

DESIGUALDADE DE GÊNERO NO SISTEMA EDUCATIVO NA GUINÉ-BISSAU: UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO FEMININA NO ENSINO BÁSICO, NA REGIÃO DE BAFATÁ¹

Aminata Arcadia Vaz Jaite²

RESUMO

O estudo de desigualdade de gênero no Sistema Educacional na Guiné-Bissau, particularmente na região de Bafatá, constitui um fenômeno social histórico com impacto significativo na inclusão feminina no ensino básico. Neste sentido, o presente artigo propõe compreender a desigualdade de gênero e suas influências no acesso e permanência das meninas no sistema de ensino, na região de Bafatá. Assim, partimos de seguinte questionamento: quais são as políticas educacionais implementadas para garantir o acesso e permanência das meninas e promover a equidade de gênero no sistema educativo guineense na região de Bafatá? A pesquisa incide sobre as experiências das meninas do ensino básico, do terceiro ciclo de 7ª, 8ª e 9ª das escolas públicas, na região de Bafatá. Tivemos em devida conta o impacto de processos históricos na formação das práticas educacionais atuais e como as dinâmicas sociais perpetuam desigualdades de gênero. Temos em apreço as contribuições de Cá (2000) e Furtado (2005) para abordar o sistema educacional antes da colonização e no período colonial e suas influências na atualidade. A concepção de gênero foi orientada pelas epistemologias de algumas autoras africanas como Oyěwúmi (2021), Patrícia Godinho (2015) e Odete Semedo (2005). A partir da metodologia qualitativa, percebemos que, os principais desafios que as meninas frequentam segundo Baticã (2015) são os problemas relacionados à falta de recursos e infraestrutura, o que afetaria a qualidade do ensino e aprendizagem das meninas. A distância é um dos fatores principais para o abandono escolar para as meninas na região de Bafatá. O estudo recomenda a implementação de políticas específicas que visam reduzir as barreiras enfrentadas pelas meninas, como a melhoria das infraestruturas escolares e fornecer suporte para as famílias.

Palavras-chaves: mulheres - educação - Bafatá (Guiné-Bissau); desigualdade de gênero; políticas públicas.

RÉSUMÉ

L'étude des inégalités entre les sexes dans le système éducatif en Guinée-Bissau, en particulier dans la région de Bafatá, est un phénomène social historique qui a un impact significatif sur l'inclusion des femmes dans l'éducation de base. En ce sens, cet article propose de comprendre l'inégalité entre les sexes et ses influences sur l'accès et la permanence des filles dans le système éducatif de la région de Bafatá. Ainsi, nous partons de la question suivante : quelles sont les politiques éducatives mises en œuvre pour assurer l'accès et la permanence des filles et promouvoir l'égalité des sexes dans le système éducatif guinéen de la région de Bafatá ? Notre recherche porte sur les expériences des filles dans l'éducation fondamentale, dans le troisième cycle des 7e, 8e et 9e années des écoles publiques, dans la région de Bafatá. Nous avons pris en compte l'impact des processus historiques sur la formation des pratiques éducatives actuelles et la manière dont les dynamiques sociales perpétuent les inégalités entre les sexes. Nous apprécions les contributions de Cá (2000) et Furtado (2005) pour aborder le système éducatif avant la colonisation et pendant la période coloniale et ses influences aujourd'hui. La conception du genre a été guidée par les épistémologies de certains auteurs africains tels que Oyěwúmi (2021), Patrícia Godinho (2015) et Odete Semedo (2005). À partir de la méthodologie qualitative, nous nous rendons compte que les principaux défis auxquels les filles sont confrontées selon Baticã (2015) sont les problèmes liés au manque de ressources et d'infrastructures, qui affecteraient la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des filles. La distance est l'un des principaux facteurs d'abandon scolaire des filles dans la région de Bafatá. L'étude recommande la mise en œuvre de politiques spécifiques visant à réduire les obstacles auxquels sont confrontées les filles, telles que l'amélioration des infrastructures scolaires et le soutien aux familles.

Mots-clés: femmes - éducation - Bafatá (Guinée-Bissau); inégalité entre les sexes; politiques publiques.

¹ Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campos dos Malês, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Rutte Tavares Cardoso Andrade.

² Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bacharela em Humanidades e licencianda em Pedagogia pela UNILAB.

1 INTRODUÇÃO

A República da Guiné-Bissau tem um território constituído por 36.125km², está localizado na Costa Ocidental do continente africano é banhado pelo Oceano Atlântico. O país faz fronteira ao Norte com a República do Senegal e com a República da Guiné Conakri ao Leste e Sul. Segundo os dados de banco mundial de 2023, a Guiné-Bissau 2.150.842 milhões de habitantes (World Bank, 2023). Por outra lado, as pesquisas do Instituto Nacional de Estatística (INE) realizada em 2009³, mostra que a Guiné-Bissau tem 48,6% do sexo masculino e 51,4% do sexo feminino. O clima predominante no país é tropical, a sua atratividade vai além dos recursos naturais, destacando-se pela sua rica diversidade étnica e cultural. A presente pesquisa analisa o fenômeno de desigualdade de gênero no sistema educacional na Guiné-Bissau com base em alguns trabalhos realizados por alguns autores. O nosso trabalho busca compreender o processo de inclusão das meninas no ensino básico, especialmente na região de Bafatá.

A região de Bafatá está situada no Leste da República da Guiné-Bissau, limitada ao Norte pela República do Senegal, ao Sul pela Região de Tombali, a Oeste pela Região de Oio e Região de Gabu, possui uma superfície de 5.981 km² e uma população de 143.377 habitantes. É a terceira cidade mais populosa do país, superada somente por Gabu e Bissau. A economia local é baseada na pesca, agricultura, pecuária, comércio e remessas de imigrantes. Administrativamente, a região de Bafatá está dividida em seis setores (Cosse, Contuboe, Bambadinca, Ganadu, Xitole e Bafatá) e 26 seções, conforme o Plano de Desenvolvimento Regional de Bafatá (PDR, 2007).

Do ponto de vista cultural, o país é constituído por uma diversidade de culturas ricas e complexas que traduzem a identidade e cosmovisão de cerca de 33 expressões humanas (grupos étnicos), que encontram na língua crioula a unidade linguística, para transmitir seus valores, re-significar suas estratégias coletivas de re-existência e as suas formas de expressar o mundo. A cultura enquanto base e aporte tangíveis e intangíveis se expressam, nas músicas de tina, *mandjuandadi*, espiritualidade atualizada na religião de matriz africana, gastronomia, oralidade, corporeidade, rituais de iniciação, vestuário, contos, provérbios, mitos, entre outras.

³ Apesar dos esforços em acessar dados atualizados sobre o recenseamento da população, que facilitem uma análise objetiva dos fenômenos sociais, infelizmente não tivemos sucesso. Conforme dizia Audre Lorde (2021), a ausência é também sinônimo de ideologias. O problema de ressecamento da população com a dimensão da Guiné-Bissau, traduz o nível de compromisso e agenda política do Estado da Guiné-Bissau, em conhecer as estruturas demográficas como mecanismos para a consolidação de políticas públicas para a promoção da justiça e equilíbrio social.

É importante ressaltar que a Guiné-Bissau possui diferentes tipos de educação. Aqui, ressaltamos a importância da educação tradicional na educação escolar. A educação tradicional segundo Amadou Hampâté Bâ (1972, p. 4) é conhecimento transmitido de geração em geração, “mediante ritos de iniciação e pelas diferentes formas de educação tradicional”. Segundo a intelectual guineense Cristina Mandau Ocuni Cá (2015, p. 171), o papel da educação tradicional para as famílias nativas guineenses, no processo de formação e educação dos filhos, não se reduz a dimensão financeira e material, mas sim na dimensão holística, que contempla a dimensão moral e política, enquanto mecanismo de preparação para uma vida adulta. Em certa idade os filhos deixam de ser exclusivamente a responsabilidade das mães e passam a ser separadas por sexo, no caso das meninas. Nas suas palavras, a pesquisadora assegura que “assim que elas deixam de mamar, começam a acompanhar as mães em todas as tarefas domésticas; os meninos seguem os passos dos pais para aprenderem tudo o que está relacionado ao trabalho voltado para os homens” (Cá, 2015, p. 171).

A minha motivação de pesquisar sobre este tema no contexto guineense, especialmente na região de Bafatá, surgiu do meu projeto de pesquisa. O projeto foi parte do trabalho de conclusão do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades pela Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira, Campus dos Malês. Além disso, minha participação no Coletivo de Mulheres Africanas (CMA) em São Francisco do Conde/ Bahia, influenciou na minha decisão, mas também tive oportunidade de me envolver em discussões sobre as desigualdades no sistema educacional guineense. Essas experiências me levaram a buscar uma compreensão mais profunda sobre o papel do gênero e suas implicações no acesso e a permanência no sistema educativo na Guiné-Bissau, especialmente na região de Bafatá.

O fenômeno de desigualdade de gênero tem sido tema de fortes debates globalmente. Inúmeros eventos sociais são abordados como a segregação racial, identidade cultural identidade de gênero, papéis sociais, discriminação e violência de gênero. Algumas autoras africanas têm contribuído na construção de narrativas epistemológicas, baseadas em suas próprias experiências e contextos culturais, para enriquecer o diálogo global sobre desigualdade de gênero no sistema educacional. Além disso, destacam as interseções entre gênero, raça, classe e outras formas de opressão e discriminação, reconhecendo a complexidade das experiências das mulheres africanas e a necessidade de abordagens inclusivas e interseccionais na educação e na luta pelos direitos das mulheres.

Para entender essas abordagens nas concepções epistemológicas africanas, procuramos dialogar com autores como, Oyèrónké Oyêwùmi (2021), Patrícia Alexandra G. Gomes (2015; 2016), Ifi Amadiume (1987), Peti Mama Gomes e Artemisa Monteiro (2020) e Hélder Baticã

(2015), e atender o compromisso de compreender as especificidades das relações de gênero e dinâmicas sociais e valores culturais, no contexto africano. Os estudos da socióloga nigeriana Oyèrónké Oyèwùmí destacam a influência do colonialismo na introdução do conceito de gênero no continente africano e na hierarquização das relações entre homens e mulheres. Ela assegura que “antes da colonização, as sociedades africanas tinham suas próprias formas de organização social e familiar, que nem sempre seguiam os padrões de gênero impostos pelo colonialismo” (Oyewumi. 2004, p. 4-6).

Essa reflexão nos convida a repensar as noções ocidentais de gênero e as diversas formas de organização social e familiar que existem em diferentes contextos culturais. Além disso, destaca a importância de entender a influência do colonialismo na construção das relações de gênero e na reprodução de hierarquias nas sociedades africanas. Para a escritora guineense Patrícia Godinho (2015, p. 169), “a categoria gênero começou por ser utilizada para indicar a construção social das diferenças e das desigualdades características das sociedades humanas, ocidentais e não só”. Ainda destaca que, “o gênero foi concebido como uma categoria política orientada no sentido da redefinição das relações de poder, público e privado, entre homens e mulheres, ao mesmo tempo em que se transformava numa categoria epistemológica, de pesquisa, finalizada a refundar os processos de conhecimento” (Godinho, 2015, p. 169). Portanto, a categoria de gênero não apenas teve um impacto significativo na transformação das relações sociais e políticas entre homens e mulheres, mas também contribuiu para uma renovação dos processos de conhecimento e pesquisa em várias áreas acadêmicas.

As escolas frequentemente promovem uma divisão rígida de papéis entre homens e mulheres, com os meninos sendo preparados para assumir papéis de liderança na sociedade, enquanto as meninas eram direcionadas para atividades domésticas e de cuidado. Segundo Cá (2011, p. 213), “havia escolas de costura destinadas às meninas”. Portanto, as políticas educacionais coloniais não apenas buscavam suprimir a resistência cultural local, mas também serviam para reforçar as estruturas de poder e controle impostas pelo colonizador.

O presente artigo está organizado de seguinte forma, além da introdução, na primeira seção, fizemos análise do Sistema Educativo na Guiné-Bissau: identidade cultural, processos históricos e dinâmicas sociais. Na segunda seção, abordamos as concepções de gênero nas epistemologias africanas e os desafios no campo educacional. Na terceira seção, abordamos os processos históricos e o fenômeno da desigualdade de oportunidades educacionais na região de Bafatá. A quarta e a última seção, tratamos das políticas públicas educacionais na Guiné-Bissau para a inclusão escolar na região de Bafatá.

Para elaboração do nosso trabalho, utilizamos o método qualitativo, e bibliográfica, no qual fizemos o levantamento de alguns trabalhos como teses, dissertações, relatórios, artigos e documentos que versam sobre o fenômeno de desigualdade de gênero e desigualdade na Guiné-Bissau. A pesquisa científica, segundo Gil (2008 p. 50), “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Esse tipo de pesquisa é realizado a partir do registro disponível. O nosso trabalho foi desenvolvido com base nos recursos disponíveis para realização de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica. Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 31), “A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, ou de uma organização ou de uma outra unidade de pesquisa”. Essa abordagem de pesquisa se caracteriza por atribuir interpretações de natureza mais subjetiva.

Ademais, fizemos o mapeamento das dificuldades que as meninas enfrentam para o acesso e permanência no ensino básico na região de Bafatá, com foco no terceiro ciclo que compreendem 7^a, 8^a e 9^a classe de escolaridade, como mostra a Lei de Bases de Sistema Educativo (LBSE) na sua divisão. A escolha desse ciclo se deu devido ao nosso público-alvo que são meninas expostas às múltiplas situações de opressões históricas baseada no gênero, como gravidez, casamento precoce, território ou distância escolar, classe social (empobrecimento), trabalho infantil, violência sexual, física e psicológicas, e entre outras.

Utilizamos relatórios, documentos oficiais do país e alguns autores que abordaram o assunto sobre a sistema educativo e gênero, como Cá (2000; 2005; 2010), Semedo (2005), Furtado (1986; 2005), Gomes e Monteiro (2020), Godinho (2015; 2026).

2 SISTEMA EDUCATIVO NA GUINÉ-BISSAU: PROCESSOS HISTÓRICOS E DINÂMICAS SOCIAIS

A colonização na Guiné-Bissau teve um impacto profundo no seu sistema educacional. Ao abordarmos o sistema educativo escolar, conforme Alexandre Furtado (2005), estamos tratando de uma das estruturas sociais organizadas, com um papel crucial na concretização do projeto educativo de uma sociedade. Nesse contexto, é imperativo que o sistema educativo esteja alinhado às necessidades e expectativas da população e as particularidades do ambiente em que os sujeitos estão inseridos. O autor ainda salienta que, “antes da dominação colonial na Guiné-Bissau, inexistiam instituições escolares semelhantes às atuais. A educação na época

consistia na aquisição de conhecimentos e normas de comportamento, seguindo os padrões de qualquer sociedade africana” (Furtado, 2005, p. 69).

De acordo com Ocuni Cá (2005), antes da invasão dos portugueses, o modelo educacional predominante na região refletia uma profunda preocupação com a humanidade, a solidariedade e, principalmente, uma convivência fundamentada nos princípios de fraternidade. A invasão dos portugueses na Guiné-Bissau teve profundos impactos em todas as estruturas sociais do país. A introdução dos modelos educativos baseados nos valores e interesses da elite colonial portuguesa foram estabelecidas as instituições escolares separadas e fechadas. Essas instituições, criadas de acordo com a agenda política dos colonizadores desencadearam uma desestruturação nas relações entre os diversos grupos étnicos da Guiné-Bissau que coexistiam pacificamente, até então.

Segundo Amílcar Lopes Cabral (2011, p. 358), “o domínio colonial imperialista tentou criar teorias que, de facto, não passam de grosseiras formulações do racismo e se traduzem, na prática, por um permanente estado de sítio para as populações nativas, baseado numa ditadura (ou democracia) racista”. O legado dessas intervenções coloniais ainda presente na Guiné-Bissau, evidenciando a complexidade e as repercussões duradouras da colonização. As instituições educativas estabelecidas pelos missionários desempenharam um papel importante na educação formal, introduzindo princípios ocidentais e conteúdos curriculares ligados à visão de mundo cristã. O sistema educativo colonial frequentemente promovia normas e valores cristãos, moldando indiretamente a mentalidade dos alunos.

Com a implementação do sistema educacional português, a cultura oral na Guiné-Bissau foi gradualmente suprimida pela cultura escrita. Esta estrutura educacional não se adequa à realidade sociocultural do país. Segundo Cá (2000), o sistema educacional ocidental distanciava-se consideravelmente da vida social guineense, tanto em termos de estrutura quanto de conteúdo que eram voltados para o ocidente. O sistema era excludente, marginalizando não apenas a maioria da população, mas também seus conhecimentos e culturas. Os segmentos sociais que conseguiam entrar na escola colonial eram chamados de assimilados. Eles eram privilegiados por frequentar a escola e por saberem falar e escrever corretamente a língua portuguesa. Os assimilados acabavam se distanciando cada vez mais de suas origens, aculturando-se e acreditando serem mais intelectuais na perspectiva colonizada, negando suas raízes. Isso ocorria porque o sistema de ensino colonial não refletia a realidade sociocultural guineense, ou seja, os assimilados eram aqueles que tinham uma maior aproximação cultural com os portugueses (Cá, 2000).

Nessa mesma linha, dialogando com o intelectual cabo-verdiano Fernando Tavares, segundo o autor:

A política assimilacionista instituída pelo governo colonial pretendia criar uma “sociedade multirracial”, legitimada pelo estatuto do indigenato que não passava, na realidade, de “um apartheid à portuguesa” (Cabral, 1978:61). O pretendido “não civilizado” é tratado como um objecto e entregue aos caprichos da administração colonial. Ao classificá-lo como “não civilizado”, a lei oficializa a discriminação e justifica a dominação portuguesa em África. Estudo apresentado por Cabral (1978:61), revela que 99,7% da população africana de Angola, Guiné e Moçambique era considerada “não civilizada” pelas leis coloniais portuguesas e 0,3% era considerada assimilada. (Tavares, 2009.s\p).

Ademais, o sistema escolar colonial português criou desigualdades entre as pessoas nas comunidades e gerou um grande distanciamento na sociedade. Aqueles que frequentavam a escola, eram considerados superiores na sociedade, enquanto os que não frequentavam eram inferiorizados. Essa inferiorização acabava por se refletir no meio das pessoas que frequentavam a escola, ampliando ainda mais as disparidades sociais.

Por outro lado, Tavares (2009, s\p) explica, a política assimilacionista, para que uma pessoa considerada *não civilizada* adquirisse o estatuto de *civilizada*, ela teria que comprovar estabilidade econômica e desfrutar de um nível de vida mais elevado do que a maioria da população de Portugal. Além disso, teria que viver *à europeia*, ou seja, seguir padrões de comportamento europeus, pagar impostos, cumprir o serviço militar obrigatório e saber ler e escrever corretamente em português.

Após a colonização, o legado continuou a influenciar a organização social e econômica das ex-colônias. Mesmo após a independência, muitas dessas estruturas coloniais persistiram, contribuindo para a continuidade das desigualdades socioeconômicas. O acesso desigual à educação, ao emprego, à habitação e aos serviços públicos são exemplos de como o racismo estrutural continua a condicionar a re-existência das mulheres, homens e crianças pós-coloniais. É essencial também considerar o seu papel como um elemento que configurou a organização social e se atualiza cotidianamente nas estruturas de organizações sociais, incluindo o sistema educacional.

Segundo Cá (2005), a educação no período colonial se desenvolveu em duas fases: educação colonial e a educação nas zonas libertadas. A educação colonial era ministrada pelos portugueses, e a educação nas zonas libertadas foi desenvolvida pelo Partido Africano para a Independência de Guiné e Cabo-Verde (PAIGC). Durante o processo da luta armada no país, Ocuni Cá (2000, p. 13), afirmou que o sistema educativo implementado pelo partido nas áreas libertadas “procurava valorizar a espontaneidade tradicional, dando importância à experiência

dos anciãos e tentando associar a aprendizagem à produção na e para a comunidade, especialmente nos internatos e nas escolas agrícolas”.

Durante os 11 anos de luta armada, o PAIGC conseguiu formar quadros em diversas áreas. O número de escolas e quadros formados nesse período foi superior ao número formado durante os cinco séculos da presença portuguesa. De 1471 a 1961, apenas 14 guineenses conseguiram concluir o nível superior, o que representa 99% da população sem acesso às escolas oficiais, frequentando apenas as escolas missionárias (Furtado, 1986, p. 137).

Após a Independência, fez-se o alargamento das escolas a quase todas as tabancas. Foi a tentativa de massificação do ensino. Faltaram infraestruturas condignas (as barracas, chamadas salas provisórias, foram a solução), careceram de professores com formação ajustada e domínio de uma metodologia adequada aos vários graus de um sistema de ensino em construção (deitou-se mãos aos finalistas do liceu, que foram organizadas em brigadas pedagógicas e espalhadas por todo o território nacional) (Semedo, 2005, p. 3).

Após esses anos de luta pela libertação nacional, a Guiné-Bissau mesmo após “conquistar a independência em 24 de setembro de 1973, ainda enfrenta as consequências da dominação colonial em sua educação. Infelizmente, o eurocentrismo ainda prevalece no sistema educacional guineense, excluindo os conhecimentos e o contexto local” (Mendes, 2019, p. 48). É essencial reconhecer e valorizar a riqueza da cultura, memórias de re-existência e tradições guineenses para promover uma educação mais inclusiva e autêntica.

Além disso, ao valorizar a cultura e histórias locais, os educadores podem ajudar a desconstruir narrativas coloniais dominantes e promover uma compreensão mais completa e precisa do passado e do presente da Guiné-Bissau. Isso é crucial para combater o eurocentrismo que muitas vezes permeiam os sistemas educacionais herdados do colonialismo.

3 AS CONCEPÇÕES DE GÊNERO NAS EPISTEMOLOGIAS AFRICANAS E OS DESAFIOS NO CAMPO EDUCACIONAIS

Esta seção propõe analisar as concepções de gênero presentes nas epistemologias africanas, bem como os desafios enfrentados no campo educacional decorrentes dos processos históricos e dinâmicas sociais. A compreensão desses fenômenos é fundamental para promover a reflexão e o debate sobre a importância de diversificar as formas de conhecimento, reconhecendo a pluralidade de vozes e perspectivas. Nesse sentido, este estudo busca contribuir

para a ampliação do diálogo intercultural, destacando a relevância das epistemologias africanas para os estudos de gênero e políticas públicas, para a transformação da educação.

As concepções de gênero nas epistemologias africanas oferecem uma visão rica e multifacetada das identidades de gênero, frequentemente contrapondo as perspectivas ocidentais. Para falar na concepção do gênero na Guiné-Bissau, optamos pela concepção epistemológica de *mindjerndadi*, considerando a valorização e reconhecimento do sistema de matriarcado como princípio cultural e a importância do papel social das mulheres ao longo da história de luta para a libertação e re-existência cotidiana, suas experiências vividas e doídas e contribuições na afirmação da nação bissau-guineense. Essa concepção destaca a resistência e a luta das mulheres guineenses pela equidade, justiça, educação, emancipação e pelo seu papel central na economia e na vida política do país.

Destacamos a autora nigeriana, Oyeronké Oyěwùmí (2004), que inicia o debate sobre a complexidade da cultura africana ao trazer a cultura Yoruba, para concepção de gênero. Oyěwùmí (2004), chama atenção para a necessidade de uma abordagem crítica do conceito de gênero em contextos africanos, levando em consideração as estruturas conceituais e teóricas predominantes que têm suas raízes principalmente na Europa e nas experiências americanas. “A afirmação sugere que os estudos sobre gênero na África devem examinar cuidadosamente esses conceitos e abordagens para garantir que sejam relevantes e sensíveis aos contextos locais” Oyěwùmí (2004, p. 2). Isso implica uma reflexão sobre como as perspectivas e experiências africanas podem divergir das visões eurocêntricas de gênero e como isso afeta a compreensão e análise das questões de gênero no continente africano.

Para Oyěwùmí (2021, p. 36) o gênero como construção social tornou-se o pilar de muitos discursos feministas, “à noção foi particularmente atraente porque era interpretada para significar que as diferenças de gênero não seriam ordenadas pela natureza; eles seriam mutáveis e, portanto, transformáveis”. A Oyěwùmí (2004), ainda defende o reconhecimento de um conceito de gênero próprio e das epistemologias africanas, formulando críticas aos fundamentos eurocêntricos nos conceitos feministas.

Em seu livro clássico *A Invenção das mulheres: Construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero* (2021), Oyěwùmí analisou a produção da história e a construção do gênero, destacando o papel da chegada do conceito de gênero durante o período colonial. Deste modo, Oyěwùmí (2021), nos explica que a introdução do cristianismo e da educação ocidental foi fundamental para a estratificação da sociedade colonial, tanto em termos de classe quanto de gênero. A desvantagem inicial das mulheres no sistema educacional é, sem dúvida, o principal determinante da inferioridade nacional e da falta de igualdade. Isso foi

evidente no período colonial e continua a ser um desafio no ambiente contemporâneo. Essa realidade da Iorubalândia, não é tão distinta como colonização na Guiné-Bissau, que frequentemente resultou em políticas e práticas que marginalizam as mulheres, limitando seu acesso à educação e reforçando desigualdades de gênero.

A nigeriana Ifi Amadiume discute as conceitualizações dos estudos de gênero a partir das experiências africanas. Em sua obra “*Male Daughters, Female Husbands*” (1987, p. 27), Amadiume desestabiliza a equação que relaciona sexo biológico com identidade de gênero e orientação sexual, mostrando como posições sociais (marido/esposa/filho/filha) que no Ocidente são genderificadas, não necessariamente em outros contextos. Por exemplo, um homem sem filhos herdeiros poderia deixar sua terra para uma filha, que passaria a desempenhar um papel masculino na patrilinearidade Igbo e seria tratada socialmente como homem (*male daughters*). Essa perspectiva africana desafia as concepções binárias de gênero, proporcionando uma visão mais abrangente e contextualizada das identidades e papéis sociais, que transcende as categorias tradicionais ocidentais.

Por outro lado, Oyěwùmí (2004), assevera que o conceito de gênero não existia no continente africano antes da chegada dos colonizadores, que deixaram como herança a hierarquização do gênero, onde o homem ocupava um lugar de destaque, poder e supremacia, sobrepondo-se à mulher, que era colocada na condição de submissa. A autora nos traz a reflexão sobre famílias generificadas e não-generificadas. Na família generificada (nuclear), centrada em uma mulher subordinada, um marido patriarcal, filhos e filhas, o homem é concebido como provedor, enquanto a mulher está associada às tarefas domésticas e ao cuidado dos filhos. E ainda, na família não-generificada, os papéis de parentesco e as categorias não são diferenciados por gênero. Os centros de poder dentro da família são difusos e não são especificados pelo gênero.

Certamente, a Guiné-Bissau está muito longe do modelo de família nuclear. A partir da minha realidade, onde minha mãe é a provedora principal da família. Tanto eu quanto minhas irmãs e minhas primas sempre contribuimos financeiramente através do pequeno comércio. É importante ressaltar que a maioria das mulheres guineenses também são provedoras de sustento para suas famílias e ocupam uma grande parcela no mercado guineense e contribuem para a economia do país, lembrando que as mulheres estiveram presentes na luta pela independência da Guiné Bissau.

Para a professora Joan Scott (1989), o gênero atua como um marcador social que diferencia e interage simultaneamente com outros “marcadores sociais, como raça, classe social, sexualidade, entre outros. Esses marcadores incluem questões como sexismo, machismo,

racismo, homofobia, gordofobia e capacitismo” Scott (1989). São opressões e violações estruturais e físicas que resultam na inferiorização e manipulação cultural, social e comportamental de uma sociedade. Essas opressões são baseadas em padrões normativos, eurocêntricos e patriarcais.

No patriarcado moderno, a distinção entre os sexos é frequentemente vista como uma diferença natural, sustentando uma concepção da diferença sexual que atribui às mulheres um papel subordinado (Azevedo, 2016). Essa visão naturaliza a desigualdade de gênero e justifica a opressão sistemática das mulheres, perpetuando a ideia de que sua subordinação é inerente e inevitável. A professora Bell Hooks (1981) argumenta que, em uma sociedade patriarcal, os homens são incentivados a agredir aqueles que não têm poder, como as mulheres. Isso cria um ciclo de violência e dominação, onde a agressão masculina é normalizada e as mulheres são constantemente marginalizadas. Essa dinâmica de poder é reforçada por normas culturais e sociais que legitimam o controle masculino e a submissão feminina.

Conforme, as autoras guineenses Peti Gomes & Artemisa Monteiro (2020), historicamente as mulheres tiveram contribuições cruciais durante o processo da luta de libertação nacional, durante este processo, elas assumiram papéis notáveis e desempenharam diversas funções essenciais para a concretização dos objetivos desse período. Para a intelectual Gomes (2016), essas contribuições incluem comandantes militares, governantes de regiões, membros de tribunais populares, enfermeiras, professoras, entre outras atividades políticas, sociais, econômicas e culturais que foram fundamentais para a resistência e a luta pela libertação, mas também pela mudança de mentalidades sociais, mostrando o papel fundamental que as mulheres desempenharam nesse processo histórico.

Outrossim, Gomes, (2015) salienta que, durante a luta de libertação da Guiné-Bissau, o PAIGC defendeu os direitos das mulheres para estabelecer uma sociedade mais igualitária e justa.

Amílcar Cabral reconhecia a importância da participação das mulheres para o sucesso da luta. Assim, a independência da Guiné-Bissau foi alcançada com sucesso devido à participação significativa das mulheres e à liderança de Cabral na promoção da equidade de gênero. (Gomes, 2015).

Apesar de, após a independência, muitas mulheres terem sido deixadas de lado na política e nos rendimentos do país, todavia, elas continuaram a ser a principal força econômica da Guiné-Bissau. Pois, nunca desistiram da luta pela autodeterminação e a emancipação.

Antes da colonização, as mulheres guineenses desfrutavam de autonomia e responsabilidade dentro da família, contribuindo ativamente para a economia doméstica. Elas eram e são ainda ativas nas ruas e nos mercados como vendedoras e compradoras, e se organizam em associações como *mandjuandadi* ou colegação⁴, para manter economicamente, e criar estratégia de emancipação social e política. Para Odete Semedo (2010), Mandjuandade são grupos de pessoas da mesma faixa etária que se organizam segundo normas próprias, com o objetivo de promover a solidariedade social entre seus membros.

Dialogando com as autoras mencionadas anteriormente, permite entender a necessidade de superar visões hegemônicas e eurocêntricas sobre o gênero, considerando a existência de múltiplas formas de compreender e vivenciar essa categoria. Nesse sentido, as epistemologias africanas proporcionam uma perspectiva única e relevante, pois trazem consigo concepções e experiências que estão fora do escopo das teorias ocidentais dominantes.

É necessário a importância de explorar e valorizar essas epistemologias, buscando promover uma educação mais inclusiva e respeitosa com a diversidade cultural e de gênero, que vai contribuir para a valorização das epistemologias africanas e fomentar o debate sobre a pluralidade de saberes no contexto educacional. No entanto, os desafios educacionais na Guiné-Bissau refletem uma série de fenômenos, incluindo acesso limitado à educação, desigualdade de gênero e influências culturais e religiosas. As normas de gênero tradicionais podem limitar as oportunidades educacionais para meninas, enquanto as expectativas sociais podem restringir a expressão de identidades de gênero.

A Constituição da República de Guiné-Bissau (1996), em seu artigo 49º alínea 1-2, é enfática ao afirmar que todo 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. Além disso, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, em seu artigo 26º alínea 1, estabelece o direito de todas as pessoas à educação gratuita e obrigatória, pelo menos até o nível do ensino primário e fundamental. Por outro lado, a Lei de Bases de Sistema Educativo (LBSE), guineense, no seu artigo 2º alínea 5 defende que “cabe ao Estado, em especial, assegurar a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (LBSE Guiné-Bissau, 2010, p. 10).

Para Odete Semedo (2005, p. 3), “a educação é um dos direitos da pessoa humana, mas só que não basta a boa vontade ou a declaração da educação com um direito para todos. Mas é necessário ir além dos dois”. Entretanto, apesar do que é estabelecido como obrigatório nesses

⁴ É outro termo usado para associações ou grupos de mulheres guineenses, com o objetivo de promover a solidariedade social entre seus membros no momento bons e como nos momentos difíceis.

documentos, na prática, esses direitos não são plenamente cumpridos. É evidente que apenas uma parcela da população tem acesso ao privilégio de usufruir desses direitos, uma vez que a escolarização ainda está distante da realidade de muitas pessoas, incluindo crianças, jovens, adultos em especialmente as mulheres. Nas áreas rurais, as dificuldades são maiores do que nas áreas urbanas e semiurbanas, onde o acesso é ainda mais difícil no campo.

No contexto da Guiné-Bissau, os desafios educacionais são significativos e multifacetados. A Guiné-Bissau luta para garantir que todas as crianças tenham acesso à educação, o que é ainda um desafio enorme devido às barreiras como a distância das escolas, falta de infraestrutura adequada e desigualdades socioeconômicas dificultam o acesso universal à educação. A qualidade do ensino é uma preocupação crítica. A falta de professores qualificados, materiais didáticos insuficientes e currículos desatualizados afetam negativamente a aprendizagem dos alunos.

4 O FENÔMENO DA DESIGUALDADE DE GÊNERO E O SISTEMA EDUCATIVO NA REGIÃO DE BAFATÁ

Nesta seção incidimos sobre os processos históricos, a origem e a evolução da desigualdade de gênero na educação escolar na região de Bafatá. Analisamos o fenômeno desigualdade, destacando a necessidade de investigar e refletir sobre esses processos para promover mudanças e superar a exclusão e desigualdade presentes no âmbito educacional. Cabral (1974, p. 179) assegurou que “há camaradas homens, alguns, que não querem entender que a liberdade para o nosso povo quer dizer liberdade também para as mulheres, a soberania para o nosso povo quer dizer que as mulheres também devem participar nisso”.

A região de Bafatá, localizada no leste da Guiné-Bissau, é uma cidade rica em história e cultura. O Islão foi introduzido na região por comerciantes árabes que vieram do Norte ao longo dos séculos e permanece uma parte integral da vida cotidiana da maioria da população local. A maioria desses grupos pertencem às etnias Fula, Mandinga e Soninke (Sarakules). A religião predominante na cidade é o Islão, mas também há presença do Cristianismo, introduzido durante o período colonial e disperso entre outros grupos étnicos. Bafatá abriga uma das duas dioceses católicas romanas do país.

A cidade também é muito famosa por ser local de nascimento de uns dos líderes da independência do país Amílcar Cabral, também possui importantes patrimônios arquitetônicos islâmicos, como a Grande Mesquita de Bafatá e o Mercado Central. Além disso, há a Casa-

Museu Amílcar Cabral, um patrimônio pós-independência. A principal atividade econômica local é a agricultura, com destaque para a produção de arroz, batata, mandioca, amendoim e milho, que geram grandes dividendos através do comércio com outras regiões do país. A pesca e a criação de animais para produção de leite e carnes também são fontes significativas de riqueza. Além disso, há uma pequena agroindústria focada no beneficiamento de leite, carne, grãos e ovos.

Por outro lado, a atividade tradicional de Bafatá é a produção de bordados e tecelagens (tecido tingido) típicas da cultura Soninke (Sarakules). Grande parte dessas atividades é representada pelas mulheres da região. Além disso, as mulheres desempenham um papel fundamental na economia de Bafatá. Elas estão envolvidas em diversas atividades econômicas que são essenciais para a sustentabilidade e o desenvolvimento da região

Com relação à participação na educação na região de Bafatá, as meninas enfrentam desafios para permanecer ou para entrar na escola. De acordo com o Recenseamento Geral da População e Habitação (2009), os números de alfabetização na região de Bafatá apresentam uma das porcentagens mais baixas de participação das meninas na escola. Os números indicam que os índices de alfabetização feminina são de apenas 40,8%, em comparação com os 59,2% de alfabetização masculina. Além disso, a taxa de analfabetismo entre as mulheres é preocupantemente alta, atingindo 60,1%, enquanto entre os homens é de 39,9%. Esses dados destacam desafios significativos em termos de equidade de acesso à educação na região de Bafatá, com as meninas enfrentando barreiras em comparação com os meninos.

De acordo com o intelectual guineense Helder Baticã (2015), o gênero refere-se à maneira como as pessoas são tratadas de forma diferente por serem do sexo masculino ou feminino, em vez de serem tratadas com base em suas capacidades individuais. Isso pode levar à exclusão social, falta de participação em processos decisórios e restrições no acesso e controle de serviços e recursos.

Segundo a Constituição da República de Guiné-Bissau, o art. 24º/ 1996, “todos os cidadãos são iguais perante a lei, gozam dos mesmos direitos e estão sujeitos aos mesmos deveres, sem distinção de raça, sexo, nível social, intelectual ou cultural, crença religiosa ou convicção filosófica” (Guiné-Bissau, 1996). No entanto, essa lei está muito longe de se concretizar, devido à alta desigualdade presente no país, na verdade, não adianta dar acesso com limitações e sem uma permanência de qualidade para os estudantes. Partindo da narrativa de experiência dos desafios do sistema educativo nos centros urbanos de Bissau, onde as meninas enfrentam múltiplas barreiras por exemplo, gravidez e situação socioeconômica, desde o início de ano letivo até no final, e algumas acabam não conseguir terminar o ano letivo devido

às dificuldades, já para zonas rurais, a situação ainda é mais difíceis, porque a realidade é totalmente diferente onde as barreiras ainda são maiores.

Os dados apresentados pelo censo de 2009, mostram que a diferença significativa na proporção de gênero entre os estudantes pode refletir desafios culturais e sociais que afetam o acesso das meninas à educação. De acordo com Gabinete de Informação, Planificação e Análise do Sistema Educativos (GIPASE, 2005-2006, s/p), a região Bafatá possui um total de 298 escolas, distribuídas da seguinte forma, 134 escolas públicas, 5 privadas, 151 comunitárias (e uma instituição da tabanca, criada por vontade e necessidade da população em suprir carências educativas) e 8 madrassas (escola com ensinamento na base de alcorão). O total dos alunos são de 39.696, com uma distribuição quase equilibrada entre meninos (19.739) e meninas (19.957).

Por outro lado, os estudos de Carlos Sangreman (2014-2016), apontam a alta taxa de abandono escolar em relação ao gênero na região de Bafatá, onde 1,6% para os meninos e comparado a 6,6% para as meninas, o que é uma percentagem tão alta. O autor ainda informa que a distância entre a habitação e uma escola de ensino básico em Bafatá, no ano de 2015, era de 7,0 km. Já em 2016, a distância aumentou para 8,0 km e, em 2019, a distância máxima alcançou 21 km. Bafatá mantém uma distância média superior a qualquer outra região da Guiné-Bissau, o que representa uma distância muito elevada.

O abandono escolar é um problema complexo e multifacetado, que afeta tanto meninos quanto meninas, mas de maneiras diferentes. Em muitas regiões, incluindo Bafatá, fatores econômicos, sociais e culturais a gravidez precoce e o casamento são desafios significativos para as meninas, responsabilidades domésticas contribuem para a evasão escolar e falta de transporte como bicicleta ou mota, para facilitar a trajetória escolar, lembrando que nem toda família possui meios financeiros para ter acesso a esses transportes para ajudar no deslocamento. A falta desses transportes pode dificultar ainda mais o acesso à educação, especialmente em áreas rurais onde as distâncias até a escola são maiores.

De acordo os dados disponibilizados pelo Plano Setorial da Educação (PSE, 2017) constata-se que, 75% das meninas conseguem ter acesso ao primeiro ciclo do ensino básico em relação 80% dos meninos. e no decorrer dos anos letivos somente 48% das meninas conseguem concluir segundo ciclo do ensino básico, enquanto 72% dos rapazes conseguem terminar. O acesso à escola para meninas de famílias pobres do meio rural, tem 52% de possibilidade de acesso à escola, contra 93% dos meninos de famílias ricas em áreas urbanas. Além disso, para conclusão do ensino secundário, as diferenças são ainda maiores onde 15% para as meninas e 78% para os meninos.

Esses números refletem desafios estruturais e sociais que afetam a educação das meninas, especialmente em áreas rurais e em famílias de baixa renda. A desigualdade de gênero na educação é um problema complexo que requer políticas públicas eficazes para melhorar o sistema educacional e garantir que todos os estudantes tenham acesso e permanência à educação escolar de qualidade, independentemente da região. A pobreza afeta a escolarização de ambos os sexos, mas de acordo com o relatório *Fala de Mindjer* (2018, p. 25), “as famílias com recursos limitados preferem investir na escolarização dos meninos, sacrificando a educação das meninas, que são vistas como menos pertencentes à família devido à expectativa de casamento”. Esse fenômeno é uma manifestação clara do patriarcado, onde a distinção de gênero naturaliza a desigualdade e justifica a subordinação feminina (Azevedo, 2016). Além disso, Baticã, (2015, p. 8) assevera que:

[...] meninos e homens jovens geralmente aprendem que precisam ser categóricos, sexualmente ativos, 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”.

Essas práticas refletem uma dinâmica social patriarcal que valoriza mais a educação dos meninos, visto que eles são considerados os futuros provedores do lar, enquanto as meninas são vistas como futuras esposas e mães, cujas contribuições são muitas vezes subestimadas. Essa abordagem perpetua a desigualdade de gênero e priva as meninas de oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional, reforçando a desigualdade entre os ambos os sexos nas comunidades. Portanto, é crucial que políticas educacionais e sociais sejam implementadas para garantir que todas as crianças, independentemente de gênero, tenham acesso equitativo à educação.

A desigualdade de gênero na educação escolar é um fenômeno complexo que tem raízes em processos históricos de desigualdade e exclusão como mencionamos anteriormente. A construção social de papéis de gênero e normas de sexualidade ao longo do tempo contribuíram para a perpetuação de estereótipos e preconceitos que se refletem no ambiente educacional. A divisão ou a categorização da educação desde período colonial até dias atuais, isto é, as tarefas como costuras entre outras caseiras atribuídas às mulheres enquanto as mais promissoras para homens, uma mentalidade que reverbera até dias atuais, principalmente na Guiné-Bissau.

Atualmente, as áreas relacionadas às humanidades são frequentemente vistas como apropriadas para mulheres, enquanto áreas consideradas mais desafiadoras ou técnicas são predominantemente atribuídas aos homens. A partir da minha experiência ao fazer 10º, 11º e

12º escolhi o primeiro grupo que era para áreas mais exatas, tinha disciplinas como física, matemática, química, biologia e o grupo considerando mais para os homens e para as mulheres são 2º e 3º grupos, essas diferenciações não se baseia em capacidade inata, mas em percepções sociais e culturais enraizadas que datam do período colonial, de que nas mulheres não têm capacidade de estar ou fazer algo que realmente quer, e ainda vai limitar as nossas escolhas e oportunidades.

Portanto, a análise de Oyěwúmi (2009) revela a complexidade das políticas missionárias em relação à educação das mulheres africanas, mostrando como essas práticas estavam imbuídas de intenções de controle social e cultural, ao mesmo tempo em que perpetuam desigualdades de gênero.

As desigualdades entre os gêneros têm raízes extensas, e foram armadas e reafirmadas pelo modo de educação. [...] não era dado às mulheres o direito de frequentarem a educação formal, restando apenas para algumas, a opção de aprender a ler, se assim se sujeitar a entrar para os conventos para ter acesso à leitura. Pois, o ensino só seria disponibilizado às mulheres tempos mais tarde. As meninas eram educadas em casa, em que o ensino era voltado para a aprendizagem das tarefas domésticas. (Silva, 2018, p. 1).

Contudo, essa visão limitava o potencial das mulheres, restringindo-as a papéis domésticos e subservientes, impedindo-as de alcançar a plena participação social e profissional. Olhando num sistema social patriarcal, onde os homens detêm o poder predominante, perpetua a ideia de superioridade masculina. Isso leva ao machismo, que é a prática de subordinar as mulheres e tratá-las como inferiores. No contexto escolar, essas atitudes podem se manifestar em formas como, discriminação de gênero, assédio e violência de gênero.

A violência de gênero é outro fator que desencoraja o acesso à escolarização para meninas. Segundo Baticã (2015) o medo de violência e abuso no trajeto para a escola leva muitas meninas a abandonarem a educação “A longa distância entre casa e escola aumenta a vulnerabilidade dessas meninas, resultando em um fraco desempenho escolar e limitando sua participação plena no desenvolvimento da sociedade” (Baticã, 2015).

Após a independência, a Guiné-Bissau enfrentou desafios significativos na reconstrução de seu sistema educacional. As políticas educacionais muitas vezes não conseguiram abordar adequadamente as disparidades regionais e de gênero. A falta de recursos, a infraestrutura inadequada e a instabilidade política contribuíram para a perpetuação da desigualdade de oportunidades educacionais.

A desigualdade de oportunidades educacionais em Bafatá, é um fenômeno complexo, enraizado em processos históricos como a colonização e as políticas educacionais inadequadas

pós-independência. A distância significativa entre as residências e as escolas, a preferência de gênero em contextos de pobreza e a violência de gênero são fatores críticos que contribuem para essa desigualdade. Abordar esses desafios requer um investimento em infraestrutura, políticas educacionais inclusivas, garantia de segurança escolar, assegurar que todas as crianças em Bafatá tenham acesso igualitário à educação e possam desenvolver seu pleno potencial.

5 INTERFACE: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E A INCLUSÃO ESCOLAR NA REGIÃO DE BAFATÁ

A educação é um direito fundamental e universal, essencial para o desenvolvimento subjetivo e coletivo conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a constituição da República da Guiné-Bissau. Muito embora na Guiné-Bissau, a busca por uma educação inclusiva tem sido um desafio constante, refletindo as desigualdades históricas e culturais que afetam o acesso e a qualidade do ensino. Nas regiões distantes do centro como Bafatá, os fatores históricos, demográficos e econômicos materializados na distância entre casa e escola, a infraestrutura inadequada e as barreiras sociais e econômicas agravam ainda mais o processo de acesso e permanência no sistema de ensino, especialmente para as meninas.

Analisar as políticas públicas no campo da educação na Guiné-Bissau nos leva a buscar uma compreensão mais profunda do que são políticas públicas e como elas funcionam. As políticas públicas educacionais resultam de grandes debates entre os atores envolvidos no setor educacional ou são derivadas de programas de governo. Segundo Cá (2010, p. 18), às políticas públicas são compostas por disposições, medidas e procedimentos que refletem a orientação política do Estado e regulam as ações governamentais em relação ao interesse público. Pois, vão além de simples decisões políticas, pois exigem múltiplas ações estrategicamente selecionadas para a implementação das decisões, formando um conjunto de estratégias para garantir o sucesso.

Portanto, Cá (2010, p. 18) enfatiza que uma política pública é criada e implementada através de um conjunto de procedimentos bem definidos. Para que uma política pública seja eficaz, ela precisa de três elementos principais que são a formulação, que é o processo de criação e desenvolvimento da política, a implementação que é a execução das ações planejadas e por último avaliação que é análise dos resultados e impactos das políticas, para verificar sua eficácia e fazer ajustes necessários.

A ausência dessa implementação é que acarreta as chamadas leis que pegam e as leis que não os pegam. Por exemplo, a iniciativa de formular uma política de alfabetização de jovens e adultos, mesmo após a sua transformação em lei, somente faria efeito após ser efetivamente executada pela máquina administrativa pública, isto é, exercendo um papel fundamental na formulação e implementação das políticas públicas. (Cá, 2010, p. 19)

Esses elementos são essenciais para garantir que as políticas públicas sejam bem-sucedidas e atendam aos objetivos propostos. Para Oliveira e Duarte (2011), às políticas educacionais são vistas como programas de ação governamental, fundamentados em valores e ideias direcionados aos públicos escolares, e implementadas pela administração e pelos profissionais da Educação. Para Cá (2010, p. 21), os projetos e programas educacionais que visam promover transformações sociais também se enquadram como políticas públicas educacionais. Essas perspectivas destacam a importância das políticas educativas não apenas como diretrizes administrativas, mas também como instrumentos de transformação social.

De acordo com Té (2017, p. 6), “as políticas educativas consistem em um conjunto de medidas implementadas pelo poder político com o objetivo de aprimorar e adequar o sistema educacional”. Ainda autor mostrou que elas se integram aos programas governamentais como um componente essencial das políticas públicas. Ao abordar políticas públicas, é fundamental incluir as políticas educativas, pois uma análise eficaz desse tema não seria completa sem considerar suas especificidades e impactos. Segundo Barbosa (2022), após a proclamação da Independência em 1973,

o PAIGC realizou seu 3º Congresso do PAIGC (Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde), foram estabelecidos dois princípios básicos do Sistema Nacional de Educação, primeiro educação como dever e função do Estado: Este princípio afirma que a educação é uma responsabilidade do Estado, que deve garantir um sistema de ensino estruturado e organizado; e o segundo é educação como direito de todos os cidadãos, este princípio reconhece a educação como um direito fundamental de cada cidadão. (Barbosa, 2022, p. 4).

O compromisso do Estado com a educação visava construir uma sociedade mais equitativa e capacitada, com cidadãos informados e capazes de contribuir para o desenvolvimento contínuo da nação. Mas, infelizmente, os princípios educacionais estabelecidos após a independência enfrentam vários desafios, e o Estado não conseguiu cumprir plenamente esses objetivos.

Em maio de 2000, o Governo da Guiné-Bissau declarou a política educativa e fixou como prioridades a reabilitação do Ensino Básico, especificamente das infraestruturas destruídas pela guerra de 7 de junho de 1998, e a regularização dos salários dos professores

(Guiné-Bissau, 2003). Essa declaração delinea os principais objetivos de políticas previstos no Documento de Estratégia Nacional de Redução da Pobreza (DENARP), que incluem:

o aumento das despesas correntes com a educação com vista atingir 4,5% do PIB, melhorar a qualidade e eficácia do Ensino Básico, pela distribuição gratuita dos manuais para as 4 primeiras classes e guias para os professores (português e Matemática), a construção de escolas de Ciclo completo, implementação de cantinas escolares nas zonas prioritárias, o aumento de taxa de retenção para atingir 70% em 2003 e 52% para as raparigas no mesmo período, (Guiné-Bissau, 2003, p.17).

Em 2003, o Plano Nacional de Ação- Educação para Todos (PNC-EPT)⁵ elaborou um texto-base com metas ambiciosas para o setor educacional de Guiné-Bissau. Um dos principais objetivos do documento era construir anualmente 500 salas de aula durante cinco anos para substituir gradualmente as escolas de barracas. Esse esforço seria realizado com a ajuda financeira de parceiros internacionais, incluindo o Banco Mundial (BM), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Fundo de População das Nações Unidas (FNUAP), União Europeia (UE), Banco Oeste Africano para Desenvolvimento (BOAD), e o Ministério da Educação Nacional (MEN).

Em setembro de 2014, o Governo da Guiné-Bissau, junto do Ministério da Educação Nacional, lançou novo programa para setor de ensino, especialmente para o Ensino Básico com seguintes focos:

ampliar o acesso ao ensino obrigatório até ao 9º ano com diversificação das opções e orientação profissional, como placa giratória para toda a vida de cada cidadão; aumentar as capacidades regionais de acolhimento de alunos no ensino básico obrigatório público com diversidade de opções vocacionais; combater o abandono escolar antes do fim do 3º Ciclo; reforçar a formação de professores – principalmente nas áreas de menor cobertura; reforçar parcerias, com participação das comunidades, para implementação de cantinas escolares, prioritariamente nas zonas de fracos indicadores de retenção e conclusão do EB; consolidar o acesso de todas as crianças ao pacote de utensílios indispensável a aprendizagem (MEN, 2014).

Infelizmente, a implementação do programa pelo Governo da Guiné-Bissau e pelo Ministério da Educação Nacional não alcançou os objetivos previstos. Vários desafios e obstáculos impediram o sucesso das metas estabelecidas, principalmente a instabilidade política e a falta de governança eficaz afetaram a continuidade e a implementação das políticas educacionais até o presente momento.

⁵ Fórum Mundial sobre Educação Para Todos realizado em Dakar Abril 2000 que deu origem a elaboração de documento Plano Nacional de Ação no ensino guineense em fevereiro de 2003.

Para combater a desigualdade de acesso à educação, o governo precisa investir na construção e renovação de escolas, especialmente em áreas rurais e remotas como Bafatá. A criação de escolas secundárias em regiões distantes é crucial para reduzir a distância que os alunos precisam percorrer, um fator que desestimula a frequência escolar, principalmente para meninas.

A educação inclusiva na Guiné-Bissau tem avanços através das cooperações com organizações internacionais e, as ONGs tem sido essencial para a implementação de projetos educacionais inovadores, que ainda precisam de melhoria em termos de algumas lacunas. Programas como o Programa de Apoio aos Atores Não Estatais (PAANE), Plano Estratégico Nacional de Educação Inclusiva para a Guiné-Bissau 2022 – 2028, este plano foi aprovado pelo governo com o apoio da UNICEF, com objetivo de promover a inclusão educacional, aceitar as diferenças individuais e valorizando a contribuição de cada pessoa. Além disso, Objetivos de Desenvolvimento Sustentável na Guiné-Bissau (ODS), com apoio das Nações Unidas, tem comprometido com 17 objetivos, e o quarto objetivo busca assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida até 2030. O desempenho dessas organizações tem um papel crucial na divulgação das propostas de fortalecimento da implementação da educação inclusiva, fornecendo recursos e suporte técnico ao governo. Mas ainda é de responsabilidade do Estado a implementação da educação inclusiva no país. Embora existam desafios específicos devido às características do sistema educativo, mas como a aprovação da primeira Estratégia Nacional para a Educação Inclusiva, já é um avanço.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordar a desigualdade de gênero e seus desafios educacionais na região de Bafatá, Guiné-Bissau, é essencial para a promoção da justiça e reparação histórica. Para isso, faz-se necessário um compromisso político contínuo e estratégias integradas para promover uma educação equitativa na Guiné-Bissau. Uma educação transformadora, capaz de promover ambiente educacional inclusivo, que permita a todos, independentemente de gênero, classe social, raça e região, território ter acesso e permanência de aprendizado e crescimento.

As políticas educacionais na Guiné-Bissau para a inclusão escolar refletem um esforço contínuo para superar os desafios históricos e culturais que perpetuam a desigualdade educacional. Embora progressos significativos tenham sido feitos, é necessário compromisso e

uma abordagem multifacetada para garantir que todos os alunos, especialmente as meninas e as crianças em áreas rurais, tenham acesso à educação de qualidade.

Diante do exposto, sugerimos a criar políticas públicas com vista à melhoria no ensino básico na Guiné-Bissau, que adota uma abordagem abrangente incluindo a melhoria da qualidade do ensino através da formação continuada dos professores e de uma revisão curricular, permitindo a realização dos estudos detalhados para identificar as necessidades específicas e os desafios do sistema educacional de Guiné-Bissau, como também, o envolvimento das comunidades locais, professores, pais, movimentos comunitários, para compreender melhor as suas expectativas e necessidades educacionais e conceber as políticas públicas. Além disso, fazer uma revisão curricular para incorporação dos elementos culturais, históricos, sociais, econômicos no currículo para tornar a educação mais relevante e significativa para os alunos, incluir o ensino em línguas locais além do português para facilitar a aprendizagem e a inclusão.

Introduzir cursos de formação técnica e vocacional no currículo para preparar os alunos para o mercado de trabalho, como também a inclusão de disciplinas que ensinam habilidades práticas, como agricultura, artesanato, empreendedorismo e entre outros. Além disso, oferecer programas regulares de formação e desenvolvimento profissional para professores, com foco em métodos de ensino inovadores e adaptados à realidade local (urbana e rural), como salários, criação de sistemas de incentivos e reconhecimento para motivar os professores, que estimula o envolvimento em práticas educacionais inovadoras.

Em suma, promover políticas que garantam a equidade de gênero e direitos humanos no currículo escolar é uma estratégia para combater preconceitos e promover um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor para todos os alunos, sem distinção. A criação de política de incentivo à frequência escolar entre meninas, com programas específicos como bolsas de estudo e assistência financeira às famílias em situação de vulnerabilidade, esses programas podem ajudar a diminuir o impacto econômico da escolarização, especialmente em famílias com recursos limitados que tendem a priorizar a educação dos meninos, a conscientização dos familiares para a educação das meninas é crucial para superação da desigualdade de gênero, e a implementação de programas de alimentação escolar para garantir que os alunos recebam pelo menos uma refeição nutritiva por dia, incentivando a frequência escolar. E esse programa já existia em algumas escolas do país.

Também, é necessário assegurar a segurança dos alunos na trajetória entre casa e escola é uma prioridade, pensar nas medidas como a criação de transporte escolar gratuito e seguro e a implementação de programas de conscientização sobre violência de gênero, que são passos

importantes para garantir que as meninas possam frequentar a escola sem medo de serem violadas ou assediadas. Isso não é um caso isolado, porque como mulheres sabemos os desafios que enfrentamos nos nossos percursos escolares. Além disso, pensar no treinamento em gestão e liderança para diretores e administradores escolares para garantir uma administração eficaz das escolas e maior autonomia para que possam adaptar o currículo e as práticas pedagógicas às suas necessidades específicas. Por último, é necessário a implementação dessas estratégias de forma coordenada, pode ajudar a criar um currículo escolar inovador e adaptado à realidade da Guiné-Bissau, promovendo uma educação de qualidade para todos os alunos. Por fim, salientamos que à falta de registros e à ausência de uma estrutura pública de informação do Ministério da Educação Nacional. Os dados disponíveis geralmente vêm de organizações internacionais, de uma forma bem resumida, que muitas das vezes dificulta no processo da construção do trabalho.

REFERÊNCIAS

AMADUIME, Ifi. **Male Daughters, Female Husbands: Gender and Sex in an African Society**, London: Zed Press, 1987.

BATICÃ, Hélder Duarte. **Manual de Igualdade e Equidade de Gênero**. Programa de Formação Avançada para ANEs. UE-PAANE – Programa de Apoio aos Atores Não Estatais. 2015.

BARBOSA, Waldimir. **Abandono escolar na educação básica na Guiné-Bissau: fatores e consequências**. Artigo (Graduação) - Curso de Administração Pública, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, Redenção-Ceará, 2022.

BÂ, Amadou Hampâté. **A educação tradicional na África**. Tradução de Daniela Moreau, (texto originalmente editado em francês como capítulo do livro *Aspects de la Civilization Africaine*, Paris, ed. Présence Africaine, 1972 e publicado em português na revista THOT n. 64, 1997)

CABRAL, Amílcar Lopes. Libertação nacional e cultura. In: SANCHES, Manuela Ribeiro (Org). **Malhas que os impérios tecem: textos anticoloniais, contextos pós-coloniais**. Lisboa/Portugal. Edições 70, LDA, 2011.

CABRAL, Amílcar. **PAIGC: unidade e luta**. Lisboa: Nova Aurora, 1974.

CÁ, Lourenço Ocuni. A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973). **Revista [online] Biblioteca Prof. Joel Martins**, Campinas, v. 2, n. 4, p. 1-19, Out. 2000.

CÁ, Lourenço Ocuni. **Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas/Sp, s.n. 2005.

CÁ, Lourenço Ocuni. **Estado: políticas públicas e gestão educacional**. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

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.

CÁ, Cristina Mandau Ocuni. **Formação feminina no internato de Bor (1933-2011) na Guiné-Bissau**: reflexos na educação da sociedade guineense contemporânea. (Tese Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Faculdade de Educação, Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015. – 257 f.

DE AZEVEDO, Fernanda Maria Caldeira. (2016), **“O conceito de patriarcado nas análises teóricas das ciências sociais: contribuição feminista”**. *Revista Três Pontos*, Volume. 13.1- Dossiê múltiplos olhares sobre gênero, julho, p. 12-20.

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.

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

FURTADO, Alexandre. **Administração e Gestão Educacional em Guiné-Bissau: Incoerências e descontinuidades**. Universidade de Aveiro: Departamento das Ciências da Educação, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa científica**. 6 ed. São Paulo, Editora Atlas S.A.- 2008.

GOMES, Patrícia Godinho. **“O estado da arte dos estudos de gênero na Guiné-Bissau: uma abordagem preliminar”**. *Outros Tempos – Pesquisa em Foco*, vol. 12, n.19, junho, p.168- 189. 2015.

GOMES, Patrícia Godinho. “As outras vozes’: Percursos femininos, cultura política e processos emancipatórios na Guiné-Bissau”. **Revista Odeere**, v. 1, n. 1, p. 121-145, 2016.

GOMES, Peti Mama; MONTEIRO, Artemisa Odila. Candé. (2020) Os desafios da Lei de Paridade na sua dimensão social e política: o caso das mulheres na Guiné-Bissau. **Cadernos de África Contemporânea**, v. 3, n. 6, p. 150-159.

GUINÉ-BISSAU. **Constituição da República**, 1996. Disponível em: https://www.stj.pt/wpcontent/uploads/2018/01/guine_constituicao.pdf. Acesso em: 08/04/2024.

GUINÉ-BISSAU. III Recenseamento Geral da População e Habitação, (RGPH) 2009. **Características socioculturais**. Bissau: INE.

GUINÉ-BISSAU. **Plano Setorial de Educação. 2017-2025.**

GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação Nacional. **Relatório da Situação do Sistema Educativo Margens de manobra para o desenvolvimento do sistema educativo numa perspectiva de universalização do Ensino Básico e de redução da pobreza.** Fevereiro 2013.

HOOKS, bell. (1981), **E eu não sou eu uma mulher? Mulheres negras e feminismo.** 1ª ed. Editora, Plataforma Gueto, p. 02-139

MENDES, Leonel Vicente. **(Des)caminhos do sistema de ensino guineense: avanços e recuos e perspectivas.** Curitiba:CRV, 2019.

Ministério da Educação Nacional. **Lei de Bases do Sistema Educativo.** Bissau, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. (Org.). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

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

OYÈWÚMI, Oyèronké. **A Invenção das mulheres: Construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero.** Tradução Wanderson flor do nascimento. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PDR – Plano de Desenvolvimento Regional de Bafatá – 2007.

SANGREMAN, Carlos. **Observatório dos direitos Guiné-Bissau 2014-2016.** Sangreman, C., Turé, B., Sanhá, C., Barros, I., & Barreto, N. Observando direitos na Guiné Bissau: educação, saúde, habitação, água, energia, justiça, igualdade de gênero. Bissau, 2020.

SEMEDO, Maria Odete da Costa. **Educação como Direito,** 2005.

SILVA, Rafael Mello. Igualdade da Mulher: Da educação para o lar à conquista por espaço profissional. **Brasil Jurídico,** Publicado em, 2018.

República da Guiné-Bissau, Programa do Governo IX Legislatura- 2014. Disponível em: https://www.cabri-sbo.org/uploads/bia/guineabissau_2014_planning_external_national_plan_author_region_portuguese_.pdf. Acesso em: 24 abr. 2024.

TAVARES, Fernando Jorge Pina. **"Os Limiões Críticos da Educação na "África Lusófona"**. In: I Congresso Internacional de Filosofia da Educação de Países e Comunidades de Língua Portuguesa. São Paulo: UNINOVE. 2009.

TÉ, Francisco Armando Bilima. **Políticas educativas na Guiné-Bissau: estudo longitudinal dos ensinos básico e secundário.** Dissertação de Mestrado, 2017.

WORLD BANK. **The World Bank in Guinea-Bissau**. Disponível em:
<https://data.worldbank.org/country/guinea-bissau?view=chart> acesso em: 23 aug 2024.