



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DE RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIRIO**

EUCLIDES ANDRÉ MUSDNA MALÚ

**POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
NA GUINÉ-BISSAU: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

**RIO DE JANEIRO
2024**

EUCLIDES ANDRÉ MUSDNA MALÚ

**POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
NA GUINÉ-BISSAU: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu/UNIRIO) como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof.^a Dra. Eliane Ribeiro Andrade

Linha de pesquisa:

Política, História e Cultura em Educação.

Rio de Janeiro

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Euclides André Musdna Malú

**"POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
NA GUINÉ-BISSAU: desafios e perspectivas"**

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 08/03/2024

Prof.^a Dr.^a Eliane Ribeiro Andrade
(orientadora)

Prof.^a Dr.^a Mônica Dias Peregrino Ferreira
(avaliadora interna)

Prof.^a Dr.^a Jéne Paiva
(avaliadora externa)

[...] seja em Cabo Verde, seja em qualquer outra parte do mundo, a educação constitui a base fundamental em que deve assentar o trabalho de emancipação de cada ser humano, da conscientização do Homem, não em função das necessidades e conveniências individuais, ou de classe, mas, sim, relativamente ao meio em que vive, às necessidades da colectividade e aos problemas da Humanidade em geral. [...] Hoje a educação visa o objectivo da realização plena do Homem, sem distinção de raças ou de origens, como um consciente e inteligente, útil e progressivo, integrado ao mundo e seu meio (geográfico, econômico e social), sem qualquer tipo de sujeição. Para isso e por isso, a questão da educação não pode ser tratada separadamente da questão econômica-social.

Amílcar Cabral (Jun. 1951)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, expresso minha profunda gratidão aos meus ancestrais, pela saúde, força e orientação ao longo de minha vida. Reconheço o papel fundamental que desempenharam na construção do caminho que trilho hoje, um caminho do qual me orgulho imensamente e carrego com consciência da responsabilidade que ele implica. Compreendo que o desejo de cursar o mestrado não é apenas meu, mas também a continuação dos sonhos dos meus ancestrais, cujo acesso à educação foi negado pela colonização. Eles enfrentaram adversidades e sacrificaram suas vidas para que eu pudesse desfrutar desse direito.

Quero expressar minha sincera gratidão aos meus pais (André José Alfredo e Odete Pereira Baptista), irmãs e irmãos (Waldimira, Jesuína, Graciana, Segunda, Claudio, Rutílio, Reinaldo, Leandro), por sempre acreditarem em mim e por me apoiarem desde o início desta jornada. Também à minha amada companheira, Murida Djedju, serei eternamente grato, por todo o seu amor e apoio.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Educação da Unirio (PPGedu/Unirio) pela oportunidade de participar de um curso acadêmico de qualidade, desafiador e gratificante ao mesmo tempo.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Eliane Ribeiro Andrade, faço um agradecimento especial, pois, além de ser a melhor orientadora possível para esta pesquisa, é uma orientadora para a vida, um ser humano diferenciado. Obrigado por acreditar em mim e não poupar esforços em me ajudar em tudo que eu precisasse, tanto no âmbito acadêmico como no pessoal. Obrigado por seu apoio e sua orientação inestimáveis.

Agradeço às professoras e aos professores dos programas de pós-graduação em educação da Unirio e da Universidade Federal Fluminense (UFF) que cruzaram comigo nessa caminhada, pelo exemplo de profissionalismo e humanidade. É inspirador ver o espírito de Paulo Freire vivo em cada um de vocês. Agradeço o carinho, o respeito e o cuidado que tiveram comigo durante esse percurso, me senti em casa. Vivemos hoje num mundo conturbado, cheio de ódio, preconceito e falta de humanidade. Encontrar pessoas como vocês nessa caminhada desafiadora faz toda a diferença na formação e na vida do pesquisador.

Gostaria também de agradecer aos meus colegas discentes da Unirio e da UFF pelo apoio e pelo incentivo contínuo. Aprendi muito com vocês ao longo de toda a trajetória, desde os debates nas salas de aula às conversas nos corredores da universidade e no whatsapp. Sou verdadeiramente grato pela amizade e pelo companheirismo que me dedicaram, fundamentais em cada passo deste percurso. Reconheço que não teria alcançado este feito sem a presença e o suporte de cada um de vocês.

Por fim, não posso deixar de agradecer à Capes pelo apoio financeiro da bolsa de pesquisa, sem a qual não seria possível a realização deste trabalho.

Muito Obrigado!

RESUMO

Este estudo examina a educação de jovens e adultos na Guiné-Bissau, destacando seus desafios históricos e atuais, bem como sugerindo perspectivas para futuras políticas educacionais. Os procedimentos metodológicos adotados têm uma abordagem qualitativa, utilizando pesquisa bibliográfica, estudo documental e levantamentos em repositórios acadêmicos e institucionais. As análises baseiam-se nos dados obtidos, garantindo a aplicabilidade da pesquisa aos seus objetivos. A Guiné-Bissau, ex-colônia portuguesa independente desde 1973, serve como foco inicial deste estudo, que aborda a trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) dentro do contexto político, econômico e educacional do país. A análise dos eventos históricos permite identificar as influências das heranças coloniais e dos acontecimentos no período pós-independência que moldaram a realidade educacional, revelando impasses enfrentados ao longo do tempo. O segundo capítulo da pesquisa concentra-se nos desafios contemporâneos enfrentados pela EJA no país, explorando barreiras socioeconômicas, culturais e geográficas, particularmente para moradores de áreas rurais e mulheres. A incapacidade do Estado e a influência das organizações internacionais na definição e implementação das políticas educacionais também são discutidas. Na última parte da dissertação, são apresentadas perspectivas para políticas de alfabetização de jovens e adultos, embasadas em uma análise aprofundada de documentos oficiais e estudos na área, com um enfoque decolonial. O objetivo é contribuir para a eficácia e relevância futura dessas políticas, considerando as necessidades específicas da população-alvo. O estudo enfatiza a importância de o Estado reafirmar seu compromisso com a educação, especialmente de jovens e adultos, por meio de investimentos em infraestrutura, formação de professores e programas adaptados à realidade local. Além disso, destaca a necessidade de se priorizar a igualdade de gênero nas políticas de EJA, fortalecendo a base para um progresso social mais amplo e uma participação cidadã mais inclusiva.

Palavras-Chave: Alfabetização. Educação de jovens e adultos. Guiné-Bissau. Organismos internacionais. Perspectivas futuras.

RÉSUMÉ

Cette étude analyse l'éducation des jeunes et des adultes en Guinée-Bissau, en soulignant ses défis historiques et actuels, et en suggérant des perspectives pour les futures politiques éducatives. Les procédures méthodologiques adoptées reposent sur une approche qualitative, avec des recherches bibliographiques, des études documentaires et des enquêtes auprès de répertoires académiques et institutionnels. Les analyses sont basées sur les données obtenues, ce qui garantit l'applicabilité de la recherche à ses objectifs. La Guinée-Bissau, ancienne colonie portugaise indépendante depuis 1973, est le point de départ de cette étude, qui porte sur la trajectoire de l'éducation des jeunes et des adultes (EJA) dans le contexte politique, économique et éducatif du pays. L'analyse des événements historiques nous permet d'identifier les influences des héritages coloniaux et des événements de la période post-indépendance qui ont forgé la réalité éducative, révélant les impasses rencontrées au fil du temps. Le deuxième chapitre de la recherche se concentre sur les défis contemporains auxquels l'EJA est confrontée dans le pays, en explorant les barrières socio-économiques, culturelles et géographiques, en particulier pour les habitants des zones rurales et les femmes. L'incapacité de l'État et l'influence des organisations internationales dans la définition et la mise en œuvre des politiques éducatives sont également abordées. Dans la dernière partie de la dissertation, des perspectives pour les politiques d'alphabétisation des jeunes et des adultes sont présentées, sur la base d'une analyse approfondie des documents officiels et des études dans le domaine, avec une approche décoloniale. L'objectif est de contribuer à l'efficacité et à la pertinence future de ces politiques, en tenant compte des besoins spécifiques de la population cible. L'étude souligne l'importance pour l'État de réaffirmer son engagement en faveur de l'éducation, particulièrement pour les jeunes et les adultes, en investissant dans les infrastructures, la formation des enseignants et les programmes adaptés aux réalités locales. Elle souligne également la nécessité de donner la priorité à l'égalité des sexes dans les politiques relatives à l'EJA, afin de renforcer les bases d'un progrès social plus large et d'une participation citoyenne plus inclusive.

Mots-clés: Alphabétisation. Éducation des jeunes et des adultes. Guinée-Bissau. Organisations internationales. Perspectives futures.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALFALIT	Alfabetização Literária (um Programa de EJA)
ALFA-RADIO	Alfabetização via Rádio (um Programa de EJA)
ANP	Assembleia Nacional Popular
ASDI	Agência Sueca para o Desenvolvimento Internacional
BAD	Banco Africano de Desenvolvimento
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
CEFA	Centro de Ensino e Formação Agrícola
CESA	Estratégia Continental de Educação Para África
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
DGAENF	Direcção Geral de Alfabetização e Educação Não Formal
ESSA	Educação para a Saúde e Segurança Alimentar
FARP	Força Armada Revolucionária do Povo
FMI	Fundo Monetário Internacional
IDE	Índice de Desenvolvimento Humano
INE	Instituto Nacional de Estatísticas
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ONG	Organização Não Governamental
ONGs	Organizações Não Governamentais
PAE	Programa de Ajustamento Estrutural
PAIGC	Partido da Independência da Guiné e Cabo-Verde
PAM	Programa Mundial de Alimentos da Organização das Nações Unidas
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNA	Plano Nacional de Acção
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PSE	Plano Sectorial de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNILAB	Universidade Internacional da Lusofonia Afro-brasileira

LISTA DE TABELAS

Quadro 1: Estudos encontrados e selecionados por base de dados	21
Quadro 2: Analfabetismo na Guiné-Bissau em 1950	37
Quadro 3: Educação colonial de 1962 a 1973	38
Quadro 4: Marcos legais e operacionais de educação na Guiné-Bissau	53
Quadro 5: Repartição da população residente de 6+ anos por sexo segundo nível de alfabetização	82

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Gráfico da repartição da população de nacionalidade guineense segundo etnia (%)	24
Figura 2: Mapa de Guiné-Bissau.....	25
Figura 3: Escola do PAIGC nas regiões libertadas, com duas classes (séries) a decorrer ao mesmo tempo	42
Figura 4: UE-Ativa (2021), agricultora e formanda nos cursos de alfabetização funcional	60

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 UMA TRAJETÓRIA E SEUS IMPASSES: CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO E EDUCACIONAL DA GUINÉ-BISSAU	
25	
2.1 GUINÉ-BISSAU NA ÁFRICA E NO MUNDO	25
2.2 QUADRO ADMINISTRATIVO, POLÍTICO E SOCIOECONÔMICO DE GUINÉ-BISSAU.....	27
2.3 PROCESSOS HISTÓRICOS E TRANSITÓRIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA GUINÉ-BISSAU	35
2.3.1 <i>Ensino no período colonial</i>	35
2.3.2 <i>Educação no pós-independência</i>	44
3 POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA GUINÉ-BISSAU - PENSANDO A EJA	
COMO DIREITO À CIDADANIA	49
3.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O SISTEMA NACIONAL DE ENSINO GUINEENSE	50
3.2 PARCEIROS E PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA GUINÉ-BISSAU	56
3.3 DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO E DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA GUINÉ-BISSAU	66
4 DECOLONIALIDADE E AS PERSPECTIVAS PARA AS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
NA GUINÉ-BISSAU.....	72
4.1 ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO PRINCÍPIO DA PARTICIPAÇÃO E CIDADANIA NA GUINÉ-BISSAU	79
4.2 PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÊNERO NA EJA COMO PRINCÍPIO TRANSFORMADOR	84
5 CONCLUSÕES.....	91
6 BIBLIOGRAFIA.....	95

1 INTRODUÇÃO

Início este texto trazando um pouco da minha trajetória, pois ela se entrelaça com a temática central desta pesquisa. Sou um jovem oriundo da Guiné-Bissau, um país onde as oportunidades de ensino público, especialmente no nível superior, são escassas e, muitas vezes, limitadas pelo custo e pela qualidade. Cresci em uma sociedade em que os sonhos de educação e crescimento pessoal através da formação, frequentemente, se esbarravam na dura realidade da falta de recursos e oportunidades.

No entanto, carregava comigo uma bagagem cheia de aspirações que transcendiam as limitações que a minha realidade me impunha. Acreditava que a educação poderia ser minha via de escape, minha oportunidade de transformar não apenas minha própria vida, mas também a realidade daqueles ao meu redor. Essas aspirações pareciam distantes em um país onde o acesso ao ensino era/é privilégio de poucos.

Foi nesse contexto que encontrei, no Brasil, uma luz no fim do túnel, uma terra que não só acolheu meus sonhos, mas também ofereceu as políticas públicas educacionais necessárias para torná-los realidade. Aqui, encontrei um ambiente propício para o florescimento dos meus objetivos acadêmicos e pessoais, onde as portas da educação se abriram para mim de uma maneira que nunca havia imaginado ser possível. Tudo graças às políticas públicas. Por isso, esta dissertação é também um testemunho da minha inabalável crença no poder transformador da educação, mesmo diante das adversidades mais desafiadoras.

Meu primeiro contato com os estudos no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ocorreu durante minha graduação no curso de Pedagogia na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), uma instituição que se destaca pelo acolhimento de estudantes estrangeiros, especialmente aqueles provenientes dos países africanos de língua portuguesa, no quadro da Cooperação Sul-Sul (MEC/INEP, 2021).

Entretanto, o que suscitou realmente o meu interesse em pesquisar sobre as políticas de educação de jovens e adultos na Guiné-Bissau foi, por um lado, o fato de ter tido o privilégio de integrar o grupo de pesquisa “Observatório Vozes da EJA

Brasil-África”, além de também participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), no ano de 2020. As nossas pesquisas se objetivaram em analisar as concepções de ensino, as práticas pedagógicas e as experiências culturais entre as instituições formais e não-formais, na perspectiva de uma educação cidadã em Guiné Bissau e no Brasil. As discussões, as reflexões e o contato com essas realidades me possibilitaram conhecer os desafios da alfabetização e educação de jovens e adultos, sobretudo na Guiné-Bissau. Ao mesmo tempo, surgiram novas curiosidades e novas inquietações, que são determinantes para esta pesquisa.

As principais inquietações foram as seguintes: qual a trajetória da oferta de Educação de Jovens e Adultos na Guiné-Bissau? Como se explica, na perspectiva sociocultural, o alto nível de pessoas analfabetas na Guiné-Bissau? Como as questões de gênero, etnia, língua e cultura afetam a alfabetização e educação de jovens e adultos na Guiné-Bissau? Qual é o papel dos diferentes atores envolvidos nas políticas de alfabetização e educação de jovens e adultos na Guiné-Bissau, incluindo o governo, as organizações da sociedade civil e as agências internacionais? Quais são as perspectivas para a melhoria da alfabetização e educação de jovens e adultos na Guiné-Bissau?

As respostas a essas questões terão por fim atender ao objetivo geral, que é analisar a trajetória das políticas de alfabetização de jovens e adultos na Guiné-Bissau, identificando impasses, desafios e perspectivas para o desenvolvimento dessas políticas, e também aos específicos, que são:

- Analisar as políticas de alfabetização e educação de jovens e adultos em vigor na Guiné-Bissau, a fim de identificar os principais marcos legais e diretrizes para a promoção dessas políticas.
- Identificar os principais desafios enfrentados pela Guiné-Bissau na promoção da alfabetização e educação de jovens e adultos, levando em conta as barreiras socioeconômicas, culturais e geográficas enfrentadas pelas populações mais vulneráveis e marginalizadas.
- Sugerir propostas para aprimorar as políticas e programas de alfabetização e educação de jovens e adultos na Guiné-Bissau, com base na análise dos documentos oficiais e estudos existentes na área, bem

como as perspectivas dos atores envolvidos na promoção dessas políticas.

Na busca para alcançar nossos objetivos, partimos da premissa de que a falta de instrução básica em leitura, escrita e cálculo, especialmente entre jovens e adultos contemporâneos, implica em restrições e limitações consideráveis, dadas as estruturas políticas, econômicas e sociais do sistema capitalista globalizado. Em um mundo onde o conhecimento científico desempenha um papel fundamental na superação dos desafios emergentes, a ausência desse tipo de aprendizado torna-se uma vulnerabilidade significativa. Assim, a alfabetização e a educação de jovens e adultos emergem como componentes essenciais para o desenvolvimento econômico e social de qualquer nação.

Historicamente, a Guiné-Bissau figura entre as ex-colônias portuguesas mais prejudicadas, marcada por uma política educacional colonial segregacionista, racista e discriminatória. Até sua independência, em 1973, o país enfrentava uma taxa de analfabetismo superior a 90%, resultado direto dessas políticas. O período pós-independência viu esforços significativos para transformar a realidade social, econômica e educacional, mas também foi marcado por sucessivas crises políticas e econômicas, comprometendo o progresso em todas as esferas.

A influência do pensamento decolonial e revolucionário moldou a criação de políticas públicas com o objetivo de reformular a sociedade guineense. No entanto, as crises políticas subsequentes resultaram em retrocessos, especialmente nas zonas rurais, onde a falta de acesso a serviços e infraestruturas básicas persiste.

A falta de instrução continua presente, como evidenciado pelos dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) de 2009, indicando uma alta taxa de analfabetismo em indivíduos com 15 anos ou mais, afetando quase metade da população. A configuração da educação de jovens e adultos como uma modalidade especial e sua posição secundária nas agendas políticas reflete desafios relacionados à falta de recursos no setor educativo, especialmente na alfabetização e educação de adultos.

As sucessivas crises político-partidárias e econômicas, desde o início dos anos 1980 até os dias atuais, marcadas por golpes de estado, demissões

governamentais e descontinuidade nos projetos governativos, resultaram em retrocessos generalizados. Isso teve um impacto particularmente negativo nas condições de vida das populações, principalmente nas zonas rurais, onde mais da metade dos habitantes vive sem acesso aos serviços e infraestruturas sociais de base, como escolas, centros de saúde, água potável e saneamento básico (INE, 2009).

Partindo do reconhecimento da importância do aprendizado de conhecimentos científicos na contemporaneidade, especialmente para jovens e adultos, a ausência desse aprendizado constituiria um grande problema, que precisaria ser seriamente combatido por todos, principalmente pelo Estado e pela sociedade civil.

A configuração da educação de jovens e adultos na Lei de Base do Sistema Educativo guineense (LBSE) como uma modalidade especial de Educação Básica e sua posição secundária nas agendas políticas dos governos constituem desafios significativos, que refletem a falta de recursos financeiros, materiais e humanos no setor educativo, especialmente na alfabetização e educação de jovens e adultos. A Guiné-Bissau ainda enfrenta enormes obstáculos na promoção do direito à educação para todos, especialmente para as populações mais vulneráveis e marginalizadas.

O processo de alfabetização e educação de jovens e adultos na Guiné-Bissau é baseado nas orientações da Lei de Bases do Sistema Educativo e outros documentos estratégicos do governo que se fundamentam na Constituição da República. A educação de jovens e adultos ou **ensino recorrente de adultos**, como a LBSE a refere, é considerada uma alternativa de nova oportunidade educativa dirigida a indivíduos que tenham ultrapassado a idade normal de frequência dos ensinos básico e secundário. Ela deveria funcionar como uma modalidade especial de Educação Básica.

O Plano Setorial de Educação (2017-2025) e a Carta Política do Sector Educativo reconhecem a necessidade de promover uma formação integral aos jovens e adultos por meio de uma educação emancipatória, para que desenvolvam suas capacidades intelectuais e possam participar ativamente no desenvolvimento social e econômico do país. Também preconiza a alfabetização de jovens e adultos

como um importante mecanismo na redução da pobreza e da desigualdade social. Nesse sentido, as políticas públicas tornam-se extremamente importantes quando se trata das decisões do governo, no que tange à criação de uma sociedade mais justa e equitativa.

Portanto, para analisar a trajetória das políticas de alfabetização de jovens e adultos na Guiné-Bissau, identificando impasses, desafios e perspectivas para o desenvolvimento dessas políticas, faz-se necessário considerar os documentos oficiais nacionais e internacionais relevantes na área, assim como estudos sobre as políticas e programas existentes. Também serão analisados os atores envolvidos na promoção da alfabetização e educação de jovens e adultos, como o governo, organizações da sociedade civil e agências internacionais.

Assim, com esta pesquisa, espera-se contribuir na construção de uma visão mais apurada das políticas educacionais de alfabetização de jovens e adultos e do seu impacto no desenvolvimento socioeconômico do país. No campo acadêmico, poderá constituir uma referência bibliográfica de grande importância para quem se interessar em pesquisar sobre essa temática no continente africano e, particularmente, na Guiné-Bissau, facultando informações necessárias para novos estudos e auxiliando na elaboração de trabalhos acadêmicos, por ser ainda uma temática muito pouco explorada e debatida no país. No âmbito político, justifica-se por ser um componente que poderá encorajar os políticos e o governo, a partir das questões e das análises que serão apresentadas, a reavaliar de forma urgente as políticas de alfabetização e educação de jovens e adultos e a adotar medidas condizentes com a realidade social, cultural e econômica do país, de modo a permitir-lhe estar à altura de responder satisfatoriamente aos desafios da modernidade.

Procedimentos Metodológicos

Para o desenvolvimento desta dissertação, decidimos adotar uma abordagem metodológica de caráter qualitativo, por ser a mais viável para a análise que buscamos realizar com base nos objetivos pré-definidos. Para Strauss e Corbin (2008), a pesquisa qualitativa é o método usado para estudar e entender os fenômenos ou acontecimentos que se dão a partir da relação do indivíduo com a

sociedade, experiências vividas, o funcionamento organizacional e os problemas sociais que ali ocorrem. Trata-se, portanto, de uma abordagem que se ocupa, basicamente, em trabalhar com os processos, significados, atitudes, valores e com outras questões que permitem qualificar os fenômenos sociais.

A pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de práticas materiais interpretativas que tornam o mundo visível. Práticas essas que transformam o mundo em uma série de representações. O que quer dizer que um investigador qualitativo faz o estudo das coisas dentro do seu ambiente natural, na sua realidade, procurando compreender, ou interpretar os significados dados pelos sujeitos, aos fenômenos. (Denzin e Lincoln, 2011, p. 3)¹

Nessa abordagem, o pesquisador tem um papel muito importante, que consiste em buscar entender, organizar e analisar os dados adquiridos durante todo o percurso investigativo para sintetizar os fatos em causa. A nossa pesquisa exige uma análise qualificada e crítica dos fatos. Daí a necessidade da abordagem qualitativa, pois permite radiografar a realidade e propor sugestões que podem solucionar a problemática em questão. Entretanto, procura-se aqui compreender e analisar os fatos relacionados à trajetória de educação na Guiné-Bissau e as políticas de educação de jovens e adultos.

O referencial teórico deste estudo pauta-se numa perspectiva dialógica dos dois grandes pedagogos – Amílcar Cabral² e Paulo Freire, com o objetivo de pensar as políticas educacionais e o papel do Estado neste quesito. Tal exercício intelectual de articular duas grandes referências mundiais no assunto não só possibilita a compreensão real do problema em relação à concepção e à implementação das políticas educacionais, mas também revela os principais desafios da educação na Guiné-Bissau, principalmente da educação de jovens e adultos.

Quanto à realização de nossa investigação, sob o ponto de vista da natureza, caracterizou-se como pesquisa aplicada, considerando que as suas funções concernem a gerar novos conhecimentos a serem aplicados na prática e na resolução dos problemas que afetam os interesses locais. Segundo Thiollent (1986), a pesquisa aplicada se concentra em torno dos problemas presentes nas atividades

¹ Tradução nossa.

² Líder político e revolucionário africano, nascido na Guiné-Bissau e educado em Portugal. É considerado como uma das figuras mais importantes na luta pela independência dos países africanos colonizados por potências europeias, especialmente na Guiné-Bissau e em Cabo Verde. Fundador do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) e pai da nação guineense.

das instituições, organizações, grupos ou atores sociais. Ela está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções.

Do ponto de vista dos objetivos, trata-se de um estudo descritivo, na medida em que se faz uma descrição circunstanciais dos marcos das políticas públicas educacionais, particularmente na perspectiva de alfabetização e educação de jovens e adultos no país. Gil (2008) concebe a pesquisa descritiva como aquela que visa descrever os fatos, acontecimentos e características de uma determinada população ou fenômenos com maiores detalhes, mostrando da forma mais clara possível os fatos ocorridos. Entretanto, ela se destaca, principalmente, na tentativa de buscar e explicar determinadas questões ou relações entre as variáveis e determinar a natureza das relações.

Fontes de dados

Quanto à coleta de dados da pesquisa, foram utilizadas, nomeadamente, duas fontes: pesquisa bibliográfica e estudo documental.

Pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica, configurada na consulta de bibliografia relacionada ao tema que está sendo estudado, é uma estratégia extremamente importante na produção de qualquer trabalho científico. Para Pereira (2011), esse procedimento abrange todas fontes bibliográficas encontradas e selecionadas, como, por exemplo, livros, revistas, teses, dissertações etc. A pesquisa bibliográfica “[...] é o fundamento que ampara todo o plano de investigação, pois é através desse referencial teórico que o investigador se atualiza sobre o assunto indicado e aumenta seus conhecimentos” (Alyrio, 2009, p. 81). Além disso, a sua principal vantagem, de acordo com Gil (2008), reside no fato de dar ao investigador a possibilidade de poder cobrir uma gama de fenômenos mais ampla do que poderia com pesquisas diretas no campo, principalmente com a ajuda da internet e da digitalização das publicações, que tornou o acesso a essas fontes muito mais fácil. O autor adverte sobre uma questão importante a respeito das fontes secundárias, que, muitas vezes, apresentam dados coletados ou processados de maneira equivocada. Para reduzir a possibilidade de reproduzir os erros, é necessário que sejam asseguradas as

condições em que os dados foram obtidos e analisadas com profundidade todas as informações, para identificar possíveis incoerências.

Estudo documental

Neste estudo, realizamos uma análise documental a partir de fontes primárias, as quais permitem a compreensão do objeto de estudo a partir de um olhar crítico sobre as políticas de alfabetização e educação de jovens e adultos na Guiné-Bissau desde a sua independência, em 1973. A pesquisa documental, conforme Gil (2008), é uma técnica que consiste na busca, seleção e análise crítica dos documentos que se relacionam com o problema da pesquisa e que podem fornecer informações relevantes.

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. (Gil, 2008, p. 51)

A escolha deste conduto metodológico tem a ver com o fato de que, para a compreensão da concepção, dos desafios e perspectivas das políticas de educação de jovens e adultos na Guiné, antes de tudo, precisa-se conhecer os documentos que as orientam.

Os documentos constituem fontes importantes de pesquisa, que ajudam a preservar as informações valiosas ao longo do tempo, permitindo, assim, que sejam consultadas diversas vezes, buscando compreender e esclarecer determinados casos, fenômenos ou processos. Isso torna a seleção dos documentos um momento muito importante na delimitação das questões que estão sendo investigadas. Isto posto, selecionamos alguns documentos importantes e que fazem parte da política educacional, particularmente de alfabetização e jovens e adultos na Guiné-Bissau, no continente africano e no mundo. Desta maneira, destacamos documentos nacionais – a Constituição da República; a Lei de Bases do Sistema Educativo; o Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) 2020-2023; o Plano Setorial da Educação (2017-2025) – e documentos internacionais – a Carta Africana dos Direitos dos Povos, a Estratégia Continental de Educação Para África 2016-2025

(CESA 16-25); Objetivos do Milênio; Declaração dos Direitos Humanos e Declarações das CONFINTEA e Relatórios da UNESCO.

Análise de dados

A análise de conteúdo é uma técnica frequentemente utilizada nas pesquisas de cunho qualitativo, podendo ser aplicada tanto a fontes documentais quanto bibliográficas. Para Bardin (1979), a aplicação dessa técnica exige um certo rigor metodológico e a definição clara dos objetivos e das categorias de análise a serem utilizadas. No tocante ao rigor metodológico da pesquisa, André (2013) considera que:

[...] não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita (André, 2013, p. 96)

Entretanto, o tratamento dos dados a serem obtidos no estudo documental será baseado na análise de conteúdo, que nada mais é do que um conjunto de operações que visam descrever, inferir e interpretar o conteúdo do material em pauta. A escolha dessa técnica para este estudo está ligada à possibilidade que oferece ao pesquisador de usar as suas habilidades para buscar compreender e interpretar os dados.

O tratamento dos dados, de acordo com Bardin (1979), divide-se em três etapas essenciais para a análise a sua análise, nomeadamente: a fase de pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados (inferência e interpretação).

A pré-análise refere-se à fase de organização dos materiais coletados e também à sistematização das ideias, por meio do processo de leitura, tanto dos documentos como dos dados bibliográficas. Nessa primeira fase da sistematização, leva-se em consideração a relevância e a clareza em relação ao objeto de estudo.

A segunda fase de análise dos materiais selecionados caracteriza-se por sua estrutura exploratória, que, segundo Bardin (1979), permite que o pesquisador procure entender o sentido do discurso apresentado nos documentos. Ou seja, é a

fase onde o pesquisador classifica, codifica e categoriza os dados levantados durante a pesquisa.

A terceira e última fase se caracteriza pelo tratamento dos resultados. Nessa fase, permite-se ao pesquisador utilizar a reflexão e a intuição na análise, apoiada nos materiais cujo tratamento se iniciou nas fases anteriores.

Portanto, a inferência dos aspectos básicos de política de alfabetização e educação de jovens e adultos na Guiné-Bissau e a sua interpretação foram formuladas com o propósito de compreender as visões e perspectivas que orientam as políticas de educação no país.

Levantamento bibliográfico

Este estudo, baseado em uma abordagem documental e bibliográfica, concentra-se na minuciosa busca e análise de materiais relacionados ao tema de pesquisa. O processo, conhecido como levantamento bibliográfico ou estado da arte, foi conduzido por meio de diversas etapas estruturadas. Inicialmente, foram definidos os descritores a serem utilizados, proporcionando uma base sólida para orientar as buscas subsequentes.

As buscas foram realizadas em portais e bibliotecas virtuais de renome, com o intuito de abranger uma gama diversificada de fontes. Após a obtenção dos resultados dessas buscas, uma fase crucial se seguiu: a análise dos dados. Essa etapa envolveu a minuciosa leitura dos resumos disponíveis, permitindo uma triagem eficiente e a seleção das fontes bibliográficas mais pertinentes.

As bibliografias escolhidas foram meticulosamente reunidas por meio de consultas à rede mundial de computadores. Destacaram-se plataformas acadêmicas de reconhecimento global, como Google Acadêmico e Scielo, além de recursos específicos, como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a Biblioteca do Instituto Nacional de Pesquisa da Guiné-Bissau, a Direção Geral de Alfabetização e Educação Não Formal da Guiné-Bissau (DGAENF), UNESCO e Banco Mundial.

Os descritores adotados, como "Políticas de Educação", "Alfabetização de jovens e adultos", "Guiné-Bissau", "direito à educação", "desafios da alfabetização" e "perspectivas de alfabetização", foram empregados tanto de forma isolada quanto

combinada. Essa abordagem proporcionou uma cobertura abrangente durante o processo de levantamento bibliográfico, garantindo a inclusão de diversas perspectivas e enfoques.

Quadro 1: Estudos encontrados e selecionados por base de dados

AUTOR	TÍTULO	ANO	TIPO DE TEXTO	INSTITUIÇÃO	Objetivos
Gomes, Monica Lola Justino	Alfabetização de adultos na Guiné-Bissau (Madina de Boé)	2018	Dissertação de Mestrado	Escola superior de Educação de Coimbra	Estudar o nível de alfabetização de adultos, com o objetivo de saber como se poderia ajudar a reduzir/combater o nível de analfabetismo em Madina de Boé.
Gomes, Arrais Fidelis da Silva.	Políticas educacionais de alfabetização de jovens e adultos na Guiné-Bissau: a presença do método Alpha TV	2018	Dissertação de mestrado	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Verificar quais propostas de alfabetização de jovens e adultos estão sendo desenvolvidas no país e a relação dessas propostas com o sistema educacional da Guiné-Bissau
Sonco, Lamine	Alfabetização de jovens e adultos não escolarizados: Uma reflexão sobre o contexto guineense	2014	Dissertação de mestrado	Universidade do Porto	Conhecer a experiência, na prática, de projetos na área da alfabetização de jovens e adultos, junto a instituições ou associações em Portugal, de forma a compreender as metodologias e as técnicas que os formadores utilizam para a mobilização de jovens e adultos no campo educativo.
Moreira, Domingos	Políticas públicas de alfabetização de massa na Guiné-Bissau	2006	Dissertação de mestrado	Universidade de Estado do Rio de Janeiro	Analisar as políticas públicas de alfabetização de massa na Guiné Bissau.
Sané, Samba	Paulo Freire e o combate ao analfabetismo na Guiné-Bissau: a campanha nacional de alfabetização e	2021	Artigo	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	Trazer, no quadro da comemoração do centenário de Paulo Freire, as contribuições deste grande educador brasileiro para a educação fora do Brasil, chegando em vários países do continente

	educação de adultos				africano, entre eles a Guiné-Bissau, onde este grande educador teve uma participação ativa na organização da nova educação almejada pelo país após a conquista da independência, notadamente a Campanha Nacional da Educação e Alfabetização de Adultos
Bedeta, Garcia Biifa	Políticas Educativas na Guiné-Bissau	2013	Dissertação de mestrado	Universidade de Porto	Analisar e compreender a implementação de políticas públicas na Guiné-Bissau, enquanto fator subjacente e inerente à certificação de competências e fator condicionante da prossecução de estudos superiores em Portugal. Assim, abordar as políticas educativas implica fazer um enquadramento histórico, político, econômico, social e cultural do país.
Cá, Lourenço Ocuni	Perspectiva Histórica da Organização do Sistema Educacional da Guiné-Bissau.	2005	Tese de doutorado	Universidade Estadual de Campinas	Documentar e analisar as estruturas educacionais da Guiné-Bissau, a falta de infra-estrutura deixada pelo colonialismo português e a implementação do novo sistema educacional pelo Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo-Verde (PAIGC).
Monteiro, João José Silva	Analfabetismo na Guiné-Bissau: <i>Kamiñu lundju inda</i>	1997	Artigo	Soronda	Analisar os perfis dos analfabetos na Guiné-Bissau e entender quem são essas pessoas.

Fonte: Elaboração do autor.

Além disso, uma pesquisa exploratória adicional foi conduzida nos *sites* da Direção Geral de Alfabetização e Educação Não Formal da Guiné-Bissau (DGAENF), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), da UNESCO e do Banco Mundial. Essa busca, focada nos recursos *on-line* dessas instituições, enriqueceu ainda mais o conjunto de dados coletados.

Essa metodologia não apenas proporcionou uma fundamentação teórica sólida para a pesquisa, mas também permitiu uma análise aprofundada dos temas em

foco. O acervo bibliográfico compilado desempenhou um papel fundamental na elucidação de conceitos, no entendimento dos processos históricos e transitórios nas políticas educacionais guineenses e, especialmente, nas políticas de alfabetização e educação de jovens e adultos.

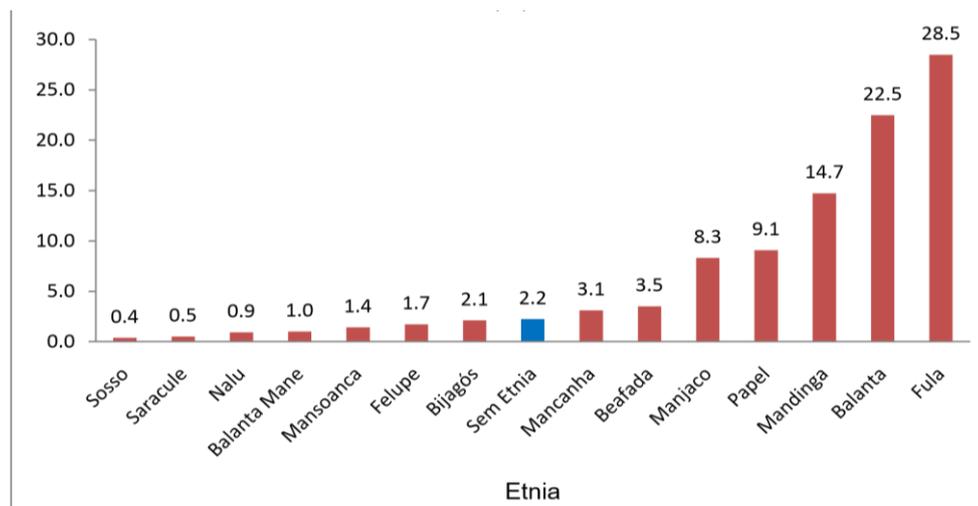
2 UMA TRAJETÓRIA E SEUS IMPASSES: CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO E EDUCACIONAL DA GUINÉ-BISSAU

2.1 Guiné-Bissau na África e no mundo

Localizada na costa ocidental do continente africano, no sul do Saara, a Guiné-Bissau é uma ex-colônia portuguesa, limitada ao Norte pelo Senegal e ao Sul pela Guiné-Conacri (ambos países de colonização francesa). Tem superfície total de 36.126 km² e sua população é estimada em 2 milhões de habitantes. Apesar de se enquadrar na lista dos países menos populosos do mundo, possui uma peculiaridade em termos da sua diversidade étnica, linguística, religiosa e cultural gigantesca.

De acordo com os dados do III Recenseamento Geral da População e Habitação de 2009, a Guiné-Bissau possui mais de vinte (20) grupos étnicos, dentre eles destacando-se os Fulas, que correspondem à maior expressão étnica do país, com 28,5% da população nacional. A seguir, os Balantas, com 22,5%, e os Mandingas, com 14,7%. A população da etnia Papel corresponde a 9,1% e a da etnia Manjaco equivale a 8,3%, dentre outros grupos menos expressivos em termos proporcionais. Cada grupo étnico possui língua própria. Além das línguas étnicas há o crioulo, que é a principal língua de comunicação entre os guineenses. Com efeito, esta língua é falada por 90,4% da população. Já o português, a língua oficial, é falado por apenas 27,1% da população, de acordo com dados de 2009 (INE, 2009a).

Figura 1: Gráfico da repartição da população de nacionalidade guineense segundo etnia (%)



Fonte: INE (2009a).

No que diz respeito à religião, o INE (2009) afirma que a maioria da população guineense pertence à fé islâmica, representando 45,1%. Seguem-se os cristãos, com 22,1%, e a religião tradicional africana, com 14,9%. É importante pontuar que estes dados não incluem as populações que praticam duas religiões, mesmo representando um número significativo.

Dada a sua situação geográfica, o clima da Guiné-Bissau é tropical úmido, contando com duas estações ao ano, a seca que começa em novembro e se estende até abril, e a chuvosa, que começa em maio e termina em agosto. As inundações provocadas pelas marés fluviais e o alagamento por consequência das fortes chuvas fazem com que 24.800 km² da superfície total sejam habitáveis (Guiné-Bissau, 2015). Para além da área continental, o país conta com zona insular – o Arquipélago dos Bijagós, constituído por mais de 80 ilhas e ilhéus, a maior parte desabitada, e considerado como reserva da biosfera protegida.

A principal atividade econômica do país é a produção de castanha de caju. Apesar da queda do seu preço no mercado internacional, a Guiné-Bissau é ainda o 5º maior produtor mundial e isso lhe confere certos benefícios financeiros que contribuem para a melhoria da sua situação, tanto interna como externa.

Figura 2: Mapa de Guiné-Bissau



Fonte: <https://pt.mapsofworld.com/guinea-bissau/>

2.2 Quadro administrativo, político e socioeconômico de Guiné-Bissau

Administrativamente, a Guiné-Bissau está dividida em oito (08) regiões – Bafatá, Biombo, Bolama, Cacheu, Gabu, Oio, Quinara e Tombali, estas que também se subdividem em 36 setores, além do setor autônomo de Bissau, a capital do país. As regiões e os setores são tutelados pelo Ministério da Administração Interna, através dos governadores das regiões e dos administradores dos setores.

No que toca à política, o país conquistou a sua independência em 1973, após 10 anos de luta armada contra o regime colonial português, e só foi reconhecido por Portugal em 1974. A luta foi desencadeada pelo Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo-Verde (PAIGC), encabeçado pelo Amílcar Cabral, assassinado meses antes da independência. Depois da independência, o PAIGC, então partido único, ganhou o estatuto de única força política dirigente do país - Partido Estado,

apoiado pelos países socialista do Leste europeu. O mesmo (des) governou o país por mais de duas décadas. Esse período ficou marcado na história política do país, principalmente pelas formas de resolução de conflitos no seio do partido e que depois foram ampliadas para as estruturas estatais controladas militar e politicamente por esse mesmo partido. Foram assassinatos, golpes de estado, prisões e torturas, entre outros tipos de violência.

Em 1974, Luís Cabral, irmão mais novo de Amílcar Cabral, o pai da nação guineense e fundador do PAIGC, assumia a presidência da república, a qual governou durante seis anos, deixando o poder em 1980, através de um Golpe Militar, comandado pelo João Bernardo Nino Vieira³.

Mas logo após a independência, como aponta Cá (2005), desencadeou-se uma série de processos de transformações socioeconômicas muito intensas na Guiné-Bissau, com objetivos definidos – eliminar os traços do colonialismo e promover o crescimento econômico, o progresso social, cultural e o desenvolvimento das forças produtivas. Entretanto, o Estado adotou o modelo socialista, no qual marcou a sua forte presença, na criação das políticas públicas em praticamente todos os setores da economia, nomeadamente na organização de suas atividades e na criação das instituições que viabilizam o funcionamento da economia, com vista a atingir os seus objetivos. Cardoso (1995) assegura que a escolha desse modelo tinha sido motivada por duas razões principais: a primeira pelo fato de o país ter contado com ajuda dos países socialistas durante a luta pela sua libertação e isso, de alguma forma, precisava ser reconhecido. A segunda porque viu fracassarem as estratégias dos países que haviam ensaiado o modelo de desenvolvimento liberal.

O governo, nessa época, deu início ao processo de desenvolvimento do país através da industrialização, conseguindo, de forma extraordinária, levar para a Guiné dezenas de pequenas indústrias, dentre a de montagem de veículos, agroindústrias, empresas de construção civil etc. Esse período da industrialização durou pouco tempo, mais ou menos de 1974 a 1987. Ou seja, apesar das ações pontuais que

³ João Bernardo Nino Vieira foi um político e militar da Guiné-Bissau, um dos líderes do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), que lutou pela independência de Portugal nas décadas de 1960 e 1970. Após a Guiné-Bissau obter a independência, Vieira serviu como presidente do país de 1980 a 1999 e, novamente, de 2005 até seu assassinato, em 2009.

marcaram o pós-guerra guineense, a situação dramática herdada da colonização e a ideia de que era necessário acelerar o processo de industrialização para se igualar aos países já industrializados fizeram com que tudo virasse prioritário (Cardoso, 1995). A partir daí, então,

[...] deu prioridade a projectos industriais estatais em grande escala, financiados com empréstimos a longo prazo e que funcionavam em média a 25 % da sua capacidade. Uma parte considerável dos recursos externos foi utilizada na modernização de equipamentos, que não foi acompanhada, ao mesmo ritmo, pela evolução da capacidade da sua utilização produtiva, da sua gestão e da sua manutenção. Os novos quadros do país encontravam-se concentrados em Bissau para apoiar o esforço inicial de auto-organização do governo, e os investimentos seguiram igualmente esta concentração na capital, em total desacordo com a estratégia oficial de desenvolvimento (Cardoso, 1995, p. 260-261).

Essa ideia de investimento contraria todas as estratégias de desenvolvimento/ transformação estrutural que vinham sendo construídas desde a luta pela independência pelo PAIGC com base na realidade do povo guineense, que visavam a preservação da estrutura social e econômica tradicional, promovendo, aos poucos, uma transição gradual para formas mais evoluídas. Portanto, a aplicação desses investimentos com base nas teorias modernistas, em que o desenvolvimento é entendido numa perspectiva evolucionista na qual os países “menos desenvolvidos” buscam alcançar as qualidades dos mais industrializados por meio de um processo imitativo, levou à desarticulação das estruturas tradicionais guineenses de produção agrícola e artesanal no campo, onde em torno de 90% da população viviam.

A aplicação dessa política trouxe várias consequências ao país que, inclusive, até hoje persistem, como: a queda acentuada na produção de alimentos e a importação dos mesmos; o êxodo rural, um desastre na economia; dívidas externas e uma dependência compulsiva.

Sucuma (2017) ressalta que, após o assassinato de Amílcar Cabral, em 1973, o Partido da independência da Guiné e Cabo-Verde entrou em uma série de erros e contradições políticas que o levaram a um comportamento político autoritário entre as próprias lideranças do partido, que, conseqüentemente, ceifou as vidas de dezenas de combatentes da libertação da pátria. Com o regime autoritário, muitos guineenses que trabalhavam na administração colonial – pessoas com grandes experiências profissionais em diversas áreas, principalmente na administração

pública – foram exonerados das suas funções e substituídos pelos combatentes, que não tinham quase nenhuma experiência profissional da gestão pública, e que poderiam ser úteis em outras áreas.

De fato, o partido não soube e não teve a capacidade de dar continuidade ao projeto de desenvolvimento político, econômico, social e cultural do país, aquilo que Amílcar Cabral denominou de “Projeto Maior” - *kumpu terra*. “A insuficiência dos quadros técnicos experientes na administração pública e nas empresas estatais criava uma série de dificuldades no âmbito do planejamento das políticas públicas e na gestão eficiente nas empresas estatais.” (Sucuma, 2017, p. 136)

Em 1980, teve início uma nova fase do regime político do país, através do conhecido projeto político “reajustador”, que começou com o golpe de Estado de 14 de novembro de 1980, liderado por João Bernardo Nino Vieira. Como justificavam, entre as várias questões, os golpistas alegaram a discriminação entre os guineenses e os cabo-verdianos, argumentando que os cabo-verdianos eram privilegiados – ocupavam os altos cargos no governo, em comparação aos guineenses, principalmente aos antigos combatentes guineenses que lutaram pela independência dos dois países (Sucuma, 2017).

Esse projeto político “reajustador” era autoritário, a liberdade de expressão e de imprensa era restrita durante o seu vigor, antes da implementação da democracia no país. Com a crise econômica que abalou quase todos os países e mexeu profundamente com as estruturas políticas, principalmente dos países capitalistas, na década de 1980, a Guiné-Bissau viu as suas medidas para acelerar o desenvolvimento das forças produtivas não surtirem efeitos e o país mergulhar numa profunda crise econômica, com as empresas estatais entrando em falência, pela crise e pela má gestão da coisa pública, baixa produção de alimentos, êxodo rural e elevado nível de dependência externa.

Em decorrência dessas questões e do endividamento externo, o Estado guineense viu-se obrigado a “deixar de lado as políticas de economia centralizada, na qual ele era, concomitantemente, o regulador e o principal agente econômico” (INE, 2009b, p. 17), assumindo uma nova política econômica (liberal), por meio de novos acordos com agências multilaterais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo

Monetário Internacional (FMI), a fim de poder viabilizar seus projetos de desenvolvimento.

O governo guineense, em 1983-1984, adotou um programa de estabilização econômica, cujos objetivos eram os de criar bases sólidas para a situação econômica e financeira, que depois foram retomados, em 1986-1987, pelo Programa de Ajustamento Estrutural (PAE). Ambos representavam o modelo político de desenvolvimento liberal apoiado pelo BM e pelo FMI, que deu início à liberalização econômica, afetando toda a vida social e política do país. O PAE tinha o objetivo de estabilizar a economia, corrigir os desequilíbrios financeiros e superar os obstáculos estruturais ao crescimento dos países em crise.

Cruz (2007), em sua dissertação de mestrado, na qual fez uma avaliação política e ética do PAE na Guiné-Bissau, afirma que este tratava-se de um conjunto de reformas de políticas econômicas recomendadas pelo FMI e pelo BM como pré-requisitos para que fossem acessados os empréstimos necessários para gerar mudanças estruturais nos países em desenvolvimento afetados, principalmente, pela dívida externa. Explica ainda que o programa orientava os países para as exportações – o que significa aumento da produção e mais ponderação na importação –, além de recomendar a adoção de um Estado mínimo. Na Guiné-Bissau, a redução da função do Estado à estrita manutenção da “lei e da ordem” produziu uma nova burguesia local, formada pelos altos funcionários do Estado, líderes políticos e empresários influentes.

O Estado tinha-se endividado muito rapidamente em relação aos seus principais parceiros de desenvolvimento. E os "novos ricos" tinham contraído dívidas supostamente para investir no desenvolvimento da economia, mas no fundo o que se criou foi uma nova classe de ricos, com alguma liquidez, mas sem uma base econômica sólida. (Cardoso, 1995, p. 265)

Infelizmente, os financiamentos tiveram que ser suspensos pelos financiadores (BM e FMI), pela inviabilidade que se apresentava, provocada pela falta de transparência, de racionalização e de um projeto nacional que viabilizasse o real desenvolvimento. Ou seja, o programa encerrou-se, sem que tivesse corrigido os grandes desequilíbrios macroeconômicos e criado as condições para a construção de uma economia autossustentada. Em grande parte, isso deve-se à irresponsabilidade dos políticos, à corrupção e à falta de justiça.

A liberalização econômica/globalização econômica talvez seja importante para o desenvolvimento dos países já inseridos no capitalismo ou na concorrência de mercado. Porém, vários países no continente africano ainda não estão preparados para encarar esse processo, pois o caminho da construção do Estado, na maioria desses países, se deu entre os anos 1960 e 1980, diferentemente dos Estados europeus e de outros. A Guiné-Bissau é um exemplo: conquistou a independência em 1974 e se encontra em uma fase embrionária, na qual as instituições de Estado ainda não se consolidaram. O Estado vive sucessivas crises político-partidárias e instabilidade governativa, provocada por golpes de estado, demissões dos governos e dissolução da Assembleia Nacional Popular (ANP) pelo presidente da República, o que reforça as crises econômicas e provoca as descontinuidades das políticas públicas. Todo esse emaranhado turbido dificulta o funcionamento de aparelhos da administração pública para fazer face às questões sociais e imprimir uma nova dinâmica de desenvolvimento no país.

O regime político de partido único nos países africanos, principalmente na Guiné-Bissau foi extremamente desastroso para o desenvolvimento do país. Como explica Sucuma (2017), a ausência de uma democracia multipartidária, ao longo das primeiras décadas de independência, comprometia a imagem do país no plano internacional e era necessário reverter esse quadro.

Esse regime teve o seu fim, efetivamente, em 1994, com a realização das primeiras eleições multipartidárias, presidenciais e legislativas, através do sufrágio universal. Não obstante, a abertura política já havia sido iniciada alguns anos antes, concretamente em 1991, com a revisão da Constituição da República, sob pressão dos organismos internacionais. O nível de desenvolvimento na Guiné-Bissau era muito baixo, carecia de quase tudo - infraestrutura, saneamento básico, saúde, educação, recursos humanos qualificados etc. As eleições abriram a possibilidade de reformas no aparelho de Estado.

Sob a mudança de regime do partido único, o país passou então a adotar um novo modelo político, a Democracia Representativa, com pluralismo político e descentralização do poder. Então, o sistema político e governativo da Guiné-Bissau passa a se estruturar numa lógica semipresidencialista, em que o presidente da República é o chefe do Estado e o Primeiro ministro é o chefe do governo, ou seja,

do executivo, que é investido na Assembleia Nacional Popular. O sistema judiciário é independente, tanto do executivo como do legislativo. A eleição de 1994 foi importante para a criação de instituições democráticas, possibilitando melhor organização da sociedade civil, expansão da imprensa, de associações comunitárias, ONGs e movimentos sindicais, que são elementos fundamentais para o desenvolvimento social nos regimes democráticos, pois contribuem na constituição de uma opinião pública nacional organizada (Moreira, 2006).

O conflito político-militar, um duelo entre o presidente da República, João Bernardo Nino Vieira, e o então Chefe das forças armadas, Ansumane Mané, que se estendeu de 7 de junho de 1998 a maio de 1999, colocou novamente em cheque todos os projetos e ações de cunho emancipatório já consolidados ou que estavam em curso, o que ocasionou a exacerbação da situação, que, por si, já era precária.

As sucessivas crises e a instabilidade política que assola o país desde a sua independência até os dias atuais dificultam o funcionamento do aparelho da administração pública na formação de recursos humanos para fazer face à questão da pobreza e imprimir uma nova dinâmica de desenvolvimento social e econômico na Guiné-Bissau.

Esse conjunto de problemas levou o país a um grande retrocesso em todos os aspectos, tanto da vida econômica quanto da social – de modo particular à degradação das condições de vida das populações, sobretudo aquelas que vivem nas áreas rurais, onde cerca de 60% dos habitantes carecem de serviços fundamentais, como saneamento básico, escolas e centros de saúde (INE, 2009a). Trata-se, fundamentalmente, de um país rural. O censo do INE de 2009 mostra que a maioria da população residente tem entre 15 e 64 anos de idade (54.2%), seguida da faixa de 0 a 14 anos (42.4%). As pessoas com idade igual e superior aos 65 anos correspondem a apenas 3.4% do total.

Essa estrutura etária representa o maior desafio para as políticas públicas educacionais, principalmente para a alfabetização e a educação de jovens e adultos. O crescimento populacional, nos últimos anos, tem acelerado, devido ao aumento da taxa de natalidade e à queda da taxa de mortalidade no país. De acordo com o World Bank (2023), a taxa anual de crescimento da população na Guiné-Bissau é de

2.2%, provocando uma ainda maior necessidade de políticas públicas de assistência básica, sobretudo em educação e saúde.

É importante frisar que a Guiné-Bissau é um país plural, possui diversidades em termos culturais, étnicos, linguísticos e religiosos. Tem o português como sua língua oficial e, conseqüentemente, como língua de ensino, mesmo sendo a língua materna de menos de 10% da população total, o que representa um enorme desafio para o setor educativo.

O país, diante das questões vitais que lhe são colocadas e que tem vindo a enfrentar desde a sua independência, principalmente na garantia dos direitos básicos e na formação dos cidadãos, continua figurando na lista dos países mais pobres da África, com baixo índice de desenvolvimento humano. De acordo com relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2022), o IDH na Guiné-Bissau é de 0,483, ocupando, assim, a posição 177 dos 189 países e territórios considerados.

Esses dados são elaborados a partir da avaliação de três (03) dimensões, a saber: saúde, educação e poder de compra. A primeira é avaliada pela expectativa de vida ao nascer; a segunda pelo período médio de escolaridade e pela taxa de alfabetização de jovens e adultos; a terceira e última considera a renda per capita. Portanto, fica evidente que as pessoas afetadas pela pobreza não se caracterizam apenas pelo baixo consumo, mas, sobretudo, pela privação dos direitos básicos, como educação, saúde, emprego, eletricidade e saneamento básico.

Segundo os dados do Banco Mundial sobre a situação econômica da Guiné-Bissau, em 2018, cerca de 21.7% da população viviam abaixo da linha de pobreza, ou seja, com uma renda diária inferior a US\$1,90. A expectativa de vida ao nascer era de 60 anos e a taxa de analfabetismo de 46,1% entre as pessoas com idade superior ou igual a 6 anos, na sua maioria mulheres. Com relação a isso, os dados variam de acordo com as regiões e áreas de residência. Entretanto, a pobreza na Guiné-Bissau é uma questão complexa, que afeta muitos outros aspectos da vida dos habitantes, incluindo a falta de acesso aos serviços básicos de saúde e educação, a má nutrição, a falta de saneamento básico.

O governo guineense e as organizações internacionais têm se prontificado a tomar medidas para tentar reduzir a pobreza, investindo em infraestruturas básicas, apoiar e incentivar o setor agrícola e melhorar o acesso à saúde e educação. Porém, as dificuldades têm sido enormes, principalmente pela falta de recursos financeiros e por conta da instabilidade política permanente.

2.3 Processos históricos e transitórios da educação escolar na Guiné-Bissau

Começamos esta seção com uma questão que parece simples, mas talvez não seja tão simples quanto parece. A questão é sobre a educação. Entendemos que é importante começar por ela, para entender a que tipo de educação nos referimos e para conhecer os seus processos na Guiné-Bissau. Comumente, se entende educação como processo que ocorre apenas nas instituições formais de ensino, como escolas ou universidades, mas, na verdade, é muito mais que isso. Para explicar esse conceito, nos baseamos na concepção apresentada por Brandão (2017), para quem a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem em todos os aspectos da vida, na família, na sociedade, no trabalho, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil, nas manifestações culturais e nas instituições de ensino. Por esse motivo, o autor afirma que “ninguém escapa à educação”, podendo ela ser informal, não formal e formal.

A abordagem que fazemos está focada nos processos da educação escolar/formal na Guiné-Bissau desde o período colonial até o pós-independência, para analisarmos as políticas públicas educacionais, com atenção particular à alfabetização e à educação de jovens e adultos.

2.3.1 Ensino no período colonial

A presença dos portugueses no território hoje conhecido como Guiné-Bissau teve o seu início pouco depois da dita “descoberta” dessa terra pelo navegador português Nuno Tristão, em 1446, vindo da costa senegalesa, seguindo o trecho do litoral africano no Rio Cacheu, onde desembarcou na cidade de Cacheu, tendo os primeiros contatos com os nativos. O processo da expansão europeia para dentro do continente africano começou anos depois da “descoberta” e os discursos usados para justificar a sua presença ou ocupação nesse território eram pautados em levar a “civilização” e a “salvação” aos povos “primitivos”.

É importante frisar que a colonização foi um regime brutal, autoritário e perverso, ao qual o continente africano foi submetido durante séculos, como evidenciam vários pesquisadores pós-coloniais. Além de ser uma dominação física, é também uma dominação epistêmica, que possui uma relação assimétrica entre o conhecimento e o poder, que tentou apagar um vastíssimo quadro epistemológico dos povos colonizados subalternizando a capacidade, a cor de pele, as crenças, as práticas tradicionais e culturais dos africanos (Bhabha, 1998). Hegel (2001), nos seus relatos sobre a África, afirma que os negros são dominados por práticas desumanas e demoníacas, não conhecem a justiça, a moral e a imortalidade da alma. Foi mais longe, assegurando que a África é um lugar propício para quem quer conhecer as manifestações assustadoras da espécie humana. Essa e outras narrativas pseudocientíficas produzidas pelo ocidente, afirmando a sua superioridade sobre os povos da África, legitimaram as suas ações de dominação e toda a sua perversidade no continente africano.

As narrativas históricas evidenciam que o cristianismo, principalmente a Igreja Católica, foi uma das estratégias dentro de um plano macro de colonização no continente africano, assim como nas Américas, e esse mecanismo foi útil e bastante eficiente para a dominação dos povos africanos e indígenas. Pois, segundo a tradição cristã, a colonização se daria devido à vontade de Deus em expandir a religião verdadeira para todos os povos do mundo.

Entre as várias colônias portuguesas no continente africano, a Guiné-Bissau era uma das suas colônias de exploração, pois a administração colonial dividia as suas colônias em dois tipos, que são: colônia de povoamento e colônia de exploração, isto de acordo com os seus interesses. Entretanto, as razões da colonização na África, principalmente na Guiné, constatada por Cabral (1988), foram motivações de ordem econômica, religiosa, política, comercial, social e científica. E todos estes motivos se inter-relacionam, mas a historiografia cristã, durante toda a colonização, defendeu que, em primeiro lugar, estavam cumprindo a vontade de Deus, de levar a salvação para os povos “primitivos”. Mas, se atentarmos aos fatos tais como eles se reproduziram no período real da história, como sugere Cabral (1988), é muito provável encontrar também na origem dos “descobrimientos” razões de ordem econômica, porque a Europa, até então, estava saindo de uma crise econômica, social e cultural.

Entretanto,

[...] os interesses econômicos que estiveram nas origens dos “descobrimentos”, não impediram, porém, que estes se fizessem sob a capa de “evangelização”, que acompanhou e, num certo sentido, encobriu todo o processo de pilhagem das riquezas materiais e humanas, de aculturação e de desestabilização das estruturas ideológicas e sociais dos povos africanos. (Cabral, 1988, p. 42)

O comércio de escravos e a conversão forçada dos mesmos constituíam dois aspectos que se complementam, pois, para manter o domínio político, cultural e econômico, era necessário também dominar espiritualmente (Cabral, 1988).

Assimilação era o meio pelo qual o incivilizado, isto é, o nativo podia juntar-se às fileiras dos oficialmente classificados como civilizados. Os critérios para chegar à civilização eram os seguintes: falar português; ter rendimento suficiente para sustentar o candidato e sua família; ter bom caráter e posse daquelas qualidades necessárias para o exercício dos direitos privados e públicos do cidadão português; cumprir o serviço militar; e ter, pelo menos, dezoito anos de idade. Qualquer africano que satisfizesse a esses requisitos podia usufruir dos direitos severamente reservados aos portugueses. A existência de critérios de bom caráter tornava evidente que, em qualquer caso determinado, a assimilação dependia da aceitação da administração colonial. O que determinava, contudo, a escolha e/ou a seleção formal de assimilação era o nível educacional a que a população africana estava submetida. Como exemplo desse processo de assimilação, na Guiné, os não civilizados eram, em 1950, 502.457, contra uma população civilizada de 1.498, que representava 0,29%. (Anderson, 1966). Segundo Anderson, esses números eram exagerados, considerando-se que as mulheres e os filhos dos assimilados poderiam requerer assimilação semi-automaticamente, sem satisfazer os requisitos educacionais e outros exigidos ao marido. Para ele, a estatística precisa do número de assimilados era de 500 para a Guiné, apenas 0,1%. (Cá, 2011, p. 214)

Todos esses processos e mecanismos de dominação usados pelos portugueses no continente africano, principalmente na Guiné-Bissau, com o tempo ganharam novas roupagens e traduziram-se num processo de esvaziamento das pessoas consideradas “não civilizadas” ou “gentios”, ato que visava criação de sujeitos cujo modo de pensar e agir se baseasse nos princípios ocidentais, ou seja, a negação de práticas, costumes e crenças tradicionais africanos. Como diria Cabral (1988), “civilizar à moda cristã”, o que significava a conversão destas pessoas, a renúncia às suas crenças em virtude do cristianismo, de modo a torná-las “pessoas novas” do ponto de vista social e espiritual. As instituições religiosas serviram de base para criar as estruturas e as condições de estabelecimento do regime colonial, usando as instituições escolares como instrumento de alienação e de cristianização, dada a sua força de transformação.

A história da escola dita moderna, na Guiné, é também a história da imposição aos indígenas de um arbítrio cultural e ideológico. A inserção nesta escola chegou a implicar uma profunda renúncia de identidade cultural pelo seu público indígena, cujo início consistia na adoção de nomes cristãos, a conversão ao catolicismo, pelo baptismo, a comunhão e a crisma e culminava com o completo abandono das origens. (Monteiro, 1997, p. 52)

Paulo Freire, em sua obra “Pedagogia do oprimido” (1987), considera que o “homem novo”, os assimilados – nesse caso, na perspectiva dos oprimidos – são eles mesmos, os oprimidos tornando-se opressores de outros conterrâneos. O que não seria surpreendente para quem se aventura minimamente nos debates sobre a colonização, porque essa foi umas das suas estratégias que mais tiveram sucesso, “dividir para conquistar”.

Para a grande maioria da população guineense, a educação formal era uma simples quimera, porque o regime colonial português em Guiné-Bissau vetou a possibilidade de acesso à escola aos autóctones – “não civilizados”, ao adotar o Estatuto de Indígena, que restringia o acesso à educação escolar pelos assimilados (Sonco, 2014).

O acesso era muito limitado, no máximo apenas 1% da população nacional conseguia chegar, pelo menos, à Educação Básica. Dentre esses 1%, um número muito reduzido de até 0,3% conseguia chegar ao estágio de assimilado, isto é, conseguir terminar o ensino secundário e com chances de prosseguir nos estudos. Também não havia qualquer tipo de educação superior. “Até 1960, apenas 11 guineenses haviam atingido uma licenciatura universitária – e todos eles como “portugueses assimilados”, em Portugal” (Davidson, 1975, p. 26, apud Moreira, 2006, p. 41).

As características especiais da educação institucionalizada no período colonial eram, por um lado, a de ensinar apenas rudimentos aos indígenas para mantê-los no seu próprio meio e, por outro, a de transformar uma minoria – os civilizados – e projetá-los na sociedade dita civilizada como seus colaboradores mais próximos. Segundo Cá (2011), na perspectiva dos colonizadores portugueses, não deveriam formar muitos nativos, pois, se permitissem que muitos assimilassem conhecimentos, cultura e as técnicas europeias, poderiam constituir uma forte ameaça ao seu regime e comprometer todo o seu projeto. Entretanto, o objetivo da

educação colonial, como apontou Moreira (2006) de maneira simples e direta, era de formar pessoas submissas à administração colonial, que pudessem ser usadas como intermediárias entre o Estado colonial e as massas populares. Visava também formar os quadros nacionais que eram cruciais para o funcionamento do regime, pois Portugal precisava passar boa impressão à comunidade internacional sobre a sua missão civilizadora.

Dos poucos alunos que conseguiam acessar as escolas, a maioria acabava desistindo antes de chegar no ensino secundário, devido às enormes dificuldades de adaptação ao sistema educativo, ou seja, pela discrepância entre a escola e a sociedade, pois as características do sistema educativo colonial português são ultrajantes às culturas locais, a começar pela língua do ensino, o português, e os currículos escolares. “Só era permitido o ensino da língua portuguesa; nada se aprendia sobre as tradições literárias e artísticas dos povos angolanos, cabo-verdianos, guineenses, moçambicanos e são-tomenses, sobre sua história etc.” (Cá, 2011, p. 221). Ou seja, era através da educação escolar institucionalizada ou ao seu pretexto, como diria Furtado (2005), que se impunha aos nativos a sua civilização.

Os dados educacionais referentes à Guiné-Bissau, em 1950, mostravam que a quase totalidade da população se encontrava em situação de analfabetismo: 98,85% de analfabetos, conforme ilustra o quadro 2.

Quadro 2: Analfabetismo na Guiné-Bissau em 1950

População total	Número de analfabetos	Percentual de analfabetos
510.777	504.928	98,85%

Fonte: Cá (2005).

Com o desencadeamento da luta armada para a libertação nacional, em 23 de janeiro de 1963, sob a pressão do PAIGC, Portugal teve que mudar a sua política relativamente à limitação de vagas. De 1963 a 1973, houve um aumento nos números de escolas e de alunos, mas a educação continuava colonial, com os mesmos objetivos acima mencionados, pois, para os portugueses, dar educação era sinônimo de desfrancizar, reforçar a submissão ao colonizador e tê-lo como a única referência de sucesso.

Quadro 3: Educação colonial de 1962 a 1973

Anos	Ensino Primário		Ensino Secundário	
	Alunos	Docentes	Alunos	Docentes
1962/1963	11.827	162	987	46
1963/1964	11.877	164	874	44
1964/1965	2.210	163	1.095	45
1965/1966	22.489	192	1.293	42
1966/1967	24.099	204	1.039	43
1967/1968	24.603	244	1.152	40
1968/1969	25.213	315	1.773	111
1969/1970	25.854	363	1.919	147
1970/1971	32.051	601	2.765	110
1971/1972	40.843	803	3.188	158
1972/1973	47.626	974	4.033	171

Fonte: Ferreira (1977), apud Cá (2005).

Todas essas escolas da administração colonial que funcionavam na Guiné distanciavam-se da vida social e comunitária. A maioria delas se localizava nos centros urbanos. Os poucos alunos que lá estudavam, quanto mais avançavam nos níveis, mais se distanciavam da massa camponesa de onde eram originários, como forma de alcançar o sucesso individual por meio de um processo imitativo do colonizador.

Em 03 de agosto de 1959, os marinheiros guineenses que trabalhavam na companhia dos transportes marítimos em Bissau reivindicaram melhorias nas condições precárias e nos salários miseráveis, que equivaliam a três euros mensais. Segundo Cá (2005), a companhia marítima pediu a intervenção das forças de segurança policial contra a reivindicação de greve dos trabalhadores no porto de Pidjiguiti, em Bissau; nessa intervenção, foram mortos cinquenta trabalhadores. Esse massacre marcou a história do país, pois, foi o símbolo da luta dos guineenses pela independência, pois perceberam a determinação de Portugal em silenciá-los. O Partido Africano da Independência de Guiné e Cabo Verde (PAIGC), que havia sido fundado em 19 de setembro de 1956, alguns anos antes do massacre de Pidjiguiti⁴,

⁴ Foi um evento ocorrido em 3 de agosto de 1959, na cidade de Bissau. Na ocasião, soldados portugueses abriram fogo contra uma manifestação pacífica dos marinheiros, estivadores e trabalhadores que exigiam melhores condições de trabalho. Mais de 50 manifestantes foram mortos.

foi obrigado a mudar as suas estratégias de combate contra a dominação portuguesa e lutar através das armas.

O PAIGC conhecia as estratégias coloniais e sabia da importância da escolarização e formação do seu povo para o sucesso da luta pela independência e para o posterior desenvolvimento do país. Por isso mesmo, durante o período de luta, de 1963 a 1973, criou uma organização da educação e de ensino nas zonas libertárias controlada pelo partido e pela população dessas zonas, paralela às escolas de regime político-administrativo colonial português, cuja maioria se concentrava nas cidades. Após um ano de luta, a rede das escolas das zonas libertadas começa a desenvolver-se na base de um plano estratégico que vai evoluindo de acordo com os territórios que o partido vai retomando e as condições materiais e financeiras que o mesmo vai criar, a fim de consolidar um novo sistema educativo que visasse à formação e organização da população para combater o colonialismo e garantir a emergência de uma nova sociedade (Sonco, 2014).

A abertura das escolas nas zonas libertárias, ou seja, zonas que se encontravam fora do domínio português e estavam sob o controle do PAIGC, era de grande importância na luta contra o domínio colonial, pois o seu caráter alfabetizador não incluía apenas o domínio da escrita, da leitura e de cálculos básicos, mas também a compreensão da realidade, sobretudo das violências perpetradas pelo regime colonial. A alfabetização, a partir dos princípios ideológicos do PAIGC, permitiu o desenvolvimento do pensamento crítico e político para a emancipação e libertação das amarras da colonização.

A educação, para o PAIGC, constituiu a principal ferramenta para a conscientização e transformação da realidade guineense, fazendo com que os guineenses enxergassem a realidade social, econômica e política da sociedade e estimulando a participação ativa na reconstrução da nação.

A preocupação com a elevada taxa de analfabetismo já era visível no início da luta de libertação nacional e isso reflete, de certa maneira, o compromisso do PAIGC com a criação de uma sociedade mais justa e menos preconceituosa. Um ano após o início da luta armada, houve o primeiro congresso do PAIGC, em 1964, em Cassacá, onde se definiram em linhas gerais as estratégias para enfrentar o colonialismo, através do conhecido programa denominado Programa maior.

Segundo Koudawo (1995, p. 107), o referido programa reforça a necessidade de reformar e reconstruir o sistema educativo apontando cinco pontos orientadores:

- 1) Criar uma alternativa face à educação colonial;
- 2) Descolonizar os espíritos submetidos à propaganda colonial e à conseqüente alienação;
- 3) Promover a mobilização contra a opressão colonial;
- 4) Emancipar os espíritos face às forças obscurantistas locais;
- 5) Criar as condições aptas a desconectar a Guiné dos modelos estrangeiros de desenvolvimento alienante.

Além das propostas evidenciarem a preocupação em ampliar o acesso aos alunos e democratizar o acesso ao ensino através da construção de escolas, também apresentam características de escolas emancipatórias.

[...] apesar da complexidade da situação criada pela luta da libertação e, conseqüentemente, por insuficiências de vária ordem, estava-se perante um processo de construção de um sistema coerente com o seu meio do ponto de vista da organização, de normas de funcionamento e de conteúdos programáticos. Era um sistema escolar mobilizador e educador ao mesmo tempo. Todos os elementos das comunidades - combatentes, camponeses e alunos - participam activamente no processo educativo, num esforço coordenado em prol de objectivos comuns - a vitória final sobre o colonialismo e sobre a ignorância e todos tinham uma noção exacta da importância do seu contributo pessoal. Havia uma tentativa de valorização das línguas nacionais e esforços para a sua utilização no processo ensino-aprendizagem. As escolas promoviam valores sociais fundamentais, indispensáveis à sua sobrevivência e desenvolvimento, tais como a vida colectiva, a solidariedade, o trabalho produtivo, a participação nas tarefas comunitárias, o envolvimento da comunidade em todas as fases do processo educativo, desde a implantação das escolas, à sua manutenção e funcionamento. (Furtado, 2005, p. 323-324)

Amílcar Cabral, líder da luta de libertação de Guiné e Cabo-Verde, que Paulo Freire chamava de “pedagogo da revolução”, dizia que a luta era, sobretudo, um ato de cultura, mas que precisa ser acompanhada pela resistência política e educacional. A sua estratégia, no que tange à educação e à formação de jovens, era fazer cumprir a palavra de ordem do partido – “todos os que sabem ensinam aos que não sabem” (Cabral, 1974, p. 34). Ele acreditava que a educação de jovens e adultos tinha um papel fundamental na conscientização e na transformação das relações sociais, políticas e econômicas que subalternizam o povo africano, particularmente da Guiné-Bissau. Portanto, para Cabral, a educação de jovens e adultos constituía um dos principais mecanismos para combater a opressão colonial

e promover a emancipação do seu povo. Esses pensamentos transpareciam nas ações do Partido e nos materiais didáticos produzidos na época, principalmente nos livros para a Educação Básica, que exaltavam as ações do partido, tratavam do contexto social caótico que, então, se vivia – sob ataques inimigos dos portugueses – na natureza, na agricultura, na vida comunitária nas aldeias etc. Ou seja, as escolas do Partido nas zonas libertadas, como disse Mendes (2019), eram concebidas como instituições de vanguarda revolucionária, que visavam à conscientização das massas populares, no sentido de abraçar o projeto do partido para a libertação nacional, erradicar o analfabetismo e formar homens novos, o que significa formar homens e mulheres conscientes e comprometidos com o avanço das suas comunidades e, conseqüentemente, do seu país.

Em um dos livros de leitura da época, podemos encontrar o compromisso do Partido com a educação do seu povo, na luta contra o analfabetismo. No livro “O nosso primeiro livro de leitura” (PAIGC, 1966), p. 64), produzido pelo Partido, lê-se o seguinte:

Parabéns, camarada!

Caro aluno ou aluna.

Acabas de estudar O NOSSO PRIMEIRO LIVRO DE LEITURA.

Tens o direito de estar contente porque isso abre um novo caminho da tua vida.

Se és ainda criança, o partido vai dar-te meios para continuares na escola.

Vais ter todas as possibilidades para seres um homem ou uma mulher consciente e útil ao progresso da nossa terra.

Se és grande, depois de teres estudado o NOSSO PRIMEIRO LIVRO DE LEITURA, podes contribuir melhor na defesa dos interesses do nosso povo e do nosso partido.

Depois deste livro, deves estudar outros livros para aumentares cada dia mais os teus conhecimentos.

Vais ter agora novo livro. Deves dar o NOSSO PRIMEIRO LIVRO DE LEITURA ao teu irmão ou teu amigo que ainda não sabe ler.

Deves ajudar esse irmão ou amigo, deves ajudar os teus companheiros,

agora podemos acabar depressa com o analfabetismo na nossa terra, como é o desejo do nosso grande partido.

Parabéns, camarada, e para a frente na luta pela alfabetização do nosso povo.

VIVA O POVO DA GUINÉ E CABO VERDE!
VIVA O P.A.I.G.C, GUIA DO NOSSO POVO

Figura 3: Escola do PAIGC nas regiões libertadas, com duas classes (séries) a decorrer ao mesmo tempo



Fonte: Acervo Fundação Mário Soares.

Assim, o Estado guineense é forjado na luta contra o regime colonial português, na busca de uma autonomia do país e da criação de um sistema educacional fundado nas raízes culturais e sociais do povo guineense, que não seja reproduzidor da opressão e de discriminação com base na etnia, cor de pele, sexo ou qualquer outro motivo, ao contrário da política de educação colonial, que teve como resultados a exclusão, o subdesenvolvimento, a ignorância e a elevada taxa de analfabetismo.

2.3.2 Educação no pós-independência

A situação da instrução escolar na Guiné, após a independência unilateral, em 1973, ainda era muito baixa. Um dos legados da colonização portuguesa, após a independência, foi deixar mais de 90% da população em situação de analfabetismo, sobretudo os moradores da zona rural. Como afirma Monteiro (1997), ao analisarmos a distribuição da população analfabeta em função dos parâmetros

geográfico-culturais, fica nítido que o elevado índice do analfabetismo se deve à exclusão da população camponesa que vive nas zonas rurais.

Após a independência, uma das maiores preocupações do Estado guineense era a de cumprir com os objetivos traçados no 1º Congresso do partido (Congresso de Cassaca) para o setor educativo, que eram, basicamente, os seguintes: transformar o sistema educacional, ampliar a oferta de ensino obrigatório para todos e combater o analfabetismo. O Estado tinha uma forte iniciativa, que visava à dinamização do processo de alfabetização, numa estratégia de desenvolvimento e de conscientização através da política de alfabetização de massa (Sonco, 2014). Aqui, remetemos a Freire (1978), para quem, nesse contexto específico, a única estratégia para o desenvolvimento é a alfabetização de massa.

“A transformação radical do sistema educacional herdado do colonizador exige um esforço interestrutural, quer dizer, um trabalho de transformação ao nível da infraestrutura e uma ação simultânea ao nível da ideologia.” (Freire, 1978, p. 16)

Tendo em conta a dimensão do analfabetismo e dos problemas sociais, foi preciso criar uma estrutura responsável pela alfabetização e pela educação de jovens e adultos, que é atualmente conhecida como Direção Geral de Alfabetização e Educação Não Formal (DGAENF)⁵. A criação deste órgão foi um ato importante no enfrentamento ao analfabetismo e na transformação do sistema herdado.

Assim, os primeiros anos da independência ficaram conhecidos, no âmbito da educação, como um período intenso de desenvolvimento de várias políticas educativas. Segundo o Plano Nacional da Ação (2003), o país desenvolveu uma vasta operação de alfabetização de massa, em particular no seio das Forças Armada Revolucionário do Povo (FARP).

A campanha de combate ao analfabetismo de forma sistematizada foi iniciada pelas FARP, em 1975, com três objetivos a cumprir: o primeiro era alfabetizar todos os militares nos quartéis da capital, Bissau; o segundo, dar sequência com a pós-alfabetização e ampliar a alfabetização para todas as unidades militares do país; o terceiro e último, alcançar a população civil.

⁵ É uma diretoria do Ministério da Educação Nacional da República da Guiné-Bissau, permanentemente focada no processo de erradicação do analfabetismo no país.

O Comissariado de Educação (equivalente ao atual ministério de Educação) criou o Departamento de Educação de Adultos (Moreira, 2006). É importante ressaltar que a ideia desses órgãos era conjugar os esforços para ampliar e melhorar a qualidade do programa de alfabetização em todo território nacional. Foi nesse quadro que o Comissário da Educação, Sr. Mário Cabral, convidou Paulo Freire para ajudar na implementação da Campanha Nacional de Alfabetização.

Desse modo, em 1976, o país foi agraciado com a ida do educador brasileiro e da equipe do Instituto da Ação Cultural (IDAC), para ajudar na construção da nação guineense no domínio do desenvolvimento do Programa Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos. Com esse intuito, foram desenvolvidas campanhas de alfabetização de 1976 a 1977, em nível nacional, acompanhadas com a formação de formadores, devido à carência de profissionais nesse campo.

No livro “Cartas a Guiné-Bissau, Freire (1978) comenta que, do ponto de vista dessas duas instituições de alfabetização de adultos na Guiné (FARP e Comissariado de Educação), a alfabetização era um ato político, porque os envolvidos se engajavam como militantes na aprendizagem crítica da leitura e da escrita e não na memorização mecânica das palavras e frases prontas, até porque esse tipo de alfabetização só interessa opressor. O importante, de fato, é o aprendizado da leitura e da escrita que resulte na compreensão crítica do contexto social (Freire, 1978).

Percebe-se, na visão de Freire, a maneira diferenciada de alfabetizar, caracterizada por uma abordagem humanista. É muito mais prática, por se tratar de um aprendizado que versa sobre a realidade dos alunos, para que percebam que o importante não é ler histórias alienantes, mas fazer e refazer histórias. Essa prática pedagógica estava criando comoção nos alfabetizados e nas comunidades. O educador contou sobre a experiência de alfabetização de jovens e adultos em Sedengal, uma cidade no interior da Guiné-Bissau, em que um alfabetizado disse-lhe no final do projeto: “Nós não sabíamos que sabíamos. Agora, não só sabemos que sabíamos, mas sabemos que podemos saber mais” (Freire, 1978, p. 71), ou seja, uma forma de ensinar em que o aluno não só conhece, mas que sabe do que se trata.

Os trabalhos que estavam sendo realizados no quadro das campanhas de alfabetização de massa estavam tendo resultados positivos, pois, nessa época, havia convergência entre a vontade política e o desejo da população pela educação, o que possibilitou o registro do aumento dos números de matriculados no ensino básico elementar, a partir dos anos 1975-1980. Todos estavam comprometidos em desenvolver o país, o que não se podia fazer com mais de 90% da população sem um nível básico de instrução escolar.

Em nenhum momento da história da educação da Guiné-Bissau as iniciativas governamentais desenvolvidas no campo educacional foram tão intensas quanto no ano de 1975, quando os guineenses foram incentivados a matricular-se nas escolas, em todo o território nacional. Desenvolviam-se planos trienais, globais e regionais em que a educação era como fator estratégico de desenvolvimento: redefiniram-se as leis para os três níveis de ensino; reformularam-se os currículos, o próprio conceito de educação. (Moreira, 2006, p. 49).

Os esforços empreendidos pelo Comissariado de Educação e pelas FARP nas campanhas de alfabetização resultaram no cumprimento de dois dos objetivos de alfabetização das FARP, ou seja: o de alcançar, numa primeira fase, a superação do analfabetismo entre os militares nos quartéis de Bissau e o de iniciar a segunda fase de alfabetização (pós-alfabetização) nos quartéis de Bissau e, ao mesmo tempo, a ampliação da primeira fase para todas as unidades militares do país, que atingiu 80% dos militares. A terceira ação chegou a ser iniciada, a alfabetização de adultos civis em todo o território nacional, mas, infelizmente, não teve muitos progressos, porque o ritmo de crescimento das escolas não estava sendo acompanhado em termos das suas potencialidades materiais. As infraestruturas não estavam dando conta das demandas. Os trabalhos da equipe do Comissariado de Educação começaram a se deparar com vários problemas – como falta de materiais didáticos, falta de infraestrutura, de professores e de recursos financeiros –, o que abalou todos os projetos nesse sentido e toda a política educacional. Tudo isso provocado pela crise política que se vivia no interior do partido e pela falta de vontade de alguns políticos em relação à educação.

Para Moreira (2006), o espírito de combater o analfabetismo no país era visível nas diretrizes do Partido muito antes da independência. Porém, após os

primeiros anos, começou-se a perceber a falta de organização e de planejamento governamental para dar continuidade às políticas educacionais que haviam sido iniciadas. A desorganização no PAIGC, posteriormente, provocou uma crise política nos finais dos anos 1970 e início dos anos 1980, na qual se consumou o primeiro golpe de Estado no país. Desde então, Guiné-Bissau vem sofrendo as constantes crises político-partidárias que ainda assombram o país e afetam, de forma direta, o setor educativo, que se defronta com a desestruturação e o desinvestimento que levam à insuficiência de infraestrutura escolar, à falta de equipamentos e materiais didáticos, às constantes greves por falta de pagamento do salário dos professores, impedindo o normal funcionamento da instituição escolar. Ou seja, nesse período, assistiu-se à recorrente violação dos preceitos constitucionais e à fraca implementação das políticas públicas, principalmente no setor educativo, dada a grande recessão econômica que o país sofreu e que o afetou profundamente, comprometendo todos os esforços de garantir o direito à educação a todos, sobretudo aos moradores de áreas rurais, crianças, jovens e adultos mulheres.

A guerra civil de 1998, conhecida por “7 de junho”, contribuiu significativamente para a deterioração do sistema educativo, que já era deficiente. A maior parte das infraestruturas dos centros de formação profissional de jovens foi destruída, assim como o principal centro de formação industrial. Vários programas de alfabetização de jovens e adultos foram suspensos, incluindo aqueles voltados às línguas locais, nomeadamente o balanta, o fula e o crioulo, apoiados por países como a Suíça e a Suécia, através dos projetos da Ajuda Sueca para Desenvolvimento Internacional (ASDI).

Portanto, o conjunto dessas questões de instabilidade que ameaçam permanentemente o país provocou e ainda provoca a descontinuidade dos programas e ações dos governos, prejudicando, assim diversas áreas.

As condições econômicas e sociais causadas por essas recorrentes crises político-partidárias que, muitas vezes, envolvem a sociedade castrense, colocam o país em uma situação de dependência de ajuda pública ao desenvolvimento, especialmente para os serviços públicos, na qual a sociedade civil – basicamente as Organizações Não-Governamentais (ONGs) e as Igrejas – passou a assumir um

papel importante na assistência às populações, com destaque para os setores da educação, da saúde, dos direitos humanos e do meio ambiente (Barros, 2012).

3 POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA GUINÉ-BISSAU - PENSANDO A EJA COMO DIREITO À CIDADANIA

Pensar nas políticas de educação de jovens e adultos, sobretudo no contexto guineense, exige entendê-las a partir de dois aspectos fundamentais: os marcos legais e os marcos operacionais, ou seja, a partir das leis e normativas vigentes no país, que definem a educação de jovens e adultos e orientam a forma como os governos devem operacionalizar essas leis e normativas por meio das políticas públicas.

A política pública, por ser diferente da decisão política, como explica Rua (1997), se constitui a partir de um conjunto de decisões políticas, mas requer ações estrategicamente selecionadas para traduzir essas decisões em ações. Souza (2006), em artigo no qual faz uma revisão da literatura sobre políticas públicas, aborda várias perspectivas, dentre elas a apresentada por Dye (1984), que sintetiza a definição da política pública como o que o governo escolhe ou não fazer, pois não fazer nada perante uma situação-problema é uma decisão e, portanto, é, sim, política pública.

Rua apresenta uma visão muito mais ampliada, que compreende a política pública como um campo de conhecimento cujo objetivo é colocar o governo em ação para a resolução dos problemas na sociedade, ou analisar as ações do mesmo e, se necessário, propor mudanças. Também reconhece o aspecto conflituoso e os limites que influenciam as decisões dos governos.

A política pública constitui-se num instrumento de ação do governo para buscar atender aos reais problemas e demandas da população, ou seja, fundamenta-se ou justifica-se no Estado social (Mainardes, 2018). O estado social é caracterizado pelos direitos sociais dos cidadãos e o dever do Estado em garantir esses direitos. Quando se fala em direitos dos cidadãos, evoca-se o poder público pelo seu dever de garantir os direitos fundamentais positivados nos instrumentos jurídicos da República.

A história, no campo das políticas públicas, está cheia de evidências de não cumprimento das leis e descontinuidades das ações dos governos, o que, conseqüentemente, ocasiona o agravamento dos problemas sociais e o desperdício de recursos, sob o risco de aumentar as desigualdades, beneficiar alguns grupos e excluir os menos favorecidos e marginalizados. Quando se trata do contexto guineense, sobretudo no campo educacional, essas questões tornam-se ainda mais preocupantes, pelos fatos conturbados que abordamos no capítulo anterior.

3.1 Educação de jovens e adultos e o Sistema Nacional de Ensino guineense

É fundamental retomarmos, nessa seção, o previsto na Constituição da República da Guiné-Bissau (Guiné-Bissau, 1996), nomeadamente os artigos 16º e 49º, como elemento importante para se entender a EJA como um direito, tendo em vista que as bases desse direito são estabelecidas na Declaração dos Direitos Humanos aprovada pela ONU em 1948, especificamente no seu artigo 26.

A Constituição da República de 1996, no seu artigo 49º, garante o direito à educação a todos os cidadãos, o que inclui aqueles que, por diversos motivos em suas vidas, não conseguiram acessar a escola em idade regular prevista no sistema de ensino ou que, por questões de várias ordens, tiveram esse percurso interrompido. O referido artigo ainda considera que é obrigação do Estado garantir esse direito e promover, de forma gradual, a gratuidade e a igual possibilidade de acesso de todos os cidadãos aos diversos graus de ensino.

Levaremos em consideração os três princípios destacados no artigo 16º da Constituição sobre os objetivos da educação, sendo eles os seguintes: qualificar para o trabalho, preparar para o exercício da cidadania e contribuir para o incessante progresso da sua comunidade. Todos esses objetivos visam à formação integral do indivíduo. Ainda no ponto 2 do mesmo artigo, considera-se a “liquidação do analfabetismo” uma tarefa fundamental. A partir destes pontos, buscaremos as articulações com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e outros documentos legais que amparam a EJA.

Resultado da última reforma educativa no país, a LBSE, aprovada pela ANP em 2010, visa definir os princípios fundamentais para a organização, o funcionamento e a gestão do sistema educativo, tendo como objetivos garantir o

direito à educação de qualidade, promover a igualdade de oportunidades e a inclusão social, bem como a formação integral dos indivíduos. A sua estrutura organizativa compreende duas grandes vertentes no sistema educativo: não formal e formal.

O sistema educativo não formal, de acordo com o artigo 5º, é constituído por uma filosofia de educação permanente, abrangendo todas as dimensões da ação educativa, e tem por escopo expandir os conhecimentos ou potencialidades dos seus destinatários, em complemento à formação formal ou em suprimento à que não puderam obter.

Entretanto, como orienta o Art. 6º, a educação não formal desenvolve-se, nomeadamente, nas seguintes áreas:

- a) Alfabetização e educação de base de jovens e adultos;
- b) Ações de reconversão e aperfeiçoamento profissional, tendo em vista o acompanhamento da evolução tecnológica;
- c) Educação dirigida para a ocupação criativa dos tempos livres;
- d) Educação cívica.

No que toca às estruturas e aos animadores da Educação não formal, de acordo com o Artigo 7º, ela pode realizar-se em estruturas de extensão cultural do sistema escolar, bem como em sistemas abertos, lançando mãos de meios de comunicação social e tecnologias apropriadas, nomeadamente o rádio e a televisão educativas, bem como a internet. Porém, a promoção, a realização e o apoio à educação não formal cabem ao Estado e às instituições da sociedade civil.

A educação formal integra, sequencialmente, o Ensino pré-escolar, o Ensino Básico, o Ensino Secundário e o Ensino Superior.

O ensino pré-escolar é uma modalidade do sistema educativo que antecede o ensino básico, destinando-se a crianças desde os três anos até a idade do ingresso no ensino básico. Funciona de maneira facultativa, em complementaridade ao meio familiar. Ou seja, não possui carácter obrigatório e, praticamente, não é ofertado pelo Estado, sendo provido, geralmente, pelas instituições privadas e religiosas.

O Ensino Básico, de acordo com o artigo 12 da LBSE, é universal, obrigatório e gratuito da 1ª à 6ª série. A partir da 7ª série, é tendencialmente gratuito, de acordo com as possibilidades econômicas do Estado. O Ensino Básico desenvolve-se ao longo de 9 anos de escolaridade e subdivide-se em três ciclos:

- Primeiro ciclo: compreende da 1ª à 4ª série;
- Segundo ciclo: compreende dois anos de escolaridade, ou seja, da 5ª à 6ª série.
- Terceiro ciclo: compreende os três últimos anos do ensino básico, da 7ª à 9ª série.

As crianças são admitidas no ensino básico a partir dos 6 anos, ou as que completam 6 anos de idade até o dia 1º de outubro.

O Ensino Secundário, de acordo com o Art. 18, é um subsistema do sistema de ensino que visa munir os alunos de conhecimentos e competências científicas, técnicas e culturais adequadas à continuidade dos estudos superiores ou à inserção na vida ativa, compreendendo do 10º ao 12º ano. Ao mesmo tempo se desenvolve em dois sentidos:

- 1) Via Geral: De acordo com o Art. 21, é organizada por áreas e integra cursos prevalentemente dirigidos ao prosseguimento dos estudos, mas também à vida ativa, cabendo a vários professores, à razão de um por disciplina.
- 2) Via Técnico-Profissional: De acordo com o Art. 22, integra cursos prevalentemente dirigidos à preparação para o ingresso na vida ativa, mas também ao prosseguimento dos estudos em áreas de formação geral, tecnológica e oficial.

A última vertente da educação formal é o Ensino Superior, que é o nível mais elevado dos sistemas educativos, referindo-se à educação realizada nas universidades, faculdades, escolas superiores e outras instituições que conferem o grau acadêmico ou diplomas profissionais. Na Guiné, ele é muito pouco desenvolvido, sendo que as poucas instituições que existem não são descentralizadas para as regiões. A formação de grande parte dos seus quadros se dá no estrangeiro.

Além das vertentes da educação formal apresentadas, existem as modalidades especiais de educação escolar, quais sejam: a) Formação Técnico-Profissional; b) Educação especial; c) Ensino recorrente de adultos; d) Ensino a distância; e) Educação para comunidades guineenses no estrangeiro.

No que concerne à modalidade especial “Ensino recorrente de adultos”, que é o que nos interessa mais neste trabalho, a LBSE, no seu artigo 35, configura a educação de jovens e adultos como modalidade especial de ensino regular, visando oferecer uma alternativa e uma nova oportunidade educativa para indivíduos que, por algum motivo, tenham ultrapassado a idade normal de frequência do ensino básico e do secundário. Portanto, essa modalidade de ensino abarca áreas como: Alfabetização, Ensino básico, Ensino secundário e Formação profissional. A LBSE ainda enfatiza a flexibilidade e o respeito às especificidades resultantes da faixa etária a que se reporta esta modalidade de ensino, à experiência de vida dos educandos e ao grau de conhecimentos demonstrados. Essa modalidade confere os mesmos certificados e diplomas que o ensino regular.

À luz da Constituição, é reconhecido a todos os guineenses (crianças, jovens, adultos e idosos) o direito à educação e à cultura, reconhecendo-se também a liberdade de ensino e a responsabilidade do Estado em assegurar a igualdade de oportunidade no acesso e no sucesso escolares. A LBSE entende por direito à educação um direito social, reconhecido a todos, a um permanente processo formativo, em ordem à consecução do pleno desenvolvimento da personalidade humana, da democracia e do progresso social. Ou seja, nas políticas públicas educacionais na Guiné-Bissau, os princípios do desenvolvimento integral da pessoa humana se encontram destacados em vários documentos, desde a Constituição da República, a LBSE/2010, a Carta da política do setor educativo e o Plano Sectorial de Educação.

Considerar o pleno desenvolvimento da pessoa é fazê-la perceber que o pertencimento sociocultural se constrói em conjunto com os pressupostos escolares articulados com seus anseios e vivências” (Julião, Beiral e Ferrari, 2017, p. 43).

Pensar a EJA a partir dessa perspectiva, que reconhece e considera as especificidades dos seus educandos, é pensar na construção de escolas que atendam às necessidades e aos anseios dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, a LBSE constitui um importante marco legal em relação ao início de uma nova

percepção escolar diferenciada para os sujeitos da EJA, mas apenas isso não basta. Faz-se necessário traduzir essa percepção na prática, ou seja, que o Estado assuma a sua responsabilidade para que a negação do direito à educação não perturbe os jovens e adultos.

Ao se observar a operacionalização desse marco legal para a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade especial de Educação Básica, conforme o art. 35 da LBSE, será fácil perceber que, na prática, a EJA ainda não se configurou como uma política pública e também como uma modalidade de Educação Básica. Essa concepção limita-se ao campo legal, mas sem efetividade. Por isso, ela é muito pouco compreendida e debatida, tanto no âmbito político como no acadêmico. A concepção presente nas políticas de educação de jovens e adultos limitam-na à educação não formal, ou seja, o seu funcionamento continua no âmbito de projetos e programas de alfabetização promovidos por meio de múltiplas parcerias entre governos, comunidades e organizações da sociedade civil e religiosas. Essas ações têm sido apoiadas por agências de desenvolvimento técnico-financeiro e organismos internacionais.

A maior parte das políticas de alfabetização implementadas pela Direção Geral de Alfabetização e Educação Não Formal depende financeiramente das ONGs, organizações internacionais e das organizações da sociedade civil, pela falta de verbas e recursos disponibilizados pelos governos ao setor educativo, pelo baixo e irregular desempenho econômico do país e também pela falta de engajamento e responsabilidade do Estado em relação a essa modalidade.

Vários relatórios e documentos nacionais e internacionais sobre a EJA mostram que o investimento sério nas políticas de alfabetização e educação de jovens e adultos constitui um dos mecanismos fundamentais para combater a pobreza, implantar a cultura de paz, eliminar as diversas formas de exclusão, considerando os diferentes grupos sociais e entre os sexos, e garantir o grau de participação democrática (Aitchison, 2009). Pois,

[...] o analfabetismo não só ameaça a ordem econômica de uma sociedade, como também constitui profunda injustiça. Essa injustiça tem graves consequências, como a incapacidade dos analfabetos de tomarem decisões por si mesmos, ou de participarem do processo político. (Freire e Macedo, 1990, p. 11)

Na Declaração de Hamburgo (UNESCO, 1997), os participantes da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) afirmam que a educação de adultos é a chave para o século XXI. A garantia do direito universal à alfabetização e à Educação Básica como ferramentas para a democratização do acesso à cultura, aos meios de comunicação e às novas tecnologias da informação garantem uma plena participação na sociedade.

O documento ainda defende que:

[...] a alfabetização, concebida como o conhecimento básico, necessário a todos, num mundo em transformação, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. [...] O desafio é oferecer-lhes esse direito. [...] A alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida. (UNESCO, 1997)

Também a Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece que a educação deve ser orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e para o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. No artigo 22, o referido instrumento considera que:

Todo homem, como membro da sociedade, tem direito à segurança social e à realização, pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento de sua personalidade. (Nações Unidas BR, 2024)

Essa concepção reforça a compreensão do direito à educação enquanto direito social, cuja garantia exige também a garantia de outros direitos fundamentais, ou seja, o entendimento de que o direito à educação, efetivamente, não se dá de forma descompassada com outros direitos.

QUADRO 4: MARCOS LEGAIS E OPERACIONAIS DE EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU

1996	Constituição de República
2002	Plano nacional de Ação – Educação Para Todos
2009	Carta da Política do Setor Educativo – 2009 a 2020

2010	Estatuto da Carreira Docente
2010	Lei de Base do Sistema Educativo da Guiné-Bissau
2010	Plano Trienal para o Desenvolvimento da Educação
2019	Estatuto de Carreira Docente

Fonte: Elaboração do autor.

3.2 Parceiros e programas de alfabetização e educação de jovens e adultos na Guiné-Bissau

No artigo 5º da LBSE, apresenta-se uma concepção da EJA que vigora atualmente no país, na qual o subsetor da educação não formal abrange a alfabetização e educação de jovens e adultos, além de outros tipos de educação. De acordo com o Relatório da situação do Sistema Educativo guineense da UNESCO-BREDA (2013), este subsetor está sob tutela do Ministério de Educação e funciona com a intervenção de diferentes entidades (ONGs, organizações sociais, comunitárias etc.). Relativamente ao funcionamento desse subsetor na alfabetização e educação de jovens e adultos, estas se desenvolvem em centros criados pelas ONGs, confissões religiosas, comunidades e outros atores que atuam na implementação de programas da EJA, no âmbito setorial, regional, provincial ou nacional. Até o momento de conclusão desta pesquisa, não existia nenhum centro de alfabetização e EJA criado ou financiado pelo Estado. O Estado “[...] não concede nenhuma ajuda financeira ou subsídio: por outro lado, encarrega-se da formação dos animadores, da elaboração de materiais, bem como do seguimento deste subsetor através do pessoal da Direção Geral de Alfabetização” (UNESCO-BREDA, 2013, p. 55).

Os problemas herdados da colonização, a falta de vontade política e as recorrentes crises político-partidárias que a Guiné-Bissau vive impactam profundamente o setor educativo, ocasionando a permanência de altos índices de analfabetismo, o que limita as oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional para muitos guineenses. A falta de acesso à educação de qualidade, os recursos limitados, a infraestrutura precária e a necessidade de superar barreiras

culturais e linguísticas são alguns dos principais obstáculos que afetam a educação no país.

Nesse âmbito, as organizações internacionais desempenham um papel fundamental, dando sustentação ao governo guineense no financiamento do orçamento geral do estado e na implementação de políticas específicas, sobretudo, de alfabetização e educação de jovens e adultos. Essas organizações apoiam financiamentos, recursos humanos especializados e experiências técnicas e práticas internacionais para enfrentar os desafios educacionais do país.

As organizações internacionais que financiam globalmente a educação, principalmente nos países periféricos ou do terceiro mundo, tal como são por elas classificados, têm influenciado os sistemas de ensino, especialmente a partir da década de 1960. Referimo-nos, sobretudo, às seguintes: Banco Mundial (BM), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que são exemplos de organismos que, segundo Frigotto (2015, p. 217), atuam como “intelectuais coletivos do sistema capital”, difundindo ideias e propondo medidas que reforçam a subordinação da função social da educação à regulação econômica, de acordo com os interesses do grande capital. Vive-se hoje no mundo, um contexto de avanço do capitalismo e expansão das lógicas neoliberais, no qual, como afirma Oliveira (2016), o sistema de ensino é marcado pela privatização, a mercantilização e a individualização.

O sistema educacional capitalista é regido por essa lógica subjetivista e caracterizado pela “diferenciação e especialização”, pela divisão do saber e de classes e por sua dependência ao processo de produção. A escola torna-se um instrumento de qualificação técnica para o mercado de trabalho em seus diferentes níveis de acordo com os interesses do capital. A escola capitalista assume um caráter individualista, técnico e unilateral separando a teoria da prática e a escola do trabalho. (Oliveira, 2016, p. 94)

Nesse contexto, as políticas de alfabetização e educação de jovens e adultos, construídas segundo as perspectivas neoliberais assumem, frequentemente, um caráter universalista, seguindo agendas globalmente estruturadas a partir das conferências internacionais, cujas referências são ocidentais, buscando uniformizar o modelo de ensino e, com isso, descartando as realidades socioculturais e econômicas dos países.

Não é incomum encontrar, nos documentos e relatórios de organismos internacionais como ONU, UNESCO, PNUD, Banco Mundial, FMI, OCDE e tantos outros, um discurso que vincula a educação ao desenvolvimento socioeconômico dos países. Eles geralmente associam anos de estudo, tempo de escolaridade, formação de professores e investimento financeiro (público e privado) à redução da pobreza, ao crescimento econômico de um país e, até mesmo, ao progresso socioambiental (Soares, 2020).

Segundo Bernussi (2014), a educação foi percebida globalmente como uma ferramenta para o desenvolvimento econômico com base na Resolução 1515/1960 da Assembleia Geral da ONU (Acordo sobre Ação para o Desenvolvimento Econômico das Nações Menos Desenvolvidas Economicamente). A partir de então, passou a ser vista com objetivos econômicos (criação de capital humano), o que pode ser observado nas reformas dos sistemas educacionais, tanto em países ricos quanto em países de baixa renda. Essas reformas foram impulsionadas pelas principais organizações internacionais neoliberais, como o Banco Mundial, o FMI e a OCDE, que sustentam a teoria do capital humano e deixam de lado objetivos humanísticos (a formação integral do indivíduo).

Já organizações como a UNESCO e o UNICEF concebem a educação como um direito humano, com ênfase na participação e na justiça social, e defendem a democracia e a sua autodeterminação, mas também apresentam a visão economicista de uma educação fortemente atrelada à ideia de capital humano. Com isso, fica claro que a concepção da educação pelos organismos internacionais difere um pouco e que essas diferenças têm a ver com as mudanças que ocorreram dentro de cada agência e que determinam a forma como cada uma delas vê e concebe a educação.

Na atualidade, a formação integral do indivíduo, sobretudo dos jovens, não interessa ao capital. Muito pelo contrário, representa uma ameaça à sua lógica mercantilista. A educação escolar é, sem dúvida, um dos elementos importantes para conter o capitalismo, pelos seus danos na esfera política, social, econômica e ambiental. Mas isto só é possível quando a educação cumpre a sua função social.

A escola é um território de disputa de poder e de ideologia, sobretudo diante da polaridade que se vive hoje. Os jovens são iludidos com a ideia de que podem se tornar seus próprios chefes através do empreendedorismo, introduzindo-se a lógica

da concorrência no ensino, ou seja, a naturalização da meritocracia e de uma concepção a respeito da produção de conhecimento que desconsidera os perfis socioeconômicos e culturais do alunado quanto às suas necessidades reais. Para Oliveira (2007), isto se dá porque a tendência predominante das propostas curriculares é a da fragmentação do conhecimento, e a da organização do currículo numa perspectiva cientificista, excessivamente tecnicista e disciplinarista, que dificulta o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas, os saberes anteriormente tecidos pelos educandos e os conteúdos escolares.

A escola precisa ser um espaço de formação integral do indivíduo, que o ajude a desenvolver todas as suas capacidades intelectuais, físicas, sociais e emocionais. Deve prepará-lo para o exercício da cidadania, para o trabalho e para a vida em sociedade. A escola precisa ser um espaço de luta contra as desigualdades sociais e de promoção da justiça social.

Entretanto, o não investimento do Estado guineense no setor educativo, principalmente na EJA, mostra que não se está, efetivamente, tentando melhorar os problemas neste setor ou buscando mudanças na sociedade. Isso significa a transferência da responsabilidade das despesas educativas do Estado às Organizações Internacionais, ONGs, organizações sociais e comunitárias na garantia do direito à educação a esses sujeitos, que, por várias razões, não tiveram esse direito garantido. Desse modo, em contrapartida, o Estado abre mão da sua autonomia na criação e na condução dessas políticas. Barros (2021) salienta que qualquer Estado que não pilota, que não é dono e não controla a sua política pública, o seu orçamento, perde a autonomia de escolher o tipo de política que deve ter.

Há elementos para acreditar que as organizações internacionais têm impactado a alfabetização e a educação de jovens e adultos no país, sobretudo na redução da taxa de analfabetismo e no financiamento de programas de alfabetização, mas, em contrapartida, o Estado é induzido ou é obrigado a seguir as orientações do financiador, comportamento esse que o sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005) interpreta como uma nova forma de dominação, um sistema estratégico de “colonialidade de poder” no mundo moderno. No entanto, é necessário reconhecer a importância dessas organizações parceiras na ampliação do acesso à educação, no aumento do número de escolas, na redução da taxa de

analfabetismo e na promoção da igualdade de gênero na Guiné-Bissau, mas atentando, de forma urgente, a novas políticas educacionais que enveredem pela formação integral do indivíduo, respeitando as culturas e os contextos locais e promovendo a participação e a autonomia dos beneficiados.

Desde o início dos anos 1990, observamos o Estado da Guiné-Bissau e seus sucessivos governos, progressivamente, delegando a responsabilidade do desenvolvimento do sistema educativo a ONGs, agências de cooperação internacional e outras estruturas não governamentais. Isto não só fez com que o Estado deixasse de investir no sistema financeiramente, mas também politicamente. Entretanto, fazendo uma analogia, o sistema educativo guineense é como se fosse um edifício com a fachada muito bem ornamentada, mas que, por dentro, quando se analisa sua funcionalidade, vê-se logo que é um corpo que precisa de muito trabalho.

Do período em que se deu a independência aos dias de hoje, vários programas e métodos para alfabetização e educação de jovens e adultos foram desenvolvidos, no âmbito da promoção da universalização do ensino e da “erradicação do analfabetismo” por várias organizações internacionais, comunitárias, religiosas e parceiros da Direção Geral de Alfabetização e Educação Não Formal. Dentre os principais programas desenvolvidos nos últimos anos, destacamos:

- 1) Alfabetização via Rádio (Alfa Rádio)**
- 2) Alfabetização UE-Ativa**
- 3) Educação para a Saúde e Segurança Alimentar (ESSA)**
- 4) Programa Alfalit Guiné-Bissau**
- 5) Porta a porta**

Embora todos esses programas atuem na alfabetização e na educação de jovens e adultos e na redução da taxa de analfabetismo no país, os mecanismos e as abordagens de cada um deles possui suas especificidades, apresentadas a seguir.

1) Alfa Rádio

Trata-se de um programa de alfabetização que usa o rádio como ferramenta para ensinar jovens e adultos a ler e escrever. Trabalha com o método

fonético, que ensina as pessoas a associarem sons a letras. Também ensina a ler palavras, frases e textos. As aulas são transmitidas pelo rádio em crioulo, a língua mais falada da Guiné-Bissau, e em outras línguas nacionais, como balanta, fula e mandinga. O programa foi criado em 1976 pela UNESCO e pelo governo guineense e, desde então, tem contribuído para a alfabetização de muitos guineenses. O acesso ao programa é gratuito e fácil, sendo as aulas transmitidas em horários convenientes para a maioria das pessoas. Também se oferece suporte aos alunos, através de tutores e materiais de apoio.

O Alfa Rádio teve início numa fase experimental, lançando suas bases nos bairros de Quelele e Bairro Militar em Bissau. Posteriormente, promoveu-se um processo de expansão, alcançando diversas outras regiões do país. De acordo com os dados mais recentes disponibilizados pela DGAENF, relativos à avaliação final do programa Alfa Rádio “Um Porta Aberto”, na edição 2020/2021, observou-se um total de 605 participantes matriculados, dos quais 604 mulheres e um homem.

A análise desses dados revela que 418 participantes obtiveram êxito, enquanto 187 não atingiram o critério de aprovação. A presença de apenas um homem no programa pode sugerir a necessidade de um estudo mais aprofundado das razões subjacentes a essa disparidade. Questões de acessibilidade, motivação ou barreiras específicas enfrentadas pelas mulheres podem estar influenciando diretamente esses resultados. Além disso, a experiência singular do homem matriculado pode fornecer *insights* valiosos sobre como os programas educacionais podem atender a uma diversidade de participantes.

A interpretação dos resultados não se limita apenas aos números, buscando, também, compreender as dinâmicas sociais e individuais que podem estar em jogo. Essa observação cuidadosa pode orientar a elaboração de estratégias mais inclusivas e eficazes para garantir que homens e mulheres, independentemente de sua representação numérica, tenham igualdade de oportunidades e sucesso no programa.

2) Programa de alfabetização UE-Aticva

Fruto de um empreendimento conjunto da União Europeia e Cooperação Portuguesa em parceria com a DGAENF, teve seu início em janeiro de 2016 e concluiu suas atividades em julho de 2021. O escopo primordial do projeto era contribuir para a melhoria sustentável das condições econômicas e sociais das populações rurais da Guiné-Bissau. Especificamente, buscava-se realizar essa melhoria por meio da intensificação sustentável e valorização econômica da produção agrícola, fortalecendo as organizações de base comunitária.

O projeto foi implementado em três regiões do país: Bafatá, Tombali e Quinara. Essas regiões, conforme indicado pelo Inquérito Ligeiro de Avaliação da Pobreza entre 2002 e 2010, enfrentavam um agravamento da pobreza, abrigando mais de 70% da população em situação de vulnerabilidade. A limitação na capacidade de produção nessas áreas resultava em insegurança alimentar profunda.

Durante sua execução, o projeto facilitou a implementação de cursos de alfabetização funcional nas comunidades beneficiárias. Além disso, proporcionou oferta de ensino secundário, incluindo uma componente técnica de agricultura, formações de curta duração e outros serviços, como oficinas de mecânica agrícola e lojas de produtos agrícolas, em colaboração com a Caritas de Bafatá.

Os resultados alcançados pelo projeto são notáveis, incluindo a criação de Associações Agrícolas, capacitação de seus líderes e membros, bem como a melhoria da produtividade na agricultura familiar. O Relatório Final destaca que foram formados 1.716 líderes, sendo 803 mulheres e 913 homens, em associativismo e gestão de organizações. Trinta associações foram legalmente constituídas, e a produção de cereais aumentou em 43%. Ademais, 2.441 mulheres e 558 homens foram treinados em boas práticas hortícolas, 112 homens e 1 mulher foram treinados em operação e manutenção de motocultivadores agrícolas e 1.149 mulheres e 103 homens foram treinados em transformação e conservação de alimentos, incluindo uma componente de educação nutricional. Trinta e dois operadores foram

formados em segurança, operação e manutenção de tratores agrícolas. Setecentas e sessenta e três mulheres frequentaram o primeiro ciclo de alfabetização, totalizando 853 alunos. Além disso, foi construído e está em pleno funcionamento um Centro de Ensino e Formação Agrícola (CEFA), oferecendo ensino secundário e pré-secundário. O investimento total no projeto foi de 4.170.000,00 Euros (UE-ATIVA, 2001).

Figura 4: Agricultora e formanda nos cursos de alfabetização funcional.



Fonte: UE-Ativa (2021),

3) Alfalit Guiné-Bissau

Estabelecida em 2010 e afiliada à Alfalit Internacional, representa uma iniciativa de alfabetização com foco em adultos. Pertencente a uma organização educacional global de natureza religiosa e sem fins lucrativos, dedica-se não apenas à alfabetização, mas também à Educação Básica, à nutrição e ao desenvolvimento comunitário em todo o mundo.

Por sua afiliação com instituições religiosas, especialmente igrejas evangélicas, esse programa tem como público-alvo, predominantemente, mulheres e homens crentes que frequentam essas igrejas. A iniciativa desempenha um papel importante na formação da comunidade atendida, influenciando as práticas e os valores educacionais adotados.

A duração do programa de alfabetização é de aproximadamente nove meses, durante os quais os participantes adquirem habilidades essenciais de leitura e escrita. Vale destacar que o currículo é pensado para fornecer aos alunos os conhecimentos equivalentes aos oferecidos na 3ª classe do ensino básico. Assim, a iniciativa não apenas visa erradicar o analfabetismo, mas também permitir que os alunos continuem os estudos no ensino regular, buscando proporcionar uma base sólida de conhecimentos fundamentais para a vida cotidiana. Dessa forma, a Alfalit, além de elevar os níveis de alfabetização, também contribui para o desenvolvimento sustentável das comunidades locais, o que inclui iniciativas que se voltam, ainda, a outras questões sociais.

4) Educação para a Saúde e Segurança Alimentar (ESSA)

O Programa de Educação para a Saúde e Segurança Alimentar (ESSA) representa uma iniciativa de cooperação das Ilhas Canárias na Guiné-Bissau, respaldada financeiramente pelo Governo das Canárias e executada em parceria com DGAENF. Esse programa abrange uma ampla gama de atividades, englobando áreas como nutrição, higiene e saneamento, formação em práticas agrícolas sustentáveis, distribuição de sementes, fertilizantes e outros insumos agrícolas, além de apoiar a formação de grupos de agricultores.

O ESSA dedicou esforços significativos para aprimorar a saúde e a segurança alimentar das famílias guineenses. Sua implementação pela DGAENF está alinhada com seu plano estratégico, que, para além da alfabetização, abraça outros elementos cruciais para o desenvolvimento comunitário, enfatizando o respeito pelos valores culturais, a promoção da cultura de paz, da tolerância e da democracia, bem como a redução da pobreza e a prevenção de doenças.

De acordo com os dados da Avaliação da 9.ª Edição do Curso Educação para a Saúde e Segurança Alimentar (ESSA), no período de 2021/2022, o programa atraiu 700 inscritos, dos quais 28 eram do sexo masculino e 672 do sexo feminino. Impressionantemente, 692 alunos foram aprovados, demonstrando o êxito do programa na transmissão de conhecimentos essenciais. No entanto, houve o registro de oito desistentes, todos do sexo

feminino, ressaltando a importância de se compreender e abordar as questões específicas que podem levar à desistência, especialmente entre as mulheres participantes.

5) Porta a porta

Trata-se **de** um programa de alfabetização de base personalizado, que visa atender às necessidades de cada pessoa, oferecendo suporte individualizado para os alfabetizandos. As aulas são ministradas por professores voluntários treinados pela equipe da DGAENF. As aulas acontecem nas comunidades e em espaços privados, como casas. Os cursos são ministrados em português, a língua oficial da Guiné-Bissau, e duram cerca de seis meses. Ao final de cada curso, os alunos estão minimamente capacitados para ler, escrever e realizar operações matemáticas básicas.

Com exceção da Alfalit, que desenvolve os seus projetos de forma “autônoma”, todos os projetos acima referidos, atualmente, não estão funcionando. Ou seja, segundo os técnicos da DGAENF, não há qualquer programa sendo implementado junto a esse órgão no momento. Os programas que vinham sendo implementados completaram os seus prazos de vigência e, pela falta de recursos, sobretudo financeiros, não foram renovados. Hoje, a DGAENF está à procura e também à espera de novos financiamentos para dar continuidade aos programas ou iniciar um novo.

De fato, é impossível alcançar progresso substancial na educação sem uma visão claramente delineada e um plano estratégico que se origine das aspirações socioeconômicas e culturais da população. Programas educacionais criados e financiados externamente, evidentemente, carecem de coesão e têm um impacto limitado. A dependência exclusiva de fontes externas compromete sua continuidade e sua eficácia. Portanto, é crucial desenvolver estratégias e fontes de financiamento sustentáveis que estejam alinhadas com as necessidades locais e as metas da educação a longo prazo.

3.3 Desafios da alfabetização e da educação de jovens e adultos na Guiné-Bissau

De acordo com os dados do último Recenseamento Geral da População e Habitação, de 2009, a taxa de analfabetismo geral da população igual ou maior de 15 anos de idade é calculada em 49,8%. A população analfabeta compõe-se de 63,1% pessoas do sexo feminino e 34,8% do sexo masculino. Quanto à residência, 77,6% da população analfabeta com mais de 6 anos de idade residem no meio rural, contra 22,4% residentes no meio urbano.

Esses dados revelam o quão problemática é a educação no país, principalmente em relação aos jovens e adultos. Também mostram a necessidade de se redobram esforços por parte de todos os envolvidos, sobretudo o Estado. É notório que os programas de alfabetização desenvolvidos na Guiné-Bissau, mesmo que de forma tímida, tiveram impacto positivo na redução da taxa de analfabetismo e na formação do cidadão, tanto que hoje é possível encontrar pessoas com histórias de superação importantes, capazes de apresentar pensamento próprio e refletir criticamente sobre diversas questões que as interpelem no seu dia a dia e na sociedade.

Apesar de haver vários documentos e objetivos definidos sobre a educação de jovens e adultos no país, pouco se faz para o seu cumprimento na prática. O Pólo de Dakar da Unesco aponta que, com uma profunda limitação, devido aos 40 anos de instabilidade institucional na Guiné-Bissau, o sistema educativo do país se encontra em uma situação muito crítica. Os desafios que envolvem a educação de jovens e adultos incluem a questão do acesso limitado, especialmente entre adultos e mulheres. A falta de acesso a escolas e a falta de recursos educacionais, somadas à pobreza, dificultam ainda mais o acesso à educação para muitas crianças, jovens e adultos.

Na Declaração de Dakar, os países – incluindo a Guiné-Bissau – se comprometeram a implementar estratégias e políticas para garantir que todos os cidadãos tivessem acesso à Educação Básica gratuita e de qualidade até 2015, o que representava, no âmbito nacional, um compromisso do governo guineense em elevar significativamente os índices da educação no país, incluído a baixa taxa de matrícula escolar, a alta taxa de analfabetismo, a desigualdade no acesso por questões de gênero e a falta de infraestruturas escolares adequadas.

No entanto, nem todos os países conseguiram alcançar plenamente os objetivos estabelecidos pela Declaração, principalmente no que tange à universalização da Educação Básica até 2015. Diversos fatores, como a instabilidade política, a escassez de recursos financeiros e outros desafios de ordem social impactam não só a Guiné-Bissau na capacidade de cumprir integralmente os compromissos, mas vários países, principalmente da África subsaariana.

Para fazer frente aos desafios do sistema educativo e cumprir com os objetivos da Declaração, a Guiné-Bissau elaborou o Plano Nacional de Ação/Educação Para Todos (PNA/EPT). Era um plano de médio e longo prazos, tendo em conta a importância das transformações previstas no setor da educação de base: “harmonização das diferentes intervenções e capitalização das aquisições (...) e a dimensão dos recursos e dos meios a mobilizar” (Sané, 2018, p. 68). O período de vigência era de 2003 a 2015, dividido em três etapas:

1ª etapa: 2003 a 2005 – Lançamento das bases (política, sistema, administração, recursos humanos e recursos materiais, financeiros) para garantir a implementação do PNA/EPT;

2ª etapa: 2006 a 2010 – Implementação das ações prioritárias;

3ª etapa: 2011 a 2015 – Consolidação e avaliação dos resultados, preparação e lançamento do segundo PNA/EPT.

O PNA/EPT visava atender aos seguintes objetivos:

- Desenvolver e melhorar a proteção e a educação da pequena infância – em especial, das crianças mais vulneráveis – até 2015.
- Garantir o acesso ao ensino básico obrigatório e gratuito para 98% das crianças – em particular, meninas e crianças provenientes das minorias étnicas – até 2015.
- Eliminar as disparidades entre gêneros nos ensinos básico e secundário até 2015.
- Melhorar, em todos os aspectos, a qualidade da educação de base até 2015.
- Elevar para 55% as taxas de alfabetização de adultos, principalmente mulheres e meninas.

O período de vigência do PNA/EPT (2003) já foi atingido, houve melhorias, mas, infelizmente, os objetivos almejados não foram efetivamente atingidos, persistindo, ainda, muitos problemas.

As recorrentes crises políticas que afetam o país desde os anos 1980 até os dias atuais impactam fortemente o sistema educativo. Com a instabilidade, o sistema deixou de ter a capacidade de projetar e, ao mesmo tempo, de tornar o setor educativo capaz de absorver qualquer investimento e traduzi-lo em resultados. Essa realidade concorre para a manutenção da disfuncionalidade do sistema.

Um aspecto muito particular que importa destacar é o fato de que o analfabetismo não é um fenômeno geracional. Não são pessoas mais velhas apenas que não tiveram oportunidade de ascender ao sistema educativo que se encontram nesse segmento social, ou seja, é um fenômeno que continua presente, reproduzindo-se sistematicamente. A Unicef, em análises sobre aprendizagem e equidade, usando dados do Inquérito de Indicadores Múltiplos MICS (2021), apontou que 28% de crianças em idade escolar para o primeiro e o segundo ciclos do ensino básico estão fora do sistema educativo e com alta probabilidade continuarem fora dele.

De acordo com o Instituto Internacional de Planejamento Educacional da UNESCO em Dakar – IIEP Dakar (UNESCO, 2016), apenas 60% das crianças dos dois ciclos iniciais do ensino básico, equivalentes, no Brasil, ao ensino fundamental I e ao 1º ano do ensino fundamental II, terminam os estudos. Três razões explicariam o abandono, interrompendo a trajetória escolar:

[...] uma entrada à escola tardia (as crianças em Guiné-Bissau têm em média 4 anos de atraso em relação à idade oficial), uma prática muito elevada de repetição (mais de 20% na primária) e a raridade da quantidade de escolas que propõem um ciclo completo de 6 anos de estudos primários (somente 25% das escolas). (UNESCO, 2016, p. 2)

Esse ponto é sintomático da falta de infraestruturas no país, um dos maiores desafios também da política educacional. Muitas comunidades rurais enfrentam desafios de acesso físico às escolas. Metade das crianças guineenses estudam em escolas que não garantem a escolaridade aos seis anos do ensino primário. Frequentemente, começam numa escola e não terminarão nela. Para completar o primário, precisariam mudar de escola e até de cidade.

Outra situação de desistência escolar ocorre durante a transição para o ensino secundário, em função da escassez de escolas de ensino secundário, especialmente nas áreas rurais. Além disso, conforme já abordamos, a pobreza também constitui um dos desafios à política educacional e ao desenvolvimento do país. A Guiné-Bissau é um dos países mais pobres em termos econômicos, com uma renda per capita de US\$914,3 em 2023 (World Bank, 2024) o que impacta a capacidade de os pais, jovens e adultos arcarem com os custos da educação, como mensalidades, livros, e uniformes, entre outros.

É interessante aqui destacar, aqui, uma tese importante de Sérgio Haddad sobre analfabetismo e pobreza, na qual o educador afirma: “Não são pobres porque são analfabetos. São analfabetos porque são pobres.” (Haddad, Folha de São Paulo, 08/09/1989, apud Kleiman, 1995, p. 249). O que o autor expressa nos impulsiona a refletir sobre a complexidade dessa relação e questionar sobre como as pessoas, sobretudo as analfabetas, foram levadas a pensar o contrário, ou seja, que são pobres porque são analfabetas, uma ideia que consideramos também equivocada, pois confunde a causa e o efeito. O analfabetismo é o efeito da pobreza, pois a pobreza inviabiliza o acesso aos direitos sociais, sem que haja uma política pública séria que garanta o direito de acesso de todos.

O que fica claro é que a questão do analfabetismo não é um fato natural, ela é resultado do sistema capitalista, pela distribuição desigual de renda entre as classes sociais.

A questão linguística também é destacada como uma das causas do abandono escolar, com baixa retenção, pela falta do domínio da língua portuguesa, pois, conforme viemos sinalizando, trata-se de um país com uma diversidade linguística muito grande - a Guiné-Bissau tem mais de 20 línguas faladas, incluindo o crioulo e o português. A maioria dos guineenses fala mais de uma delas. No entanto, o português é a língua oficial e, conseqüentemente, a língua de ensino nas instituições de educação formal.

Para a maioria dos guineenses, o português é uma língua estrangeira, já que não se faz presente no dia a dia deles, já que a maioria usa uma língua local, como o crioulo ou alguma língua étnica. O português é raras vezes utilizado nos espaços sociais, com exceção dos espaços formais que a privilegiam. Portanto, a diferença

entre a língua materna e a língua de ensino é um fator determinante do insucesso escolar de muitos, pois o aluno não só precisa aprender as matérias, mas também a língua de ensino. Quando não se tem o domínio da leitura e da escrita em língua materna, torna-se mais difícil o aprendizado em outra língua.

Os estudos nesse campo sugerem a implementação do ensino bilíngue no país, em que o português seria ensinado como língua estrangeira, assim como o francês e o inglês. A implementação do crioulo no lugar do português como língua de ensino nas escolas foi apontada por vários autores, inclusive Paulo Freire, como mecanismo viável para a superação de vários problemas na educação.

Esse posicionamento de Freire é, inclusive, uma das suas principais críticas e divergências em relação a Amílcar Cabral, quanto à importância da língua para um povo.

Cabral, num dos seus discursos, considerou que:

[...] o português (língua) é uma das melhores coisas que os tucas nos deixaram, porque a língua não é prova de nada mais senão um instrumento para os homens se relacionarem uns com os outros: é um instrumento, um meio para falar, para exprimir as realidades da vida e do mundo. (Cabral, 1974)

Diferentemente de Cabral, Fanon (2008) afirma que “[...] um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que esta linguagem expressa e que lhe é implícito” (p. 34). Essa tese de Fanon foi constatada por Paulo Freire na sua prática de alfabetização. O uso da língua do colonizador, em detrimento das línguas locais, mostra-se como um paradoxo para a descolonização e a reafricanização do povo. Freire acreditava que as pessoas aprendem melhor quando estão envolvidas em contextos familiares e significativos, e que a língua materna é um elemento crucial nesse processo. Na obra *Pedagogia do Oprimido*, ele associava a ideia de libertação à capacidade de autodeterminação na sua língua, pois, quem se conhece sente e expressa.

Portanto, o ensino em língua materna como uma abordagem pedagógica na alfabetização e na educação de jovens e adultos no país significa reconhecer a importância da cultura, da linguagem e da experiência dos alunos no processo de aprendizagem.

Além disso, aparece a questão da desigualdade de gênero como um dos desafios da educação de jovens e adultos. Os próprios dados sobre a educação no país evidenciam os obstáculos que as mulheres enfrentam devido às normas culturais e religiosas, incluindo a discriminação de gênero e o casamento precoce, que resultam em baixos índices de matrícula e conclusão escolar para as meninas em relação aos meninos. Socialmente, espera-se que as mulheres se dediquem à família e ao trabalho doméstico, diferentemente dos homens, que são incentivados a buscar educação formal e emprego remunerado. Infelizmente, esse pensamento ainda é presente em muitos seios familiares, apesar de reforçar a desigualdade e limitar as oportunidades educacionais femininas. As famílias com renda mais baixa tendem a priorizar a educação dos filhos homens, em comparação às filhas mulheres.

Outro fator que impacta o acesso e a permanência na escolarização das mulheres é o casamento precoce, que é nada mais que um casamento realizado antes da idade normal ou legal prevista nas leis do país, representando, portanto, uma violação de direitos humanos associados a vários tipos de violência, como física, psicológica e sexual.

Pela multiplicidade étnica que caracteriza a Guiné-Bissau, que é marcada pelo direito costumeiro, que regulamenta cada grupo étnico – ou seja, cada grupo possui as suas normas e formas de resolução de conflitos –, frequentemente entra-se em contradição com as leis da República. Por exemplo, esses casamentos são legitimados em alguns grupos étnicos e, quando acontecem, a mulher tende a largar os estudos e se dedicar aos cuidados do lar.

A falta de políticas públicas inclusivas também constitui um fator relevante na manutenção da desigualdade e da discriminação de gênero na educação. O ingresso na Educação Básica ainda continua desigual, devido à falta de estratégias específicas para a promoção da igualdade de gênero (GUINÉ-BISSAU, 2003).

Outro desafio importante, se não o principal, é a falta de recursos financeiros destinados à educação.

Do magro orçamento do Estado, a parte consagrada à educação é uma das mais fracas de África, obrigando as famílias a cobrir a maior parte das despesas de educação do país, enquanto 70% da população vive abaixo do limiar da pobreza” (UNESCO, 2016)

O fato é que o país enfrenta inúmeras dificuldades econômicas e políticas, o que resulta em investimentos insuficientes no setor educacional. O PIB por habitante, em 2022, era de 775,8 dólares. A parcela do orçamento do Estado para a educação é relativamente baixa, da ordem de 14% em 2021, inferior à média do continente (22,6%), encontrando-se mesmo entre as mais reduzidas da África. Em tais condições, as famílias acabam sendo obrigadas a financiar, com seus próprios “meios”, a educação das crianças, dos jovens e dos adultos.

A falta de financiamento compromete a infraestrutura das escolas, a capacitação dos professores e a implementação de políticas de inclusão educacional. Sem investimentos adequados, será difícil garantir uma educação de qualidade para jovens e adultos.

Conforme afirmado no relatório anual do Banco Africano de Desenvolvimento (BAD, 2019), a prosperidade da África só será alcançada se o continente investir na educação e no treinamento de seus jovens. Tal apelo foi repetido por Estados, entidades regionais e organizações continentais.

Nas últimas duas décadas, foram feitos investimentos significativos na educação e na formação de jovens africanos. Também se estabeleceram estruturas políticas, estratégias e planos para um desenvolvimento educacional acessível, dinâmico e relevante, razão pela qual é possível encontrar melhorias em muitos países do continente, incluindo a própria Guiné-Bissau. Tais resultados, ainda que altamente apreciáveis, são, no entanto, insatisfatórios, pois ainda são necessários esforços para melhorar o acesso e a qualidade. As lições aprendidas com as iniciativas de desenvolvimento lideradas pela União Africana e aquelas apoiadas pela comunidade internacional indicam, claramente, que o desenvolvimento da educação repousa, antes de mais nada, na responsabilidade nacional e regional.

4 DECOLONIALIDADE E PERSPECTIVAS PARA AS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA GUINÉ-BISSAU

Por mais bela e atraente que seja a realidade dos outros, só poderemos transformar verdadeiramente a nossa própria realidade com base no seu conhecimento concreto e nos nossos esforços e sacrifícios próprios. [...] passo a passo vamos construindo o nosso Estado. (Cabral, 1978, p. 73)

Neste último capítulo, nos propomos a trazer algumas perspectivas para pensar o aprimoramento das políticas de alfabetização e educação de jovens e adultos na Guiné-Bissau, a partir daquilo que foi constatado na pesquisa e compreendido como reais problemas das políticas educacionais no país e como necessidades que se colocam para o desenvolvimento do sistema e das políticas educativas. Junto a isso, buscamos incorporar uma perspectiva decolonial para as políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, dada a sua importância para compreender a influência do colonialismo, como mostram suas consequências nas políticas e práticas educativas, e os caminhos a serem seguidos para a sua superação.

A partir desse viés, poderemos questionar a dominação cultural, política e econômica imposta por regimes coloniais e neocoloniais, visando valorizar as identidades e os conhecimentos locais.

O processo de colonização que o continente africano sofreu foi um processo violento, autoritário e ideológico, que visava ocidentalizar o mundo. Além da coerção física, a dominação colonial conseguiu se efetivar, de fato, com a criação de discursos fraudulentos. Na obra “Virtudes Satanizadas, Epistemologias Africanas e Outros Olhares”, Caomique (2020) explica que o colonialismo, além das suas formas conhecidas de violência, foi também uma dominação epistêmica, que possuía forte relação assimétrica do “saber-poder”, que levou ao apagamento de um vastíssimo quadro epistemológico dos povos colonizados e, conseqüentemente, possibilitou a veiculação de literaturas que negam a humanidade aos africanos e naturalizam a dominação e exploração europeia. Ou seja, a subjugação não foi apenas do território, das pessoas, mas também das cosmovisões e cosmoperspectivas dos colonizados.

A colonização epistêmica deixou um impacto duradouro na África, cujas consequências perduram até os tempos atuais. Um dos resultados mais notáveis dessa colonização é a supressão do conhecimento africano. Por séculos, os colonizadores ignoraram ou subestimaram a história, a cultura e os sistemas de conhecimento dos africanos. Isso resultou em uma perda de identidade e autoestima entre os “colonizados”, que passaram a perceber sua cultura como inferior à cultura europeia.

A maioria dos africanos, infelizmente, ainda carrega consigo o complexo de inferioridade em relação aos ocidentais e tudo o que eles produzem, sobretudo pela dependência externa em relação às questões políticas e socioeconômicas. Ou seja, a incapacidade de autodeterminação dos Estados africanos deixa o povo à mercê das políticas de desafrikanização e de ocidentalização do continente.

Os impactos da colonização epistêmica são intrincados e abrangentes, permeando vários aspectos da vida africana, abrangendo desde o setor educacional e cultural até o cenário político e econômico. Anibal Quijano (2005) já configurou essas “influências” como a “colonialidade do poder”. Essa colonialidade é interpretada por ele como um modelo global de poder que vigora desde o período da dominação nas colônias, em que a raça, os povos, os espaços e as línguas foram articulados com base no interesse do capital e em benefício dos brancos europeus. Portanto, para Quijano, o colonialismo é a base constitutiva da modernidade.

A sociedade contemporânea está sendo marcada por uma “colonialidade global”, que o autor define como a nova forma de dominação dos povos, que busca impor – de forma indireta – um pensamento único e homogeneizar as formas de conhecimento, por meio da construção permanente de políticas públicas, principalmente na educação. Isso coloca em xeque os processos educativos, especialmente as políticas públicas de educação, desde a sua concepção até a sua implementação, que devem ser repensadas para promover a diversidade de saberes e culturas.

Anos antes da independência da Guiné e Cabo-Verde, Amílcar Cabral (1978) já afirmava que uma sociedade que se liberta efetivamente do jugo colonial deve retomar os caminhos ascendentes da sua própria cultura e realidade, afastando-se das influências nocivas, assim como de qualquer forma de sujeição.

Dada a triste realidade social e econômica da maioria dos países africanos, parte da estratégia geopolítica dos grandes países capitalistas do Norte global coloca os países do continente numa situação de vulnerabilidade e de dependência externa para o desenvolvimento das políticas educacionais. Assim, torna-se cada vez mais distante o sonho de intelectuais africanos e diaspóricos de se livrar dessa nova forma de colonização.

Urge, então, a necessidade de se reivindicar a autonomia na política, na economia e na produção de conhecimentos sobre a África. A descolonização epistêmica emerge como um processo essencial para a emancipação, visando à restauração da identidade e da autoestima africanas, juntamente à construção de um sistema de conhecimento mais inclusivo e equitativo.

O sociólogo francês Pierre Bourdieu (2001) argumenta que a educação atual é um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais. Os educadores são preparados para reproduzir o conhecimento e os valores dominantes, herdados da colonização. Esse mecanismo serve para produzir cidadãos que se ajustem ao projeto nacional e internacional dominante e beneficia apenas uma minoria privilegiada.

Em tal perspectiva, a decolonialidade deve ser entendida como uma necessidade, porque é a perspectiva cuja ação busca transformar todas as estruturas de dominação colonial e neocolonial. Como argumentava Amílcar Cabral, remetendo à libertação guineense e cabo-verdiana, a luta pela independência não era contra os portugueses, mas contra o regime colonial português. Ou seja, desde o começo, a determinação dos povos colonizados era de combater todas as formas de opressão colonial. Ele, Cabral, já falava, muito antes da independência, que a expulsão dos portugueses das colônias africanas e a independência política não automatizaria a eliminação colonial. Ela permanece forte, sobretudo na cultura.

Desse modo, a educação representa o principal meio para a descolonização das mentes, dos espíritos e dos corações, através da formação de um “homem novo”, responsável pela transformação e pelo desenvolvimento do seu povo, “[...] na paz e na dignidade, à custa do seu próprio esforço e sacrifício, caminhando pelo seu próprio pé e guiado pela sua própria cabeça, o progresso a que tem direito, como todos os povos do mundo” (Cabral, 1973, p. 32).

Por isso, descolonizar, no campo da educação, é uma prática que visa à transformação das condições sociais, culturais e de pensamento. Baseia-se numa insurgência educativa, que não se limita à denúncia, mas também à criação de novas possibilidades.

Tais ideias e pensamentos evidenciam as necessidades de reflexão profunda sobre os sistemas de ensino nos países africanos e suas complexidades, em Guiné-Bissau de modo particular. É necessário repensar os nossos sistemas educativos tendo em vista afrocentrizá-los, o que implicaria também uma gerência política, econômica e epistemológica afrocentrada.

A dependência financeira é uma das principais formas de neocolonialismo na África. Quase sempre, os países africanos precisam recorrer a organizações internacionais para custear o desenvolvimento das suas economias e, às vezes, para pagar as suas próprias despesas. No entanto, esses financiamentos, geralmente, vêm com condições que restringem a autonomia do país, como mostra o exemplo da Guiné-Bissau, que, conforme abordado no capítulo inicial, nas duas primeiras décadas da sua independência e em função das crises econômicas que enfrentava, precisou recorrer ao Banco Mundial (BM) e ao Fundo Monetário Internacional (FMI). As condições para a liberação do empréstimo eram, objetivamente, de reduzir os gastos sociais para cumprir as metas de ajuste fiscal estabelecidas por eles (BM e FMI). Ou seja, na maioria das vezes, isto é apenas uma forma de pressionar os governos a adotarem políticas que estejam alinhadas com os seus interesses.

Conforme aponta Cruz (2007), na dissertação intitulada “O Programa de Ajustamento Estrutural na República da Guiné-Bissau: Uma avaliação política e ética”, as propostas do BM e FMI após a independência do país, que tendia para a liberalização econômica, estimulando o mercado – em contrapartida à redução da intervenção do Estado –, levou à “redução de taxas de utilização dos serviços públicos, supressão de subsídios, redimensionamento da administração pública, cortes, congelamentos salariais e privatizações” (Cruz, 2007, p. 6).

As reformas não tiveram o efeito desejado, foram catastróficas. Elas não reduziram o déficit orçamentário e ainda pioraram o bem-estar social. Isso levou a um aumento da promiscuidade e à expansão do setor informal como mecanismo de sobrevivência, principalmente pelos jovens e adultos. Porque, no contexto da maioria dos países africanos, mas especificamente na Guiné-Bissau, essas reformas tiveram um impacto muito negativo na educação, pois a educação já era um grande desafio para muitos deles. A redução do financiamento público nesse setor dificultou ainda mais a possibilidade de seus governos fornecerem educação de qualidade

para todos ou democratizarem a educação e, conseqüentemente, desenvolverem o país.

Importa salientar que apontar as influências da globalização e das dinâmicas da conjuntura internacional em variadas esferas da vida social significa esquivar-se de atribuir a culpa aos atores políticos que atuam na periferia do sistema internacional. “[...] pelo contrário, é pensar os obstáculos do desenvolvimento a partir de um prisma teórico eclético, que não considera única e exclusivamente o plano interno, mas também a conjuntura externa e suas implicações no *modus operandi* dos países” (Caomique, 2020, p. 55).

A adoção desse enfoque exige um olhar atento e pluridimensional de suas políticas, ou seja, exige conhecer os atores nacionais e internacionais que respondem pela elaboração, execução e pelo controle de programas de desenvolvimento. Assim, é possível identificar os desafios e as oportunidades que os países em desenvolvimento enfrentam e desenvolver estratégias para superar tais desafios e aproveitar as oportunidades.

Portanto, é importante que elas sejam cuidadosamente planejadas e implementadas. Os governos africanos precisam garantir que as reformas não levem à redução do acesso à educação, à diminuição de sua qualidade da educação ou ao aumento da desigualdade. Além disso, precisam trabalhar para garantir que as reformas educacionais sejam adequadas para as necessidades específicas dos jovens e adultos africanos.

A Guiné-Bissau necessita reforçar a sua capacidade de vigilância e questionamento dos discursos ocidentais. Entretanto, isso passa pela educação; investir na educação e na conscientização das suas populações, sobretudo jovens e adultos, ajudará a entender os pressupostos desses discursos e questioná-los.

O nosso continente, a África, está entrando em uma nova era, que, segundo a maioria dos observadores e especialistas, determinará seu futuro e fará dele o continente do futuro. No entanto, essa promessa de um futuro brilhante só se concretizará se o continente se reconciliar com seus sistemas educacionais e de formação, que ainda carregam o pesado fardo de sua herança colonial, bem como as dificuldades de ser uma nova entidade política e econômica e um jovem ator na arena global.

O sucesso das políticas de educação de jovens e adultos, principalmente aquelas que se fundamentam na busca pela à igualdade social por meio da educação crítica, é fundamental para a democratização das instituições, especialmente de educação. A educação crítica é essencial na promoção da democracia e da transformação social. É um processo educacional que busca ajudar os alunos a compreender e questionar o mundo ao seu redor. Isso é extremamente importante para a democracia, porque ajuda a desenvolver o pensamento crítico, a capacidade de comunicar de forma eficaz e a capacidade de participar da sociedade como cidadãos ativos (Apple, 2017). E é exatamente disso que continente africano precisará, especialmente a Guiné-Bissau, com o objetivo de "criar" um novo cidadão africano, que será um agente eficaz de mudança para o desenvolvimento sustentável do continente, conforme previsto pela União Africana na sua Agenda 2063.

A Comissão da União Africana elaborou a Estratégia Continental de Educação para África 2016-2025 (CESA 16-25), um plano estratégico de ação adotado em 2015, com o objetivo de garantir que todos os africanos tenham acesso a uma educação de qualidade, que os prepare para a vida cidadã e para o mercado de trabalho.

Essa estratégia foi construída sobre quatro pilares principais:

- **Educação inclusiva e equitativa:** Visa garantir que todos os africanos tenham acesso à educação, independentemente de sua classe social, etnia, gênero ou localização.
- **Educação de qualidade:** Visa garantir que a educação na África seja de qualidade, preparando os africanos para o mercado de trabalho e para a vida cidadã.
- **Educação ao longo da vida:** Visa garantir que os africanos tenham acesso à educação ao longo de suas vidas, para que possam se adaptar às mudanças no mundo do trabalho.
- **Gestão da educação:** Visa melhorar a gestão da educação na África, para que os recursos sejam usados de forma mais eficiente e eficaz.

Como é possível observar, trata-se de uma estratégia que sintetiza as perspectivas positivas para a educação na África. É ambiciosa e abrangente,

abordando os principais desafios da educação no continente. Portanto, para alcançar esses objetivos, as políticas educacionais, sobretudo as de educação de jovens e adultos, devem ser baseadas nos princípios de compromisso com a justiça social e a democracia a partir da educação crítica, um compromisso que deve ser assumido por todos os países africanos.

A decolonialidade da educação na Guiné-Bissau requer mudanças profundas no modo como a educação é pensada e realizada. Essa transformação deve ter como objetivo formar cidadãos críticos e reflexivos, capazes de compreender e superar as desigualdades sociais e cognitivas que ainda afetam o país.

4.1 Alfabetização de Jovens e Adultos como princípio da participação e cidadania na Guiné-Bissau

A alfabetização de jovens e adultos, conforme referido no capítulo anterior, é um direito fundamental de todos os cidadãos, independentemente da idade, classe social, etnia ou gênero. Na Guiné-Bissau, a alfabetização tem um papel fundamental na promoção da participação e da cidadania, pois permite que adultos e jovens que não tiveram acesso à educação formal possam adquirir os conhecimentos e habilidades necessários para participar ativamente da vida social e política do país.

A participação, enquanto princípio constitucional, fundamenta-se no artigo 3 da Constituição (1996), assim como na Lei de Bases do Sistema Educativo (2010), e é reconhecida como um dos princípios fundamentais para a construção da democracia e para o exercício da cidadania.

O domínio da leitura e da escrita não deve ser visto como se apenas isso bastasse, sendo importante que sirva como ferramenta para estimular a cidadania ativa e também como meio para acessar outros direitos civis, políticos e econômicos. A alfabetização à qual aqui nos referimos não se trata de apenas conseguir o acesso por si só, seja por meio da educação formal ou de programas não formais. Importam, fundamentalmente, a qualidade dos programas de alfabetização e as perspectivas de formação que comportam.

Nessa linha, Freire (1989) argumenta que a alfabetização, por se dar na combinação da expressão escrita com a oral, deve partir do universo vocabular – e não só – dos educandos, expressando a sua real linguagem, as suas necessidades,

os seus anseios, as suas lutas e os seus sonhos. Implica olhar para o alfabetizando como um sujeito ativo no processo de aprendizagem, não como objeto passivo. Ou seja, para o autor, a alfabetização não se limita apenas ao processo de ensino e aprendizagem das letras e dos números, sendo, sobretudo, um processo de conscientização e de emancipação do alfabetizando, através do grande desafio que lhe é colocado: o de refletir criticamente sobre a realidade, a partir de sua própria experiência e de sua interação com o mundo.

Quando se desafia o educando a refletir a partir desse viés, cria-se a possibilidade de que ele desenvolva a capacidade de pensar e de ver o mundo e, conseqüentemente, de agir para transformar a realidade e lutar por uma sociedade melhor. A ação do educando para transformar a realidade implica, antes, a compreensão da realidade, uma construção social, algo que é produzido e transformado pela ação e pelo comportamento humano. Trata-se, portanto, de algo que pode ser mudado.

Essa compreensão é fundamental, mas é importante que o educador crie situações que estimulem os alfabetizados a dialogar e refletir sobre a realidade, a sua condição, a condição da sua comunidade e do seu povo.

Paulo Freire (1987) acreditava que a prática pedagógica deve estar conectada à história e à sociedade, para facilitar a compreensão e a resolução das questões que são importantes para os participantes do processo educativo. Ele argumentava que, sem uma reflexão sobre si mesmo e sobre o seu papel no mundo, é impossível superar os obstáculos impostos pelo mundo. Por isso, a ação do professor, consciente ou inconscientemente, estimula o aluno à libertação ou à opressão.

Assim, há necessidade de se pensar estratégias que visem preparar o professor alfabetizador para lidar com os educandos, ou seja, uma formação que os leve a refletir sobre a organização curricular e as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos. Isso é fundamental para garantir uma educação de qualidade, relevante para esses alfabetizados, e, sobretudo, a diversidade na EJA. Sendo uma modalidade da Educação Básica, a EJA exige uma compreensão e uma prática pedagógica diferenciadas, ou seja, é fundamental reconhecer os aspectos particulares dos sujeitos da EJA, as suas experiências e demandas, por meio da

combinação dos métodos e técnicas na sala de aula, conforme previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo.

A adequação da organização curricular às necessidades e realidades dos estudantes da EJA é extremamente necessária para o desmantelamento das lógicas dominantes. Muitas vezes, os alunos possuem diferentes níveis de conhecimento, habilidades e experiências de vida, razão pela qual é importante que o currículo seja flexível e aborde conteúdos relevantes, que estejam relacionados às suas vivências e necessidades, de modo a promover a aprendizagem significativa e garantir a participação e o exercício da cidadania. Se a educação escolar tem uma função social e a sociedade espera dela – em particular da EJA – contribuições que possam conduzir os sujeitos a desenvolverem mecanismos de melhoria da sociedade e transformação de suas realidades, então far-se-á necessário pensar nas possibilidades e nos limites dessa educação.

Ao se observar a educação escolar na Guiné-Bissau, especialmente a EJA, que é voltada em grande parte para um público que nunca pisou na escola ou que, por vários motivos, não conseguiu nela permanecer, ressalta o fato de que esses sujeitos, agora, precisam conciliar os estudos com os trabalhos e as responsabilidades familiares. Num país em que a maioria da população é analfabeta e vive abaixo da linha de pobreza, crianças e mulheres encontram-se numa situação de saúde e alimentação muito precária, marcada por altas taxas de mortalidade e má nutrição. Essas condições, de forma geral, são atribuíveis à precariedade econômica e política que o país tem atravessado. Contudo, faz-se necessário discutir perspectivas para a educação e suas ações, sobretudo repensando o papel da EJA na construção de possibilidades para viabilizar o exercício da cidadania e dos princípios da democracia.

Repensar a Educação de Jovens e Adultos para a construção dessas e outras possibilidades necessita que educandos apropriem das técnicas de escrita e leitura em termos conscientes. Isto quer dizer:

É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial — coisas mortas ou semimortas —, mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Isso faz com que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto sobre situações

concretas, oferecendo-lhe simplesmente os meios com os quais possa se alfabetizar (Freire, 2013, p. 64).

O processo de educação que não dá possibilidades de mudanças na forma de pensar, de estar e de ser, de construir um pensamento próprio sobre os fenômenos seria apenas um processo de transmissão, visando simplesmente reproduzir conhecimentos e habilidades preestabelecidos, o que Paulo Freire chamou de educação bancária. Nesse tipo de educação, os alunos são vistos como receptores passivos de informações e o papel do professor é o de tão somente transmitir ou depositar esses conhecimentos, como se os educandos não fossem também sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. “Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educandos. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos” (Freire, 2013, p. 23).

Como já referido anteriormente, observa-se que os programas de alfabetização de jovens e adultos na Guiné-Bissau, em sua maioria, têm como foco o ensino de leitura, da escrita e do cálculo básico, com vistas a “erradicar o analfabetismo” no país. A expressão “erradicar o analfabetismo” é frequentemente encontrada nos documentos que orientam as políticas de EJA, inclusive na Constituição da República. Essa expressão induz os programas a desenvolver suas ações numa perspectiva reducionista. Ela sugere que o analfabetismo é um problema ou um mal que deve ser combatido, simplesmente ensinando as pessoas a ler, escrever e calcular. O analfabetismo é um problema muito mais complexo do que se imagina. A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 2010) reconhece a sua complexidade, relacionada a diversos fatores, como a pobreza, a desigualdade social e a discriminação. Reconhece, igualmente, a necessidade de se promover a participação e o exercício da cidadania na EJA, o que, conseqüentemente, mostra que está reconhecendo teoricamente o papel político que a educação tem na formação do indivíduo e se afastando do “mito da neutralidade da educação,” da crença de que a educação é um processo neutro, que não tem implicações políticas. Uma crença que, segundo Freire (1989), se baseia na ideia de uma prática “astuta” e ingênua da separação entre educação e política, ou seja, entre transmissão de conhecimentos e habilidade, sem qualquer julgamento de valor, como se isso fosse possível. A educação transmite valores, crenças e atitudes que moldam a forma como as pessoas percebem o mundo e o seu lugar nele.

Do ponto de vista crítico ao qual a LBSE guineense se alinha, pelo menos teoricamente,

[...] é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa. Neste sentido é que todo partido político é sempre educador e, como tal, sua proposta política vai ganhando carne ou não na relação entre os atos de denunciar e de anunciar. Mas é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política (Freire, 1989, p. 15-16).

Num passado recente (na luta pela independência e na primeira década pós-independência), as políticas educacionais, sobretudo a EJA, na Guiné-Bissau, demonstravam a compreensão muito clara da impossibilidade de separar a educação da política. Quando da luta pela independência do país, a educação foi pensada para assumir a função de conscientizar, de mobilizar as pessoas, de garantir a participação política no processo de construção da nação. O PAIGC criou um sistema de educação popular que tinha como objetivo educar as pessoas sobre os ideais da independência e da democracia. Porque não se podia pensar em transformação social e em libertação nacional sem que se envolvesse a população por meio de uma educação crítica.

Após a independência, em 1974, o governo guineense continuou a investir na educação como um instrumento de desenvolvimento social e econômico. A Educação Básica foi universalizada e a educação de adultos foi promovida como uma forma de reduzir o analfabetismo e aumentar a participação da população no processo de construção da nação. A EJA desempenhou um papel importante nesse processo. Ajudou a formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres e a promover a participação política da população.

O passado educacional da Guiné-Bissau, que unia a educação e a política, mostra que o país precisa de uma educação que forme cidadãos conscientes e participativos. Os programas de alfabetização que apenas ensinam ler, escrever e

calcular são importantes, mas não suficientes para garantir a participação e cidadania.

Entendemos que, para garantir efetivamente a participação e o exercício da cidadania, a alfabetização precisa reconhecer o seu carácter político na conscientização de jovens e adultos capazes de participar de forma ativa na construção do bem comum e no exercício da cidadania.

Nesse caso, o exercício da cidadania consiste na tomada de consciência da pertença a uma sociedade como titular de direitos e deveres fundamentais, que buscam a dignidade da pessoa humana, respeitando os direitos de outrem. A educação para a cidadania permite que cada sujeito seja um agente de transformação. (Matias, 2021, p. 155)

Permite que os oprimidos tomem consciência da sua condição de oprimidos, e da necessidade de lutar contra a opressão, de se transformar e se libertar de qualquer tipo de alienação.

Por fim, para que as políticas de alfabetização de jovens e adultos sejam eficazes na promoção da participação e da cidadania na Guiné-Bissau, é importante melhorar a qualidade dos programas, investir na formação dos professores, para que estes tenham as habilidades e os conhecimentos necessários para atender às necessidades dos alunos. Que os materiais didáticos sejam adequados às necessidades dos alunos e que promovam a educação cívica capaz de ajudá-los a desenvolver o respeito às diversidades, sejam de ordem cultural, linguística, religiosa ou de gênero. Além disso, a EJA deve ser acessível a todos, independentemente de sua condição social ou econômica.

4.2 Promoção da igualdade de gênero na EJA como princípio transformador

Ao examinarmos as disparidades na educação em função de parâmetros de gênero, tomando como a referência de análise a distribuição da população analfabeta por sexo, notamos que os homens, ao contrário das mulheres, usufruem de privilégios culturais, enquanto elas têm limitado seu acesso à educação por situações como casamentos precoces, normas culturais que favorecem os homens ou expectativas de que elas devem desempenhar papéis tradicionais em casa.

É certo que o analfabetismo, globalmente, é um fenômeno que abrange, em grandes proporções, todas as idades e ambos os sexos. Entretanto, numa análise mais fina, observa-se que os jovens e as mulheres são os mais afetados. No

continente africano, principalmente na África Subsaariana, o fenômeno é muito expressivo, tanto em relação às mulheres quanto aos homens. Segundo dados do Instituto de Estatística da UNESCO (UIS, 2023), essa é a região que apresenta as taxas mais elevadas de exclusão educativa, onde mais de um quinto das crianças com idades compreendidas entre 6 e 11 anos estavam fora das escolas, seguidas por um terço dos jovens entre 12 e 14 anos. Além disso, 60% dos jovens com idades entre 12 e 15 anos e entre 15 e 17 anos não estavam na escola.

Em toda a região da África subsaariana, mais de 9 milhões de meninas com idades entre 6 e 11 anos nunca irão à escola, em comparação com 6 milhões de meninos. Essa discrepância dificulta o processo de emancipação e de participação das mulheres africanas em diversos espaços formais da sociedade. As desvantagens começam cedo. Em 2023, 23% das meninas estavam fora da escola primária, em comparação com 19% dos meninos. Isso significa que, em média, 1 em cada 4 meninas não está frequentando a escola primária. Na adolescência, essa taxa aumenta para 36% nas meninas com idades entre 12 a 14 anos, em comparação com 32% dos meninos (UIS, 2023).

A educação pré-escolar, por exemplo, que poderia constituir uma estratégia para criar a igualdade de oportunidades de acesso ao ensino básico para as crianças de sexos e meios socioculturais diferentes, tem seu desenvolvimento muito tímido, na maioria dos países da África Ocidental. Por isso, as disparidades vêm de base, já quando se inicia o ensino básico (Bazzi e Veil, 2000, apud Furtado, 2005).

Apesar de várias políticas e estratégias desenvolvidas no continente nas duas últimas décadas, por conta do consenso generalizado sobre a necessidade de alfabetização de adultos, sobretudo das mulheres, ainda assim, os desafios são enormes e variam de país para país.

A Guiné-Bissau enfrenta uma grave desigualdade na proteção dos direitos humanos das mulheres. De acordo com o Relatório sobre a Situação dos Direitos Humanos na Guiné-Bissau, da Liga Guineense dos Direitos Humanos (LGDH, 2012, pp. 26-27), “direitos básicos e posições jurídicas elementares sempre foram negadas às mulheres e continuam a sê-lo em diversos quadrantes da sociedade guineense, nomeadamente no acesso à educação, à saúde, ao sistema judiciário, à herança, à terra e a outras áreas.” O relatório afirma, ainda, que “as disparidades existentes

entre os homens e as mulheres, a ausência de oportunidades e a existência de discriminações são resultados da situação social diferenciada do homem e da mulher” na sociedade guineense.

Assim, a falta de acesso à educação constitui um dos principais obstáculos ao exercício dos direitos humanos das mulheres na Guiné-Bissau. Segundo os dados da RGPH (2009), a taxa de alfabetização feminina da população residente de 6+ anos é de apenas 40%, em comparação com 60,2% para os homens. Isso significa que as mulheres são mais propensas a serem analfabetas e, portanto, têm menos oportunidades de obter empregos bem remunerados e participar plenamente na sociedade. Destaca-se o fato de que 4% do total dos recenseados não chegaram a declarar se sabem ou não ler e escrever.

Quadro 5: Repartição da população residente de 6+ anos por sexo, segundo o nível de alfabetização

Sabe Ler e Escrever	Sexo					
	Total	%	Masculino	%	Feminino	%
Total	1.171.087	100	562.682	100	608.405	100
Alfabetizados	581.986	49,7	338.760	60,2	243.226	40
Analfabetos	539.344	46,1	198.250	35,2	341.094	56
ND	49.757	4,2	25.672	4,6	24.085	4

Fonte: RGPH (2009, p. 23).

A tabela evidencia o impacto do analfabetismo nas mulheres, indicando que, a cada dez mulheres, seis enfrentam a condição de analfabetismo. Em contraste, nos homens, apenas quatro em cada dez são afetados pela falta de alfabetização.

Essa disparidade se mantém forte ainda devido à ausência de políticas que incentivem a participação das meninas na escola, à falta de conscientização e informação para evitar os casamentos precoces, à escassez de currículos escolares que abordem os direitos, deveres e igualdades humanos e à carência de escolas nas proximidades das residências, todos desafios críticos a serem enfrentados (Namone e Timbane, 2017).

Estamos diante de um fenômeno social de extrema complexidade: a exclusão educativa de meninas. É um desafio multifacetado que envolve questões intrincadas, nas quais diferentes fatores se entrelaçam, gerando barreiras substanciais ao acesso igualitário à educação. Quando conseguirmos compreender a interconexão desses fatores com a pobreza, a discriminação, as responsabilidades domésticas e as crises político-partidárias, seremos capazes de não apenas reconhecer a complexidade do problema, mas também de desenvolver mecanismos eficazes para a sua superação.

A pobreza, como primeiro elemento, atua como uma força limitadora, restringindo não apenas o acesso físico à escola, mas também a obtenção dos recursos essenciais para uma experiência educacional completa. A falta de materiais, transporte e condições adequadas muitas vezes se correlaciona diretamente com a desigualdade educacional.

A discriminação de gênero, que, por sua vez, é um fator determinante na perpetuação da exclusão educativa das meninas. Práticas discriminatórias dentro de sistemas educacionais e comunidades criam ambientes hostis, desestimulando a participação feminina na educação. Muitas vezes, quando os recursos financeiros das famílias são escassos, a decisão de enviar um filho para a escola recai sobre os meninos. Quase sempre, isso acontece porque as famílias consideram a educação dos meninos como um investimento mais prioritário, em função de normas culturais arraigadas, que tradicionalmente valorizam o papel masculino na sociedade.

Além disso, as barreiras logísticas, como a distância entre a casa e a escola e a falta de meios de transporte acessíveis, acabam por acentuar essa disparidade. Nesse contexto, os rapazes, frequentemente, têm maior probabilidade de frequentar a escola, pois a família enfrenta limitações significativas para garantir que as meninas superem esses obstáculos.

Além disso, outro ponto é a questão das **responsabilidades associadas aos trabalhos domésticos e aos cuidados familiares**, que constituem uma faceta crucial desse fenômeno. Desde tenra idade, muitas meninas assumem encargos domésticos que não apenas comprometem o seu tempo, mas também as colocam em situação desvantajosa em relação à dedicação aos estudos.

O peso dessas tarefas cotidianas, muitas vezes, recai desproporcionalmente sobre as meninas, o que as impede de dedicar tempo suficiente ao desenvolvimento acadêmico. O equilíbrio delicado entre as obrigações domésticas e o compromisso educacional é desafiador, criando uma barreira substancial para o acesso equitativo à educação.

Essa priorização de oportunidades educacionais para os meninos contribui para a perpetuação das desigualdades de gênero na educação, gerando consequências a longo prazo para o desenvolvimento e o empoderamento das meninas.

As frequentes **crises político-partidárias, a guerra civil e os golpes de Estado** na Guiné-Bissau têm impactado, de forma significativa, na perpetuação dessas desigualdades no acesso à educação escolar para meninas. Esses acontecimentos não apenas criam obstáculos imediatos para a participação feminina na educação, como também geram consequências a longo prazo. Conforme já nos referimos nos capítulos anteriores, a Guiné-Bissau, desde a sua independência, há meio século, não conseguiu se estabilizar política e economicamente em razão de sucessivos eventos tumultuosos.

A reconstrução política no país é uma necessidade, mas a sua concretude está cada vez mais difícil. Há vários programas e projetos ambiciosos para transformar essas realidades, mas carecem de apoios político e financeiros. Compreendemos que, para que haja transformação, ou seja, a democratização, sobretudo na perspectiva crítica, é necessária a massiva participação e o engajamento da sociedade civil. Nas duas últimas décadas, temos observado crescimento das organizações da sociedade civil, que estão cada vez mais fortes e organizadas na luta por direitos como educação, saúde, meio ambiente e igualdade de gênero. Isso tem surtido efeito, embora pouco, mas já é um passo importante. Sobre a igualdade de gênero na educação de jovens e adultos, por exemplo, a sua implicação se fez sentir com a existência de programas de alfabetização e formação de mulheres, com a criminalização de *fanado de mindjer* (mutilação genital feminina) em 2011 e, em 2018, com a lei de paridade para garantir uma cota mínima de 36% de representação das mulheres nos lugares da tomada de decisões.

Essas conquistas representam passos importantes na construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva, contrariando as práticas discriminatórias e promovendo a participação ativa das mulheres em diferentes esferas da vida. No entanto, é essencial reconhecer que, embora fundamentais, não podem ser consideradas suficientes para superar as profundas raízes do machismo estrutural em um país como o nosso. A luta pela igualdade de gênero é um processo contínuo, que demanda um compromisso constante com mudanças profundas na mentalidade, nas instituições e nas práticas cotidianas. Ou seja, é uma luta que vai além dos marcos legais e programas isolados

Essas conquistas são importantes na luta pela igualdade, mas não podemos nos deixar enganar pensando que isso é suficiente. Em nossa sociedade, as mulheres são vítimas do machismo estrutural desde o nascimento até a política. A luta pela igualdade tem que ser contínua, um compromisso com a democracia, com as mudanças profundas no pensamento, nas instituições, nas práticas cotidianas e nas comunidades.

A alfabetização de mulheres é um passo importante para conseguir essas mudanças. Por meio dela, empoderá-las, permitindo-lhes desenvolver habilidades e conhecimentos que vão além do comum. A criminalização da mutilação genital feminina é um avanço importante na proteção dos direitos das mulheres, mas é preciso um esforço coletivo para eliminar práticas que estão enraizadas nas culturas e que prejudicam as mulheres. Aitchison (2009) afirma que as consequências dessas disparidades entre homens e mulheres na educação são severas, apontando pontos como: “baixa produtividade e baixos níveis de renda; há ainda certa relação entre tais consequências do analfabetismo e o avanço do HIV/AIDS, o que por sua vez afeta os esforços para o desenvolvimento nacional” (Aitchison, 2009, p. 337).

Até o momento, as questões abordadas sobre os desafios na alfabetização de jovens e adultos destacam desafios fundamentais, mas quando as comparamos com as preocupações expressas pelos países do Norte, sobretudo nas três últimas edições da CONFINTEA, fica evidente uma diferença marcante. Em nossa agenda, assim como na maioria dos países africanos, emergem questões mais amplas e interligadas, como desenvolvimento sustentável, cultivo de uma cultura de paz, atendimento às necessidades da juventude e redução da pobreza (Aitchison, 2009).

Já os países do Norte, por seu social, conseguem focar mais em questões específicas relacionadas a métodos de ensino e uso das tecnologias educacionais avançadas e outras questões.

O ponto é que ficam nítidas as questões básicas que não estão diretamente ligadas à educação, o que torna o processo de alfabetização mais desafiador, mas também imprescindível. Porque é importante que, no campo da alfabetização, não nos limitemos apenas a desenvolver habilidades de leitura e escrita, mas que se contemplem outros elementos que pautam o desenvolvimento humano e a busca por um futuro mais promissor para as comunidades.

Enquanto a Guiné-Bissau se encontra nessa busca para melhorar a alfabetização, também está comprometida com a construção de sociedades mais sustentáveis, pacíficas e inclusivas, reconhecendo que a alfabetização é um elemento essencial, mas não isolado. Para as mulheres, conforme afirma Furtado (2005), nos programas de alfabetização:

i) é-lhes cada vez mais difícil conciliar o seu pesado programa diário de trabalho com as sessões de alfabetização; ii) os programas de alfabetização nem sempre respondem aos seus anseios, particularmente no que toca à gestão de recursos familiares, à planificação familiar, aos cuidados de saúde primária; iii) carecem por vezes de autorização dos maridos; iv) são pouco visíveis as correlações entre a alfabetização das mulheres e o bem-estar familiar; v) existe choque de certos conteúdos de educação com os hábitos culturais. (Furtado, 2005, p. 43)

Por isso a importância da luta pela democratização da EJA a partir da perspectiva crítica, de lutar não só pelo acesso das mulheres, mas também de criar possibilidades da sua permanência.

A luta pela equidade de gênero é, portanto, uma jornada que transcende os marcos legais e programas isolados. Envolve a participação de todos, homens e mulheres, para construir um ambiente onde a igualdade seja uma realidade. Para isso, é necessária uma mudança cultural profunda, na qual todos os setores da sociedade sejam mobilizados. Como já dissemos, é importante reconhecer a necessidade de essa luta ser contínua, para manter o impulso em direção a uma sociedade mais justa e igualitária.

5 CONCLUSÕES

Refletir sobre as políticas de alfabetização de jovens e adultos na Guiné-Bissau, analisar os seus desafios e traçar perspectivas para o futuro é uma das tarefas mais complexas, dada a intrincada teia de situações que envolve. Ao longo desta dissertação, navegamos pelas águas turbulentas da história educacional guineense, onde impasses históricos se entrelaçam com desafios contemporâneos, delineando um panorama que demanda atenção crítica e soluções inovadoras.

Os impasses históricos, forjados na herança colonial, delinearam um panorama educacional marcado por restrições ao acesso à educação, particularmente para os grupos historicamente subalternizados. A imposição de restrição, como o acesso exclusivo dos sujeitos assimilados através do Estatuto indigenato, que vigorou durante décadas nas colônias portuguesas na África, criando um sistema discriminatório, que categorizava determinados sujeitos como assimilados, ou seja, indivíduos que adotavam práticas e costumes europeus renunciando às próprias identidades, dando-lhes privilégios educacionais, enquanto marginalizava outros grupos, os não assimilados, relegando-os a uma posição subalterna, privados dessa oportunidade “transformadora”.

Essa categorização dos assimilados e não assimilados não apenas reforçava as desigualdades educacionais, mas também mantinha as estruturas sociais profundamente hierarquizadas. Os efeitos desse sistema discriminatório marcam, até os dias atuais, as estruturas educacionais dos países africanos de língua oficial portuguesa, incluindo a Guiné-Bissau.

Após a independência, o Estado guineense reconheceu a educação de jovens e adultos como um direito fundamental e vital para o empoderamento individual e o desenvolvimento coletivo. Logo nos primeiros anos, mostrou-se profundamente preocupado em promover a educação. No entanto, as crises políticas que assolaram o país desde 1980, com a golpe de Estado, afetaram seriamente a garantia desse direito e todos os projetos emancipatórios.

A incapacidade do Estado de garantir o direito à educação para todos se destaca como um dos principais desafios atuais. As recorrentes crises político-partidárias resultaram em um sistema educativo fragilizado, com falta de recursos e infraestruturas precárias. Essa precariedade atinge de maneira desproporcional as

populações mais vulneráveis, complexificando cada vez mais a efetiva implementação de políticas de alfabetização e educação de jovens e adultos, o que não apenas afeta o desenvolvimento desses indivíduos, como também perpetua um ciclo de desigualdade educacional.

O desinvestimento do Estado no setor educativo acentuou-se com as crises, sobretudo a econômica, e as pressões dos financiadores internacionais, que levou à adoção do Plano de Ajustamento Estrutural (PAE), ou seja, uma proposta do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI) para a liberalização econômica e a privatização do setor público, impactando diretamente a esfera educativa, afetando a infraestrutura, os recursos e, conseqüentemente, o acesso à EJA.

O plano de ajustamento estrutural (PAE), orientado para a estabilização econômica e financeira, resultou em cortes orçamentários substanciais em diversos setores, incluindo a educação. O não investimento público contribuiu para a persistência de elevadas taxas de analfabetismo, particularmente nos jovens e adultos vulneráveis (mulheres e moradores de áreas rurais), que enfrentam uma discriminação sistemática no acesso à educação. Essa disparidade reflete não apenas desigualdades de gênero, mas, também uma lacuna significativa entre os contextos urbanos e rurais no que diz respeito à oferta educacional, uma realidade que remonta ao período colonial. A desigualdade de gênero é agravada por fatores culturais e estruturais, perpetuando uma lacuna educacional entre homens e mulheres. Assim, o estudo aponta a necessidade urgente de criação e ampliação de ações afirmativas para combater essa iniquidade, reconhecendo o papel preponderante da educação na promoção da igualdade.

Evidencia-se também um conjunto de elementos que interferem nas políticas educativas guineenses, começando pela conjuntura política do país, aspectos socioculturais e socioeconômicos, que deixam o país cada vez mais dependente da ajuda e das políticas externas para garantir os direitos aos seus cidadãos, sobretudo os jovens e adultos.

A não responsabilização política do Estado em relação à Educação de Jovens e Adultos na Guiné-Bissau, aliada às influências das organizações internacionais e à dependência do Estado em relação à ajuda externa, compõe um cenário complexo

que impacta diretamente a efetividade e a sustentabilidade das políticas educacionais no país.

A falta de um comprometimento político claro em relação à EJA reflete-se na ausência de prioridade e alocação adequada de recursos para esse setor. Sem um respaldo político robusto, os programas de EJA continuarão a ser negligenciados em detrimento de outras prioridades de interesse apenas da classe política, resultando em falta de investimento, infraestrutura inadequada e terceirização da oferta educacional de jovens e adultos à sociedade civil e às organizações internacionais e religiosas. Observa-se a inexistência de centros ou programas de alfabetização de jovens e adultos mantidos pelo Estado, sendo que os poucos centros que existem no país são mantidos através de iniciativas comunitárias, religiosas e de parceiros internacionais.

Evidencia-se também que essa dependência de ajuda e de políticas externas através dos organismos internacionais, sobretudo Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Unicef e Unesco, tem influenciado a educação no país. Por um lado, essas instâncias desempenham um papel importantíssimo na alfabetização de jovens e adultos, financiando os programas, ampliando o acesso à educação, reduzindo a taxa de analfabetismo e as desigualdades de gênero na educação e também garantindo a assistência técnica. Por outro lado, criam uma dinâmica de dependência que compromete a autonomia do Estado. As políticas educacionais, muitas vezes, são moldadas por agendas externas, nem sempre alinhadas às necessidades específicas da população guineense. Dessa forma, a falta de controle sobre as diretrizes educacionais pode comprometer a adaptabilidade dos programas à realidade local.

Nesse sentido, defendemos que o fortalecimento da EJA no país precisa estar sob a responsabilidade do Estado, com a participação das organizações sociais, ONGs, organizações internacionais e comunidades. Essa articulação é fundamental para garantir que a educação atenda às necessidades específicas dos alunos e das populações locais.

Com base na perspectiva decolonial, o Estado tem um papel fundamental na construção de uma sociedade livre da colonialidade. Isso é especialmente importante nos países que lutaram pela sua independência, como a Guiné-Bissau. A

educação precisa ser reconhecida como uma ferramenta imprescindível para essa construção, pois é por meio dela que as pessoas desenvolvem sua consciência crítica e se apropriam de seus direitos.

No caso da Guiné-Bissau, a EJA é uma modalidade de ensino especialmente importante, pois trata-se de um país com uma população majoritariamente jovem e em crescimento, mas a grande maioria desses jovens e adultos não tiveram acesso à educação formal na idade adequada. Entretanto, o fortalecimento da EJA é fundamental para garantir que esses jovens e adultos tenham oportunidades de desenvolvimento e de participação na sociedade.

Portanto, os programas de alfabetização de jovens e adultos devem ser concebidos e embasados a partir de uma perspectiva decolonial. Tal abordagem não apenas rompe com a colonialidade, mas também apresenta uma proposta inovadora para a construção de uma sociedade que considere de maneira integral as preocupações e necessidades específicas das pessoas e comunidades locais. Em outras palavras, conforme expresso por Amílcar Cabral, a alfabetização de jovens e adultos deve ser compreendida como um ato político. Através do aprendizado crítico da leitura e da escrita, o alfabetizando é capacitado a construir conhecimento e alcançar a libertação.

As questões linguísticas surgem como um desafio intrínseco à construção da educação sob a perspectiva decolonial. A prevalência do uso da língua portuguesa como idioma oficial de ensino, herança do período colonial, cria barreiras linguísticas significativas na educação, uma vez que, para a maioria da população, o português permanece sendo uma língua estrangeira. Em um país com uma vasta diversidade linguística local, relegada, entretanto, a uma posição de subalternidade, essa dinâmica dificulta o acesso ao conhecimento para muitos.

Diante desse quadro, as perspectivas para as futuras políticas de alfabetização de jovens e adultos devem se basear na superação de tais desafios, como já havia sido recomendado por Frantz Fanon, em sua obra “Pele negra máscaras brancas” (2008), e por Paulo Freire, na obra “Cartas a Guiné-Bissau” (1978), no que tange à necessária oficialização das línguas locais no ensino.

Percebe-se que os desafios são enormes, a curto, médio e longo prazos. O Plano Nacional de Ação (2003), por exemplo, aborda, entre outros aspectos, a redução das taxas de analfabetismo como um objetivo legítimo. No entanto, é crucial

destacar que essa redução não deve se limitar apenas ao ensino de leitura, da escrita e do cálculo. Ela deve, em vez disso, conduzir a um aprendizado crítico e abrangente, capaz de assegurar a emancipação e a participação ativa na comunidade.

Acreditamos que, com a estabilidade política e governativa, será possível vislumbrar um futuro mais promissor, por meio do compromisso coletivo na superação dessas barreiras. Quando a educação é realmente acessível e inclusiva, ela se torna a força motriz para a transformação social e o desenvolvimento sustentável do país. Portanto, é imperativo que o Estado reafirme seu compromisso com a educação, especialmente de jovens e adultos, investindo em infraestrutura, formação de professores e programas adaptados às necessidades dos alunos e à realidade local.

A promoção da igualdade de gênero precisa ocupar um lugar central nessas políticas, garantindo que todas as camadas da sociedade tenham acesso equitativo à educação. Essa abordagem não apenas contribuirá para a redução das disparidades educacionais, mas também fortalecerá a base para um progresso social mais amplo e uma participação cidadã mais inclusiva.

6 BIBLIOGRAFIA

AITCHISON, J. (2009). A voz do Sul na CONFINTEA VI: a agenda da África. Revista Brasileira de Educação , 14, 335-344.

ALYRIO, R. D. (2009). ALYRIO, Métodos e técnicas de pesquisa em administração. Rio de Janeiro : Fundação CECIERJ.

ANDRÉ, M. (jul/dez de 2013). O que é um estudo de caso qualitativo em educação? Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade, 22, 95-103.

APPLE, M. W. (Out./dez de 2017). A LUTA PELA DEMOCRACIA NA EDUCAÇÃO CRÍTICA. Revista e-Curriculum, 15, 894.

BAD. (2019). RELATÓRIO ANUAL DE GRUPO DO BANCO AFRICANO PARA O DESENVOLVIMENTO . BANCO AFRICANO PARA O DESENVOLVIMENTO .

BARDIN, L. (1979). Análise de Conteúdo (70 ed.). (L. A. Pinheiro, Ed.) Lisboa : Persona.

- BARROS, M. d. (2012). A Sociedade Civi face ao processo de democratização e desenvolvimento na Guiné-Bissau (1991-2011). *Africana Studia* , 18, 71-82.
- BERNUSSI, M. M. (2014). A partir de então, segundo o autor, a educação deixou de ter objetivos humanísticos (a educação como direito) e passou a ser vista com objetivos econômicos (criação de capital humano), o que pode ser observado nas reformas dos sistemas educacionais, tanto. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Bhabha, H. K. (1998). O local da cultura. Belo Horizonte: da UFMG.
- BOURDIEU, P. (2001). Meditações pascalianas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- BRANDÃO, C. R. (2017). O que é educação? Brasiliense.
- CÁ, L. O. (2005). Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação . Campinas: Universidade de Campinas, Faculdade de Educação .
- CÁ, L. O. (jullho / dezembro de 2011). Cultura escolar e os povos coloniais: a questão dos assimilados nos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP). *ETD - Educ. Tem. Dig.*, , 207-224.
- CABRAL, A. (1973). Textos políticos. Bolama: Imprensas Nacional da GUiné-Bissau.
- Cabral, A. (1974). PAIGC: unidade e luta. Lisboa: Nova Aurora.
- CABRAL, A. (1978). Obras escolhidas de Amílcar Cabral: A arma da teoria. Unidade e Luta I. Lisboa: Seara Nova.
- CABRAL, A. (Jun. 1951). A propósito da educação. Cabo Verde: Boletim de Propaganda e Informação.
- CABRAL, V. (janeiro de 1988). Da primeira evangelização à colonização dos povos da Guiné. *Revistas de estudos guineenses - Soronda* , 5.
- CAOMIQUE, P. G. (2020). Virtudes satanizadas / epistemologias africanas e outros olhares (1ª ed.). São Paulo: Fontenele.
- CARDOSO, C. (1995). A transição democrática na Guiné-Bissau: um parto difícil. Em *Transitions libérales en Afrique lusophone* (Vol. 2, pp. 259-282). Lusotopie.

- CRUZ, J. M. (2007). O Programa de Ajustamento Estrutural na República da Guiné-Bissau: Uma avaliação política e ética. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- DENZIN, K. N., & Lincoln, Y. S. (2011). Introdução: The Discipline and practice of qualitative research (4 ed.). Thousand Oaks, CA: The Sage handbook of qualitative research.
- Fanon, F. (2008). Pele negra máscaras brancas . Salvador: EDUFBA.
- FREIRE, P. 1. (1989). A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo : Cortez .
- FREIRE, P. 1.-1. (2013). Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra .
- FREIRE, P. (1978). Carta à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro : Paz e terra .
- FREIRE, P. (1987). Pedagogia de oprimido (17 ed., Vols. (O mundo, hoje, v.21). Rio de Janeiro: Paz e Terra .
- FREIRE, P., & Macedo, D. P. (1990). Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo. Paz e Terra .
- FRIGOTTO, G. (2015). A produtividade da escola improdutivo 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. Revista Trabalho Necessário, 20, 206-233.
- FURTADO, A. B. (2005). Administração e Gestão da Educação na Guiné-Bissau: Incoerências e Descontinuidades. Universidade de Aveiro Departamento de Ciências da Educação , Aveiro .
- GIL, A. C. (2008). Métodos e técnicas de pesquisa social (6 ed.). São Paulo : Atlas .
- GOMES, A. F. (2018). Políticas educacionais de alfabetização de jovens e adultos na Guiné-Bissau: a presença do método alpha tv. UFRGS, Porto Alegre .
- GUINÉ-BISSAU. (1996). Constituição da República da Guiné-Bissau. Assembleia Nacional Popular , Bissau.
- GUINÉ-BISSAU. (2003). PLANO NACIONAL DE ACÇÃO EDUCAÇÃO PARA TODOS. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, BISSAU.
- GUINÉ-BISSAU. (2010). Lei de Bases do Sistema Educativo. Assembleia Nacional Popular, Bissau.

GUINÉ-BISSAU. (2015). Instituto Nacional de Estatísticas. Boletim Estatístico da Guiné-Bissau. Bissau.

HEGEL, G. W. (2001). The Philosophy of History. Kitchener : Batoche Books.

INE. (2009). III Recenseamento geral da população e habitação: educação e a escolarização. Instituto Nacional de Estatística, Bissau.

INE. (2009). III Recenseamento Geral de População e Habitação: Características econômicas da população. Instituto Nacional de Estatísticas; Ministério de Economia do Plano e Integração Regional, Bissau.

JULIÃO, E. F., BEIRAL, H. J., & FERRARI, G. M. (jun de 2017). As políticas de Educação de Jovens e Adultos na atualidade como desdobramento da constituição e da LDB. Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina, 11, 40-57.

KLEIMAN, Â. (. (1995). Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campina, SP: Mercado das letras.

KOUDAWO, F. (1995). Educação e teoria de desenvolvimento: o que há de novo? Revista de Estudos Guineenses (Soronda) (19).

LGDH. (2012). Relatório sobre a situação dos direitos Humanos na Guiné-Bissau 2010/2012. LIGA GUINEENSE DOS DIREITOS HUMANOS, Bissau.

MAINARDES, J. (janeiro-abril de 2018). Reflexões sobre o objeto da política educacional. Laplage em Revista (Sorocaba), 4, 186-201.

MATIAS, F. (2021). POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MOÇAMBIQUE: uma análise sobre a concepção dos programas de EJA na Província de Nampula. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, Corumbá, MS.

MEC/INEP. (2021). Senso da educação superior . Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília .

MENDES, L. V. (2019). (Des)caminhos do sistema de ensino gineense: avanços, recuos e perspectivas . Curitiba : CRV.

- MENDES, L. V. (2021). A escolarização e a formação de quadros nas regiões libertadas da Guiné-Bissau: Uma perspectiva histórica (1963-1973) (1. ed ed.). Curitiba: Brasil Publishing.
- MONTEIRO, A. O. (2013). Guiné-Bissau: da luta armada à construção do estado nacional: conexões entre o discurso de unidade nacional e diversidade étnica (1959-1994) . UFBA, Salvador .
- MONTEIRO, J. J. (janeiro de 1997). Analfabetismo na Guiné Bissau: Kamiñu lundju inda. Doronda , Vol. 1(1), 31-59.
- MOREIRA, D. (2006). Políticas públicas de alfabetização de massa na Guiné-Bissau. UERJ, Rio de Janeiro.
- NAMONE, D., & TIMBANE, A. A. (jan/jun de 2017). Consequências do ensino da língua portuguesa no Ensino fundamental na Guiné-Bissau 43 anos após a independência. Mandinga – Revista de Estudos Linguísticos, 01, 39-57.
- OLIVEIRA, I. A. (2016). Epistemologia e educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas. Vozes.
- OLIVEIRA, I. B. (2007). Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. Educar em Revista, 29, 83-100.
- PAIGC. (1966). O nosso primeiro livro de leitura . Departamento Secretariado, Informação, Cultura e Formação de Quadros do Comité Central do PAIGC.
- PEREIRA, M. G. (2011). Artigos científicos: como redigir, publicar e avaliar. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- PNUD. (2022). Relatório do desenvolvimento humano 2021/2022. PNUD.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina1. **A Colonialidade do Saber: etnocentrismo e ciências sociais–Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso**, p. 107-126, 2005.
- RUA, M. d. (1997). Análise de políticas públicas: conceitos básicos. Manuscrito, elaborado para el Programa de Apoyo a la Gerencia Social en Brasil.
- RUA, M. G. (s.d.). Análise das políticas públicas: conceitos básicos. Acesso em 15 de 2023 de 2023, disponível em <http://adminnovoportal.univali.br/pos/mestrado/mestrado-em-gestao-de-politicas-publicas/processo-seletivo/SiteAssets/Paginas/default/RUA.pdf>

SANÉ, S. (jan/jun de 2018). OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU. *Revista Temas em Educação*, 27(1), 55-77.

SOARES, F. P. (07 de 02 de 2020). A influência do Banco Mundial e da OCDE na educação básica no Brasil e no ensino de geografia. UFSM. Fonte: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/41843/html>

SONCO, L. (2014). Alfabetização de jovens e adultos não escolarizados: Uma reflexão sobre o contexto guineense. Universidade de Porto, Porto.

SOUZA, C. (2006). Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, 20-45.

STRAUSS, A. L., & CORBIN, J. (2008). *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Porto Alegre: Artmed.

SUCUMA, A. (2017). Breve histórico sobre a construção do Estado da GUiné-Bissau. *Cadernos de História UFPE*, v. 9, n. 9,, pp. 129-144.

THIOLLENT, M. (1986). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo : Cortez; Autores Associados.

UE-ATIVA. (2021). Apoio Integrado ao Desenvolvimento Rural nas Regiões de Bafatá, Tombali e Quinara. União Europeia e Cooperação Portuguesa, Bissau. Acesso em 31 de janeiro de 2024, disponível em https://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao2/UE-ACTIVA_Vfinal.pdf

UIS. (2023). Igualdade de Género na Educação. Acesso em 15 de 11 de 2023, disponível em UNESCO Institute for Statistics: <https://uis.unesco.org/en/topic/gender-equality-education#slideoutmenu>

UNESCO. Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Hamburgo, 1997.

UNESCO IPE DAKAR. Em Guiné-Bissau, o sistema educativo precisa em grande parte de ser construído. Novembro de 2016.

UNESCO-BREDA. Relatório da situação do sistema educativo: Margens de manobra para o desenvolvimento do sistema educativo numa perspetiva de universalização do Ensino Básico e de redução da pobreza. UNESCO/Dakar - Pólo de Dakar, Dakar, 2013.

UNICEF. Guiné-Bissau Educação: Análises para aprendizagem e equidade usando dados MICS, 2021.

UNION AFRICAN. Continental education strategy for Africa. Union African, Addis Ababa, 2015.

WORLD BANK. GDP per capita – Guiné-Bissau. 2024. Acessado em 05/01/2024, disponível em: <<https://data.worldbank.org/country/guinea-bissau>>

WORLD BANK. Population growth (annual %) - Guinea-Bissau. Acesso 08/04/2023 de Abril de 2023, disponível em BANK WORLD GROUP: <<<https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.GROW?locations=GW>>>.