

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JUVINAL MANUEL FANDA

**O PROCESSO DE EXPANSÃO DA ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA EM
GUINÉ-BISSAU (1990-2010)**

**CAMPO GRANDE - MS
2013**

JUVINAL MANUEL FANDA

**O PROCESSO DE EXPANSÃO DA ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA
EM GUINÉ-BISSAU (1990-2010)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final à obtenção do título de Mestre.
Orientadora: Proa. Dra. Silvia Helena Andrade de Brito.

**CAMPO GRANDE - MS
2013**

Ficha catalográfica

FANDA, Juvinal Manuel.

O processo de expansão da escolarização básica em Guiné-Bissau (1990-2010)
/ Juvinal Manuel Fanda. – Campo Grande, 2013.
124 f.

Orientadora: Silvia Helena Andrade de Brito.

Dissertação – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências
Humanas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1.Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2.Educação Básica - Guiné-Bissau.
3.Educação para Todos - Guiné-Bissau. 4.História da Educação - Guiné-Bissau
I.Brito, Silvia Helena Andrade de. II. O processo de expansão da escolarização
básica em Guiné-Bissau (1990-2010).

CDD (____) _____

JUVINAL MANUEL FANDA

**O PROCESSO DE EXPANSÃO DA ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA EM
GUINÉ-BISSAU (1990-2010)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Silvia Helena Andrade de Brito – UFMS (orientadora)

Profa. Dra. Samira Saad Pulchério Lancillotti – UEMS

Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva – UFMS

Campo Grande, 6 de novembro de 2013.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, pela saúde, força e coragem ao longo desses dois anos do curso. Agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro (bolsa concedida) e à Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), que permitiram desenvolver e concluir este estudo.

À Profa. Dra. Samira Saad Pulchério Lancillotti da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, à Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, que leram o meu trabalho e deram sugestões ao desenvolvimento do mesmo e, do modo especial, a minha orientadora, Profa. Dra. Sílvia Helena Andrade de Brito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, que durante o curso tem me acompanhado (orientado) e é responsável pela realização desta dissertação.

De modo particular, ao meu tio N'kitcha Na Obna que, junto ao Ministério da Educação Nacional de Guiné-Bissau, conseguiu dados e/ou documentos, os quais ajudaram no desenvolvimento e no entendimento desta dissertação. Embora, tenha enfrentado algumas dificuldades em relação à disponibilidade e ao acesso dos mesmos.

Dedico este trabalho a minha família, aos meus pais (Agostinho Fanda e Rosa Induz), aos meus irmãos, com destaque a Duque Fanda, distantes, no outro lado do continente (África). Obrigado pelo incentivo e coragem, valeu a pena. E a todos (amigos e colegas) que torceram por mim, direta ou indiretamente, os meus agradecimentos.

RESUMO

Este estudo tem como objeto analisar o processo de expansão da educação básica em Guiné-Bissau, entre 1990 e 2010, e se inclui na Linha de Pesquisa “História, Políticas e Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* de Campo Grande. Essa realidade, porém, ainda está longe de ser um fato na Guiné-Bissau, ex-colônia portuguesa do século XV a século XX, localizada na costa ocidental da África, e que em pleno século XXI ainda apresenta índice elevado de analfabetismo (63% da população de 15 anos ou mais). Frente a este quadro, objetiva-se neste estudo apreender como se deu o processo de expansão da educação básica entre 1990 e 2010, décadas que marcaram as Conferências Mundiais sobre a Educação, para compreender como tem se dado a efetivação do direito ao ensino básico no país, em seu entrelaçamento com as condições internacionais impostas ao país, a partir dos anos 1980; bem como examinar os principais desafios impostos a esse processo, e ainda presentes na primeira década do século XXI. Para isso, procura-se discutir e/ou entender, antes, essa questão na perspectiva histórica do contexto mundial, em particular, da sociedade capitalista, partindo da análise geral para a singular. Como procedimentos metodológicos foi utilizada a análise documental, junto com o exame dos dados bibliográficos (artigos, dissertações e teses, entre outros relacionados à temática), para nos inteirar e entender tal situação neste país. Por meio desse estudo evidencia-se que a presença dos colonizadores ocidentais, do imperialismo português na África, em especial, em Guiné-Bissau, até os anos 1970, mudou o cenário social e cultural do povo guineense, além do descaso com a educação (na época, dando o mínimo de ensinamento a um pequeno número de pessoas, nos centros urbanos). Já com a independência da Guiné-Bissau, o estudo evidenciou que os problemas anteriores persistiram, e embora o governo tenha procurado combater os problemas educacionais, a desigualdade de acesso educacional entre os gêneros e a falta de cobertura do governo no sistema de ensino da educação básica, principalmente nas regiões rurais, persistiu. Apesar de ter havido progresso significativo nas matrículas, ao longo dos anos, continua alta a evasão escolar, bem como a precariedade na estrutura física e no próprio sistema do ensino, com péssimas condições de trabalho para os profissionais da área (baixos salários e ainda pagos em atraso). Além disso, o país depende do financiamento internacional, por exemplo, do Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para implementar a atividade educativa governamental, que condicionou, desde os anos 1987, as possibilidades históricas do avanço da expansão do ensino básico, bem como as condições em que ele se daria, ao vincular os financiamentos com a redução do gastos públicos, incluindo a educação; com o aumento das parcerias entre Estado e diversas organizações, que se envolveriam na expansão da escolarização; e a diminuição de salários e investimento em infraestrutura educacional.

Palavras-chave: Educação Básica - Guiné-Bissau. Educação para Todos - Guiné-Bissau. História da Educação - Guiné-Bissau.

ABSTRACT

The object of this dissertation is the expansion process of basic education in Guinea-Bissau between 1990 and 2010, and is included in the Research Line “History, Politics and Education”, of the Education Post Graduation Program of the Federal University of Mato Grosso do Sul, Campo Grande Campus. This reality, however, is still far from being a fact in Guinea-Bissau, a former Portuguese colony from the 15th to the 20th century, located on the western coast of Africa, and where, even in the 21st century, still has a high rate of illiteracy (63 % of the population older than 15). Faced with this situation, the objective of this study was to discover how was the process of expanding basic education between 1990 and 2010, decades which marked the World Conferences on Education, in order to understand the effectiveness of the human rights to basic education in country in its relationship with international conditions imposed on the Country, since the 1980s; as well as examine the main challenges to this process, and still present in the first decade of this century. In order to do it, we’ve intended to previously discuss and/or understand, this issue in the historical perspective of the World context, particularly from the capitalist society, based on the analysis from the general to the singular elements. As methodological procedures, we’ve used documental analysis, along with the examination of bibliographic data (articles, theses and dissertations, among other studies related to the theme), to learn and understand such situation in the Country. Through this study, it was shown how the presence of Western colonizers, of the Portuguese imperialism in Africa, and, particularly in Guinea-Bissau, until the 1970s, changed the social and cultural setting of the Guinean people, besides the education neglect (at the time, giving minimal teaching to a small number of people in urban centers). With the independence of Guinea-Bissau, the study showed that the previous problems persisted, and although the government had sought to face the educational problems, the unequal educational access between genders and the lack of government coverage in the education system of basic education mainly in rural regions has persisted. Although there has been significant progress in enrollment over the years, the school dropouts continues to be high, as well as the precariousness of the physical structures and of the education system itself, with poor working conditions for professionals (with low wages paid with delay). Moreover, the country depends on international funding, as the World Bank (WB), International Monetary Fund (IMF) and the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) to implement the governmental educational activity, which conditioned, since 1987 the historical possibilities of advancing the expansion of basic education, as well as the conditions under which he would, by linking the funding to the reduction of public spending, including education, with increased partnerships between state and various organizations which would be involved in the expansion of schooling, and in the lowering of wages and investment in educational infrastructure.

Keywords: Basic Education. Education for All. History of Education. Guinea-Bissau.

LISTA DE SIGLAS

ADPP - Ajuda do Povo Dinamarquês para o Desenvolvimento
ASDI - Agência Sueca de Desenvolvimento Internacional
BAD - Banco Africano de Desenvolvimento
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
CEDEAO - Comunidade Econômica dos Estados da África do Oeste
CEN-SAD - Comunidade dos Estados Sahelo-Saharianos
CEPI - Centros de Educação Popular Integrados
CFA - Comunidade Financeira Africana
CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
DHNET - Direitos Humanos na Internet
EENI- Escola de Negócios e Comércio Exterior
EB - Ensino Básico
EBE - Ensino Básico Elementar
EBC - Ensino Básico Complementar
EPT – Educação Para Todos
FMI - Fundo Monetário Internacional
FNUAP - Fundo das Nações Unidas para a População
FSE - Fundo Social de Emergência
GIPASE - Gabinete de Investigação, Planificação e Análise do Sistema Escolar
GTM - Guia do Terceiro Mundo
INE - Instituto Nacional de Estatística
ISU - Instituto de Estatística da UNESCO
LGDH - Liga Guineense dos Direitos Humanos
MEN - Ministério da Educação Nacional
ODMs - Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ONGs - Organismos Não Governamentais
ONU - Organização das Nações Unidas
PAE - Programa de Ajustamento Estrutural
PAICV- Partido Africano para a Independência de Cabo Verde
PAIGC - Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde
PALOP- Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PAM - Programa Alimentar Mundial

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PRSP - Documentos de Estratégia para a Redução da Pobreza

SOS - Organização de Desenvolvimento Social Independente

UEMOA - União Econômica e Monetária do Oeste Africano

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

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa de Guiné-Bissau (2013)	13
Figura 2 - Escola de barraca, em periferia de Bissau (2012).....	106
Figura 3 - Escola de barraca da região do Arquipélago de Bijagós (construção inicial) em Guiné-Bissau (2011).....	106
Figura 4 - Escola de barraca da região do Arquipélago de Bijagós (construção final) em Guiné-Bissau (2011).....	107
Gráfico 1 - Dispersão etária em valores absolutos por níveis do ensino básico (2005/2006)	100
Gráfico 2 - Taxas brutas e líquidas de escolarização na educação básica (%) (2000-2010)	104
Gráfico 3 - Evolução das taxas líquidas da educação básica (%) (1990-2010).....	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Direções gerais do Ministério da Educação Nacional da Guiné-Bissau (2011)	17
Quadro 2 - Comparação dos sistemas de ensino do Brasil e da Guiné-Bissau (2012).....	18
Quadro 3 - Autores encontrados que falam da situação/política da educação em Guiné-Bissau (2011).....	20
Quadro 4 - Organização do curso de habilitação para o magistério rudimentar [década de 1940].....	40
Quadro 5 - Critério de acesso à educação escolar indígena no período colonial (1941).....	41
Quadro 6 - Procedimentos sugeridos pela Conferência de Jomtiem para alcançar a meta de “Educação para Todos” (1990).....	62
Quadro 7 - As estratégias acordadas na Conferência sobre EPT (1990).....	63-64
Quadro 8 - As metas arquitetadas para o decênio (1990-2000)	64
Quadro 9 - Países participantes da LIFE (2011)	73
Quadro 10 - Investimentos dos financiadores no setor educacional (2000).....	102
Quadro 11 - Gostos do governo com a educação na sub-região (2006).....	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultados definitivos do Recenseamento Geral da População e Habitação (RGPH) (2009)	14
Tabela 2 - Distribuição regional do investimento na Guiné-Bissau (1979)	34
Tabela 3 - Evolução do ensino primário durante o período colonial (1954-1974).....	44-45
Tabela 4 - Professores diplomados e não diplomados.....	55
Tabela 5 - Dívida externa dos países em desenvolvimento (US\$ bilhões) (1980/1994).....	77
Tabela 6 - Distribuição do total da despesa pública de financiamento com educação por nível de ensino em Guiné-Bissau (1980/1989)	85
Tabela 7 - Execução de investimento público na educação no período pré-ajustamento (1983-1987) e período de ajustamento (1988-1992), em milhões de dólares	86
Tabela 8 - Crescimento do número de alunos escolarizados, no ensino básico, nos países africanos (1987-2015)	88
Tabela 9 - Escolarização do Ensino Básico Elementar (EBE) e Complementar (EBC)	96-97
Tabela 10 - Taxas brutas de escolarização no ensino básico, por sexo e por dependência administrativa (1999-2000)	99
Tabela 11 - Número de alunos por dispersão etária em valores absolutos (2005/2006)	100
Tabela 12 - Escolas e alunos no ensino básico, nas escolas privadas e comunitárias (2006)	101
Tabela 13 - Taxas brutas e líquidas de escolarização na educação básica (%) (2000-2010) .	104
Tabela 14 - Evolução das taxas líquidas de escolarização (1990-2010)	105
Tabela 15 - Desigualdade da oferta escolar nos centros urbanos e zonas rurais no ensino básico elementar em Guiné-Bissau (%) (1999-2000)	107
Tabela 16 - Crescimento do número de docentes do ensino público (1987-2015)	110-111

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 OS OBJETIVOS DA PESQUISA	24
2 METODOLOGIA DA PESQUISA	26
3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	28
CAPÍTULO 1 - HISTÓRIA E EDUCAÇÃO EM GUINÉ-BISSAU: DOS ANOS 1940 AOS ANOS 1980	30
1.1 GUINÉ-BISSAU: DE COLÔNIA PORTUGUESA A PAÍS INDEPENDENTE (1940-1980)	30
1.2 A EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DO PERÍODO COLONIAL (1940-1972)	36
1.3 A EDUCAÇÃO BÁSICA NOS PRIMEIROS ANOS PÓS-INDEPENDÊNCIA (1973-1980)	47
CAPÍTULO 2 - A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DIRETRIZES POLÍTICAS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS (1990-2010)	58
2.1 A CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, JOMTIEN (EPT) (1990)	61
2.2 A CÚPULA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO DE DAKAR (2000)	70
2.3 PROGRAMA DE AJUSTE ESTRUTURAL SOCIOECONÔMICO (PAE) NA ÁFRICA E EM GUINÉ-BISSAU	74
2.4 PROGRAMA DE AJUSTE ESTRUTURAL (PAE) NO SETOR DA EDUCAÇÃO NA ÁFRICA E EM GUINÉ-BISSAU	80
CAPÍTULO 3 - A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTINENTE AFRICANO E EM GUINÉ-BISSAU (1990-2010)	84
3.1 IMPACTOS DAS PROPOSTAS DO BM/FMI E UNESCO NA EDUCAÇÃO GUINEENSE	85
3.2 OUTROS DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM GUINÉ-BISSAU, NO CONTEXTO DA “EDUCAÇÃO PARA TODOS” (EPT, 1990-2010)	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	117

INTRODUÇÃO

Visando apresentar o objeto de nossa dissertação, que é o processo de expansão da escolarização básica em Guiné-Bissau, que concretizou a garantia do ensino básico no período de 1990 a 2010, o trabalho será iniciado apresentando o espaço geográfico e social dessa pesquisa, Guiné-Bissau.

A República da Guiné-Bissau, localizada na costa ocidental da África, tem uma superfície de 36.125 km², fazendo fronteira ao norte com a República do Senegal; a este e sudeste com a República da Guiné Conacri, ambas, ex-colônias francesas, e a oeste é banhada pelo Oceano Atlântico (Figura 1). Neste último, existe ainda a região de Bolama, que abrange a zona insular (Arquipélago dos Bijagós e outras ilhas) e o litoral do país, se estendendo desde o Cabo Roxo até a ponta Cagete. (ALMANAQUE, 2010).



Figura 1 - Mapa de Guiné-Bissau (2013)

Fonte: <http://www.africa-turismo.com/mapas/guine-bissau.htm>.

Esse território está dividido entre oito regiões administrativas e um setor autônomo: Bafatá, Biombo, Bolama/Bijagós, Cacheu, Gabú, Oio, Quinara, Tombali e o Setor Autônomo de Bissau, no qual se situa a capital do país. Estas regiões, por sua vez, subdividem-se em 36

setores. “As regiões e os setores são dirigidos respectivamente por presidentes que representam o Ministério da Administração Interna.” (MOREIRA, 2006, p 19). A seguir, a Tabela 1 apresenta a distribuição da população pelas regiões.

Tabela 1 - Resultados definitivos do Recenseamento Geral da População e Habitação (RGPH) (2009)

Região	Total	Masculino	%	Feminino	%
Guiné-Bissau	1.520.830	737.634	48,2	783.196	51,8
Tombali	94.939	45.963	48,4	48.976	51,6
Quinara	63.610	31.246	49,1	32.364	50,9
Oio	224.644	107.693	47,9	116.951	52,1
Biombo	97.120	45.666	47,0	51.454	53,0
Bolama/Bijagós	34.563	16.810	48,6	17.753	51,4
Bafatá	210.007	101.647	48,4	108.360	51,6
Gabú	215.530	104.397	48,4	111.133	51,6
Cacheu	192.508	91.682	47,6	100.826	52,4
Bissau	387.909	192.530	49,6	195.379	50,4

Fonte: Instituto Nacional de Estatística (INE) (2009).

Por conseguinte, na divisão geográfica da Guiné-Bissau, antiga Guiné Portuguesa, “[...] são identificadas quatro áreas que são a capital, Bissau, o Leste, que inclui as regiões de Bafata e Gabu, o Norte, que agrupa as regiões de Cacheu, Biombo, Oio e, finalmente, o Sul que inclui Bolama, Quinara e Tombali.” (GUINÉ-BISSAU, 2009, p. 113). A Tabela 1 mostra a distribuição populacional por regiões, segundo o recenseamento realizado em 2009, quando a população total guineense era de um milhão e quinhentos e vinte mil e oitocentos e trinta habitantes (1.520.830), sendo 783.196 do sexo feminino e os restantes 737.634 do sexo masculino. (INE, 2009).

Além disso, a maioria da população da Guiné-Bissau era do sexo feminino, 51,8%, contra 48,2% do sexo masculino. O Setor Autônomo de Bissau, cidade principal do país, tinha a maior concentração populacional, com 387.909 habitantes. A região de Bolama/ Bijagós era a de menor concentração populacional, com 34.563 habitantes.¹

A Guiné-Bissau é um país com cultura diversificada, pois conta com mais de trinta grupos étnicos. Segundo Silva (2007), no final da primeira década do século XXI, os Balantas corresponderiam a 30,0% da população total, em seguida, os Fulas com 20,0%, os Manjacos com 14,0%, os Mandingas com 13,0%, os Papeis, com 7,0%, além de europeus que somam

¹ Segundo dados do Banco Mundial (BM), em dois anos, no período de 2009 a 2011, houve um crescimento populacional de 79.170 habitantes, sendo que, em 2011, Guiné-Bissau possuiria uma população estimada de um milhão e seiscentos mil habitantes (1.600.000). (WORLD BANK, 2011).

menos de 1,0% da população e outros grupos que, juntos, somam 15,0% do total de habitantes. Também a diversidade religiosa marca a população guineense, já que 50,0% dos habitantes são animistas, 45,0% representam os muçulmanos e os restantes 5,0%, são cristãos.

Segundo dados do INE da Guiné-Bissau (2011), a taxa real de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) em 2010, era de 3,5%. Também em Guiné-Bissau, como em outros países africanos, as principais fontes da economia são atividades relacionadas ao setor primário. (ALMANAQUE, 2010). A saber, a principal fonte de receita está na exploração dos recursos naturais (AFRICAN ECONOMIC OUTLOOK-AEO, 2012, p. 4), sendo que, “[...] com efeito, a agricultura, a silvicultura, as pescas e a pecuária contribuíram, em 2010, para 40,3% do PIB. Seguem-se o comércio (19,3%), os serviços da administração pública e a indústrias manufatureiras, cada uma representando 10,0% do PIB.” No mesmo período, a castanha de caju foi o principal produto exportado, já que “este fruto oleaginoso foi responsável por quase 81,0% das exportações do país, no período 2009/2010 [...]” (AEO, 2012, p. 2), enquanto a pesca representou 4,0% do PIB nacional.² Entretanto, são frutos de importação a grande maioria dos produtos industrializados consumidos no país. (ESCOLA DE NEGÓCIOS E COMÉRCIO EXTERIOR-EENI, S/D).

Considerando os números apresentados, o setor agrícola é a área que mais emprega no país, tendo assim 65,0% do total de trabalhadores empregados.³ (AEO, 2012).

Visando aumentar suas relações comerciais, a Guiné-Bissau procura manter acordos bilaterais com vários países regionais e organizações internacionais, como parceiros de desenvolvimento econômico. Em meados de 1997, o país aderiu a União Econômica e Monetária do Oeste Africano (UEMOA), uma organização regional monetária que partilha a mesma moeda de circulação, o Franco CFA (Comunidade Financeira Africana). É composta por oito países, que são: Benim, Burkina Faso, Costa do Marfim, Guiné-Bissau, Mali, Níger,

² “A Guiné-Bissau tem um potencial económico considerável devido aos seus recursos naturais e a existência de alguns sectores ainda inexplorados. Assim, o desenvolvimento do turismo poderá permitir a criação de empregos para os jovens e especialmente para as mulheres. Apesar da sua já alta participação no PIB, a agricultura, as pescas, as minas e a horticultura poderiam ser melhor exploradas e permitir uma maior rentabilidade. De facto, o clima e as características dos solos da Guiné-Bissau permitem uma gama diversificada de culturas de rendimento (caju, amendoim e algodão), de frutos (manga, banana, citrinos, papaia, ananás, etc.), de vegetais e tubérculos (mandioca e batata doce).” (AEO, 2012, p. 4-5).

³ Em 2010, por exemplo, “[...] a população ocupada, ou seja, que dispõe de um trabalho, seria composta por 11,4% de assalariados, 28,9% de trabalhadores independentes e 59,5% de aprendizes. A instabilidade político-económica observada no país desde a década de 1990 não favorece as iniciativas de criação de emprego. Além do impacto da instabilidade nas atividades produtivas e nos investimentos, a degradação do sistema educativo após os conflitos, e os baixos níveis de qualificação, constituem outro grande obstáculo ao acesso ao mercado de trabalho.” (AFRICAN ECONOMIC OUTLOOK, 2012, p. 14).

Senegal e Togo, e ainda o país é membro da Comunidade dos Estados Sahelo-Saharianos (CEN-SAD). (AEO, 2012).

Além disso, a Guiné-Bissau também faz parte da Organização dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP); da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), integrada por países como: Angola; Brasil; Cabo Verde; Guiné-Bissau; Moçambique; Portugal; São Tomé e Príncipe e Timor Leste, dentre outras organizações. (DJAU, 2011b). E ainda, de igual modo, estes países têm parceria entre si e acordos econômicos bilaterais.

No que concerne ao Índice do Desenvolvimento Humano (IDH)⁴, segundo relatório de classificação do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (2011), Guiné-Bissau está classificada entre os países com “Desenvolvimento Humano Baixo”, isto é, países subdesenvolvidos. No *ranking* da classificação global do IDH, a Guiné-Bissau está na 176ª posição, ou seja, um dos mais baixos da região da Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental (CEDEAO)⁵, se comparado, por exemplo, com a 133ª posição de Cabo Verde, considerado um país de “Desenvolvimento Humano Médio.”

No caso da educação escolar, nossa preocupação nesse trabalho, e partindo da constatação de que o governo de Guiné-Bissau é a instância máxima governativa, o Estado atribui a competência de gestão da educação escolar no país ao Ministério da Educação Nacional (MEN), por meio de uma Lei Orgânica, que apresenta a definição da estratégica política educacional, com a finalidade de atingir o objetivo do governo. (GUINÉ-BISSAU, 2011a).

Segundo o “Preâmbulo da Lei Orgânica”, o Estado guineense, para descentralizar a ação governativa, confere a responsabilidade a todos os departamentos estatais, de maneira que estes tenham a autonomia política em suas atividades. (GUINÉ-BISSAU, 2011a). Portanto, “[...] a ação do MEN desenvolve-se no âmbito das administrações central e local e tem por fim promover a criação e correto funcionamento de um sistema nacional da educação e formação segundo as necessidades do desenvolvimento global do país.” (MOREIRA, 2006, p. 24).

⁴ O IDH é um índice criado pela ONU para medir o progresso social em longo prazo. Os indicadores básicos para análise do desenvolvimento humano são: renda, educação e saúde. (PNUD, 2012). Ao todo, existem quatro grupos de classificação: desenvolvimento humano muito elevado, desenvolvimento humano elevado, desenvolvimento humano médio e desenvolvimento humano baixo.

⁵ Países membros da CEDEAO são: Benin, Burkina Faso, Cabo Verde, Costa do Marfim, Gâmbia, Gana, Guiné, Guiné-Bissau, Libéria, Mali, Níger, Nigéria, Senegal, Serra Leoa e Togo. (EENI, S/D).

Por sua vez, o MEN tem várias Direções Gerais (Quadro 1), responsáveis pela parte tática e operacional, sob a coordenação do governo, no âmbito da implementação da política e do plano de ação governamental. (GUINÉ-BISSAU, 2011a).

Quadro 1 - Direções gerais do Ministério da Educação Nacional da Guiné-Bissau (2011)

1. Direção geral de estudos, planificação e avaliação do sistema educativo.
2. Direção geral de alfabetização e educação não-formal.
3. Direção geral do ensino básico e secundário.
4. Direção geral do ensino superior, ciência e pesquisa científica.
5. Direção geral de assuntos sociais e cantinas escolares.

Fonte: Quadro organizado por Fanda (2013), com base no documento do MEN (GUINÉ-BISSAU, 2011a).

Em cada região do país existe um delegado ou inspetor educacional do MEN, responsável pelo “acompanhamento” e “fiscalização” do sistema escolar guineense. Este último, por sua vez, divide-se em quatro grandes etapas (fases), a saber: pequena infância, ensino básico, ensino secundário e ensino superior. (GUINÉ-BISSAU, 2011a).

A primeira etapa do ensino na Guiné-Bissau, a pequena infância ou jardim, inicia-se a partir de três e vai até os seis anos de idade. A segunda etapa, o ensino básico, corresponde a seis anos de escolaridade - quatro anos do ensino básico elementar, de sete a dez anos; e dois anos de ensino básico complementar, de onze a doze anos.⁶ O ensino secundário, a terceira etapa, também está subdividido em geral, começando aos treze e terminando aos quinze anos; e o complementar, que vai de dezesseis a dezessete anos de idade.⁷ (GUINÉ-BISSAU, 2011a).

No caso do Brasil, por exemplo, a escolarização se inicia com a educação básica, em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A educação infantil começa com a criança de zero a cinco anos de idade – creches, criança de zero até três e pré-

⁶ Vale explicar que a Guiné-Bissau tem clima tropical, quente e úmido e duas estações do ano: o período seco - do mês de novembro ao mês de abril, e o período chuvoso - do mês de maio ao mês de outubro (INE, 2011). Nesse sentido, o início das aulas ocorre no mês de outubro, indo até o mês do junho do ano seguinte, e correspondendo a nove meses de estudos. Ou seja, o ano letivo abrange dois anos civis, simultaneamente, pois (normalmente) se inicia nos últimos três meses (de outubro a dezembro) do ano em curso e termina nos próximos seis meses (de janeiro a junho) do ano sequencial. E os restantes três meses de inatividades, julho, agosto e setembro, correspondem às férias escolares. Todavia, não há disposição da informação para explicar se esse calendário escolar segue a necessidade socioeconômica do país ou se ele continuou adequado ao modelo escolar europeu/português, após a independência.

⁷ Neste trabalho não se tratará nem do ensino secundário, nem do ensino técnico-profissional, mas apenas do ensino básico regular (educação básica), deixando as outras etapas da escolarização, bem como o ensino superior, para outros trabalhos.

escolas, crianças de quatro a cinco anos. O ensino fundamental corresponde a nove anos de duração, é obrigatório e gratuito (segundo a Lei 11.274/2006), isto é, de seis a quatorze anos e, por fim, o ensino médio, com a duração de três anos, de quinze a dezessete anos de idade. (BRASIL, 2012). Observe-se no Quadro 2, para uma melhor visualização, um quadro comparativo entre o sistema de ensino do Brasil e da Guiné-Bissau.

Quadro 2 - Comparação dos sistemas de ensino do Brasil e da Guiné-Bissau (2012)

Países	Educação Básica				
	1ª Etapa	2ª Etapa		3ª Etapa	
Brasil	Educação infantil (0-5 anos)	Ensino Fundamental (6-14 anos)		Ensino Médio (15-17 anos)	
G.-Bissau	Pré-Escolar	Ensino Básico		Ensino Secundário	
	Pequena infância ou Jardim (3-6 anos)	Elementar (7-10 anos)	Complementar (11-12 anos)	Geral (13-15 anos)	Complementar (16-17 anos)

Fonte: Quadro organizado por FANDA (2013), com base no documento do MEN; BRASIL (2012).

O ensino básico na Guiné-Bissau (elementar e complementar) é “universal, gratuito e obrigatório” até a 6ª classe (ano), segundo o Artigo 12 da Lei de Bases do Sistema Educativo do MEN. No item 3 do mesmo, é esclarecido que “a partir do 7º ano de escolaridade, o ensino básico é tendencialmente gratuito, de acordo com as possibilidades econômicas do Estado.”⁸ (GUINÉ-BISSAU, 2010, p. 6).

Como será falado mais adiante nesse trabalho, nenhum desses itens citados acima se efetiva completamente na realidade, pelo contrário, o ensino básico na Guiné-Bissau é “tendencialmente cobrado” pelo governo à população. Efetivamente, o sistema do ensino guineense, da educação básica, ainda não se consolidou em todo território nacional. Em função disso, “[...] os gastos públicos na educação por aluno situam-se abaixo da média regional, caracterizando-se por uma contribuição familiar excessivamente alta.” (UNESCO, 2012a, p.1).

O que permite, de certa maneira, por um lado, o afastamento (ou o aumento do analfabetismo) da maioria das crianças em idade escolar, que permanecem à margem do ensino educacional, pela falta da condição financeira dos pais ou encarregados da educação; por outro, fez surgir uma rede de escolas não-formais ou informais, paralela às escolas mantidas pelo Estado.

⁸ Segundo o documento (Lei de Bases... **item 4, Artigo 12**) o “ensino básico gratuito significa isenção de propinas, taxas e emolumentos relativos à matrícula, frequência e certificação, assim como uso gratuito de livros e materiais didáticos.” (GUINÉ-BISSAU, 2010, p. 6).

Além disso, o modelo educacional guineense foi herdado do sistema educacional português, após a colonização, e “para complicar o quadro, a língua oficial é o português, conhecido por cerca de 13% da população. Apesar disso, é a língua da escola, dos meios de comunicação, da documentação oficial, do governo em atos oficiais e assim por diante.” (COUTO; EMBALÓ, p. 30). Mesmo nos centros urbanos há problemas na utilização do português, pois a maioria das pessoas fala crioulo, que é uma língua de comunicação falada por cerca de 70,0 a 80,0% da população. (COUTO; EMBALÓ, 2010). E no meio rural, muitas vezes, nem se fala o crioulo, mas a sua língua regional/étnica. (SILVA, 2007). Nesse sentido,

No pequeno território da atual Guiné-Bissau, são faladas cerca de 20 línguas, muitas delas pertencentes a famílias diferentes, outras tão aparentadas que poderiam ser classificadas como dialetos de uma mesma língua, como veremos logo abaixo. Estas línguas coabitam com o crioulo, língua veicular e de unidade nacional, e com o português, língua oficial, ambas resultantes da colonização portuguesa. (COUTO; EMBALÓ, 2010, p. 28).

Outra questão que marca o sistema de ensino guineense é a existência de escolas oficiais – públicas, privadas, comunitárias e *madrassas* – consideradas como parte da educação formal; e escolas não formais (escolas alternativas) que, embora incluídas no sistema de ensino pelo poder público, não são reconhecidas formalmente pelo Estado.

Essas questões, que definem algumas das características mais gerais da educação escolar em Guiné-Bissau, serão retomadas mais adiante, em outra parte do trabalho, já que representam alguns dos desafios a serem enfrentados pelo governo e pelos guineenses em geral, para dar acesso a todos ao ensino básico.

Além disso, e partindo dessa situação, alguns autores já se dedicaram ao estudo da situação educacional em Guiné-Bissau. Como será mostrado a seguir (no Quadro 3 abaixo). Nesse quadro menciona-se o autor da obra, o tema desenvolvido, o tipo de produção e o local, de acordo com o ano de publicação.

Quadro 3 - Autores encontrados que falam da situação/política da educação em Guiné-Bissau (2011)

Nome	Título de trabalho	Tipo de produção	Local	Ano
CÁ, L. O.	Estado: políticas públicas e gestão educacional	Livro	Cuiabá/MT	2010
COSTA, L. M.	Campanha nacional de alfabetização de adultos: Paulo Freire em Guiné Bissau	Dissertação	Rio de Janeiro/RJ	2009
DJALÓ, M.	A interferência do Banco Mundial na Guiné Bissau: a dimensão da educação básica (1980 a 2005)	Dissertação	Santa Catarina/SC	2009
CÁ, L. O.	A constituição da política do currículo na Guiné-Bissau e o mundo globalizado	Livro	Cuiabá/MT	2008
MOREIRA, D.	Políticas públicas de alfabetização de massa na Guiné-Bissau	Dissertação	Rio de Janeiro/RJ	2006
SEMEDO, M. O. C.	Educação como direito	Artigo	Bissau/RGB	2006
FURTADO, A. B. R.	Administração e gestão da educação na Guiné-Bissau - incoerências e discontinuidades	Tese	Aveiro/PT	2005
COELHO, E. P.	Cartas de Paulo Freire: o diálogo como caminho e pedagogia	Doutorado	São Paulo/SP	2005

Fonte: Quadro organizado por FANDA (2013).

Como foi visto no quadro acima, estes são trabalhos acessados que falam sobre a educação na Guiné, em contextos socioeconômicos diferentes. Entre os autores está Lourenço Ocuni Cá. O seu livro intitulado “A constituição da política do currículo na Guiné-Bissau e o mundo globalizado” (CÁ, 2008) traz uma reflexão que, partindo do contexto do colonialismo português, no período de 1471 a 1973, chega até o final dos anos 1990, quando o país se submeteu à reforma do currículo proposta pelo BM para os 39 países da África Subsaariana. Segundo ele, essa reforma ocorreu num período em que o Estado da Guiné-Bissau estava vivendo a instabilidade institucional (sociopolítica e econômica), e procurava, portanto, sua consolidação política.

Assim, o governo guineense se submeteu à proposta do BM, por meio de uma reforma em sua política econômica e, principalmente, no sistema educacional, para acompanhar e conter os possíveis impactos das mudanças econômicas internacionais.

“Estado: políticas públicas e gestão educacional” é título de outro livro de Cá (2010). Aqui ele discute essencialmente a função e a política do Estado no contexto geral, enquanto agente da formulação, da implementação e da avaliação das políticas públicas. Segundo o autor, a “políticas públicas representam, em tese, o conjunto de ações governamentais concebidas com o objetivo de resolver problemas ou condições que afetam segmentos específicos da comunidade ou da sociedade como um todo.” (CÁ, 2010, p. 18). Para ele, essas ações envolvem, por exemplo, a existência de um projeto educacional voltado para a

educação para todos, como uma das partes da programação da política social pública, com intuito de alfabetizar e de instruir a população.

Especialmente na última parte do livro, Cá (2010) fala especificamente sobre a Guiné-Bissau e a gestão pública do país. Segundo o autor, a gestão pública guineense é inconsistente, pois se sujeita aos impactos políticos e mudanças econômicas globais. Nas suas considerações finais, Cá aponta a possível solução para a atual situação guineense: “A solução para o problema pode estar na criação, no próprio país, de uma cultura de gestão da coisa pública de forma transparente, baseada na discussão em todas as esferas da sociedade.” (CÁ, 2010, p. 176).

Já Domingos Moreira (2006) discute a questão das “Políticas públicas de alfabetização de massa na Guiné-Bissau.” (MOREIRA, 2006). Ele objetiva documentar e analisar a possível ruptura entre os planos oficiais do atual modelo educacional, com os da época do colonialismo português. Para tal, ele faz um relato histórico sobre a política educacional na concepção mundial, relacionando-o ao cenário da Guiné-Bissau, da campanha de alfabetização populacional e, também, da falta da infraestrutura deixada pela administração colonial. No método do estudo, são analisados vários documentos de sucessivos governos que marcaram a administração pública guineense, entre 1446 e 2002.

No entendimento de Moreira, a concepção da cultura escrita nas ciências sociais guineenses está envolvida ou influenciada pela concepção da cultura ocidental portuguesa. Exemplo disso está no sistema de ensino, no qual a língua privilegiada é a portuguesa; no método da avaliação educacional, utilizando as práticas sociais urbanas, entre outras, da civilização moderna. Tudo isso, certamente, influenciou na política sociocultural guineense – e envolveu a transição de um estilo de vida comunitário (aldeia) para o urbano, pelo menos, nos principais centros urbanos, após a independência.

Alexandre Brito Ribeiro Furtado (2005), no seu trabalho intitulado “Administração e gestão da educação na Guiné-Bissau: incoerências e discontinuidades” (FURTADO, 2005), pretende mostrar como se deu a gestão educacional, de maneira geral e histórica, considerando a política adotada e administrada pelo Estado guineense no sistema educacional, entre a segunda metade do século XX e a primeira metade do século XXI. O autor também faz um inventário crítico das consequências desse modelo gestor implantado na Guiné-Bissau, identificando os pontos que se discutem atualmente sobre a política do sistema educacional.

Furtado (2005) conclui que, durante essa década, o Estado guineense viveu distintas instabilidades institucionais e sociopolíticas, no que diz respeito à administração no setor

educacional. Segundo ele, a Guiné-Bissau estava totalmente submetida aos constrangimentos externos, por meio das orientações políticas e das exigências do mercado capitalista, bem como presa às propostas impostas pelos organismos internacionais, em seu sistema educacional.

Ainda considerando os autores guineenses, destaca-se o artigo de Maria Odete da Costa Semedo (2006), que no seu artigo “Educação como direito” ressalta a importância de colocar efetivamente em prática o jogo de conceitos, discursos e planos educacionais elaborados pelas autoridades da Guiné-Bissau, para garantir o dito direito de acesso à educação, à alfabetização e à formação profissional da massa populacional do país.

Semedo (2006) faz uma contextualização histórica sobre a trajetória da política educacional, mencionando os principais problemas da área da educação, apontando a falta de infraestrutura, de qualificação dos professores e o grande número de desistências e repetência dos alunos. Trata também dos insignificantes salários dos professores, que ainda assim são pagos em atrasos.

No artigo, Semedo (2006) conclui que o direito à educação não deve se limitar apenas à população urbana, mas também atingir o meio rural, ou seja, deve permitir o acesso em todo território nacional, de forma a proporcionar um equilíbrio educacional entre jovens e crianças residentes nas duas regiões – urbana e rural. Este acesso, segundo ela, permitirá que os adolescentes do campo tenham uma formação ativa e igualdade nas oportunidades, em relação aos alunos dos centros urbanos.

Considerando que o Estado não consegue assegurar o financiamento da educação escolar em todos os níveis de escolaridade. A implementação do programa educacional do governo depende do financiamento e/ou do investimento estrangeiro. Um dos financiadores a destacar é o BM. Nessa direção, a produção de Mamadú Djaló (2009), denominada “A interferência do Banco Mundial na Guiné Bissau: a dimensão da educação básica (1980 a 2005)”, procura analisar a influência do BM na Guiné-Bissau, no que tange a política do ensino educacional. Parte da análise de três modelos de ensino presentes na história guineense, assim catalogados: ensino colonial português, ensino das zonas libertadas e ensino pós-colonial.

Em relação a este último momento, ele mostra que o governo da Guiné-Bissau não tem subsídio próprio para manter sua política educacional, dependendo totalmente de recurso financeiro internacional, sobretudo do BM, o que compromete profundamente a sua política enquanto Estado independente e soberano. Segundo ele, a interferência internacional na política de educação sujeita o país aos desígnios tecnocráticos do mercado financeiro global,

uma vez que os grandes financiadores do setor educacional na África são organismos internacionais (BM, UNESCO, etc.).

Ficam claras, nesta retrospectiva sobre as conclusões desses interlocutores, principalmente Cá, Moreira, Furtado e Semedo, que discutem a questão da política da educação na Guiné-Bissau, os problemas decorrentes da falta de capacidade administrativa do governo para lidar com a atual situação, não só no setor educacional, mas em todas as instituições administrativas, fruto da instabilidade política; e como isso está relacionado com a dependência absoluta do Estado em relação ao financiamento externo. Em relação a este último aspecto Djaló, inclusive, diferencia-se dos anteriores, pois considera a interferência internacional na política educacional guineense como o fator decisivo para se entender os rumos tomados pela ação do Estado neste setor da vida social.

Já outros autores com temas relacionados, como Larissa Magalhães Costa (2009), no seu trabalho “Campanha nacional de alfabetização de adultos: Paulo Freire em Guiné-Bissau”, faz uma análise conjuntural, comparando os documentos do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), do período colonial, e as cartas de consultorias de Paulo Freire à Guiné-Bissau, ou seja, uma análise sobre o que aconteceu durante e após a colonização portuguesa. Na época, o desafio era construir uma nação igualitária. Ela tenta entender como o PAIGC enfrentou a necessidade de implementar um projeto da construção da identidade e da consciência nacional, num país com tantas diversidades étnicas, alguns anos depois da independência.

A finalidade de Costa (2009) é observar o vínculo do sistema de ensino com os objetivos de um dado projeto do desenvolvimento da nação, por meio do um programa de alfabetização de adultos, como o proposto por Paulo Freire. Ela chega à conclusão que foram utilizadas várias estratégias para concretizar esse projeto: a começar pela educação, alfabetizando principalmente os jovens adultos, para depois criar um sentimento da unidade nacional entre cidadãos guineenses.

Por sua vez, Edgar Pereira Coelho (2005) tem como objeto de estudo as “Cartas de Paulo Freire: o diálogo como caminho e pedagogia.”⁹ (COELHO, 2005). Estas cartas marcaram três fases: antes do exílio, durante o exílio e após o exílio. O autor tenta juntar na sua análise duas categorias do pensamento freiriano: (1) o oprimido, como alvo de sua ação

⁹ Estas Cartas foram escritas em momentos diferentes, alguns anos após o fim da colonização portuguesa (COELHO, 2005). São elas: “Cartas à Guiné-Bissau”, em 1977; “Cartas a quem ousa ensinar”, em 1993; em 1994, “Cartas à Cristina e Pedagogia da indignação”; e, por último, as “Cartas pedagógicas e outros escritos”, em 2000.

pedagógica e política e (2) o diálogo como instrumento de desalienação, libertação e promoção do oprimido. O objetivo de Coelho aqui é de discutir e apresentar essas cartas de Freire. Ele conclui que Freire utilizou estas Cartas como instrumento facilitador para a formação permanente dos educadores guineenses na época e também como um meio excelente para comunicar-se/dialogar com o mundo de fora.

Os dois interlocutores, Coelho e Costa, fizeram a análise de um mesmo conjunto documental, as Cartas do Paulo Freire, e a consultoria prestada por esse educador à Guiné-Bissau, alguns anos após a independência, em 1974. Os autores ressaltaram a importância das Cartas e a contribuição dessas na consolidação da consciência nacional guineense, por meio de um processo educacional, com a alfabetização e a formação política dos cidadãos.

Em relação a toda essa produção científica sobre a educação em Guiné-Bissau, acima mencionada, em nosso trabalho a preocupação central é situar “o processo/política de expansão da escolarização básica em Guiné-Bissau, entre os anos 1990 a 2010”, considerando a questão do direito ao ensino básico, visto como direito garantido a todo cidadão, conforme estabelecido, desde os anos 1990, em todos os acordos assinados pelo governo de Guiné-Bissau.

Nos levantamentos bibliográficos realizados até no momento não foi localizada nenhuma produção com este recorte e objeto de estudo (o processo de expansão da escolarização básica em Guiné-Bissau, entre os anos 1990 a 2010).¹⁰ Dentre os trabalhos encontrados (produções científicas sobre a educação no país), no total de doze, apenas seis falam da política educacional, como foi exposto anteriormente.

1 OS OBJETIVOS DA PESQUISA

Com efeito, a escolha desse objeto justifica-se pela situação da educação escolar guineense até o início da segunda década do século XXI – principalmente a falta de acesso à educação para as crianças em idade escolar, contribuindo para que a maioria da população guineense seja analfabeta, conforme foi dito anteriormente. O analfabetismo prevalece em todas as faixas etárias (desde as crianças, jovens-adolescentes e, principalmente, entre os adultos). Também as crianças que conseguem o nível básico completo não apresentam o rendimento desejável, ou seja, não conseguem ler e escrever corretamente. (SILVA, 2007).

¹⁰ O procedimento utilizado para compilar os dados apresentados foi o levantamento bibliográfico de teses e dissertações no Banco de Dados da CAPES (Brasil), nas bibliotecas e arquivos digitais de Aveiro (Portugal), nos livros, nos artigos científicos, em revistas eletrônicas e nos relatórios/documentos das instituições ou ONGs internacionais que tratam especificamente da temática educacional na Guiné-Bissau.

Frente a esse quadro, surgem perguntas: (i) como se deu, entre 1990 e 2010, o processo de expansão da escolarização em Guiné-Bissau, visando garantir o acesso ao ensino básico, ou seja, o direito à educação para toda a população do país? (ii) quais as fontes de financiamento utilizadas pelo governo guineense, entre 1990 e 2010, no que tange à expansão do acesso ao ensino básico, e como elas influenciaram o processo de expansão da educação escolar no país? (iii) quais os problemas enfrentados, nestes vinte anos, em relação ao ensino básico em Guiné-Bissau, considerando a garantia do acesso de todos à educação?

Respondendo as perguntas acima mencionadas, acredita-se que esta pesquisa possa colaborar não só para se conhecer melhor esta situação, no período indicado; mas também para analisar o investimento realizado na educação básica pelo governo, por meio de parcerias com os vários organismos, como a Organização das Nações Unidas (ONU), o BM e outros, que financiam e atuam nesse setor.

Assim, dispõe-se a entender, de maneira efetiva, a situação do ensino básico no país, abrangendo os níveis elementar e complementar. Por isso nosso trabalho tem como objetivo geral analisar o processo de expansão da escolarização básica em Guiné-Bissau, entre os anos 1990 a 2010, no que diz respeito à garantia do ensino básico.

Entre seus objetivos específicos, estão:

- Analisar o processo de expansão da escolarização básica, evidenciando como ele promove e incentiva o acesso de jovens e crianças à escola básica, bem como o combate ao analfabetismo em Guiné-Bissau;
- Identificar as principais fontes de financiamento no contexto do ensino básico em Guiné-Bissau (fontes governamentais, organismos multilaterais de crédito e ajuda de outros governos), evidenciando como elas influenciaram o processo de expansão da educação escolar;
- Evidenciar os limites enfrentados em Guiné-Bissau, visando a expansão do ensino básico no país.

Com estes objetivos específicos sendo atendidos, espera-se demonstrar, com esse estudo sobre a educação em Guiné-Bissau, o porquê desse país não conseguir dar acesso a todos ao sistema educacional, mesmo depois de muitos anos da independência. Para isso, será levado em conta o que dizem Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 9),

[...] ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e

comportamental adequados à produção e à reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida.

Com essa premissa, procurando mostrar a relação entre o desenvolvimento histórico e social de Guiné-Bissau e as políticas educacionais ali praticadas entre 1990 e 2010, almeja-se contribuir para atender os objetivos citados anteriormente.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

A etimologia da palavra método, em grego, segundo Dalberio e Dalberio (2010), significa “meta, na direção de, caminho.” Os autores definem a metodologia como estudo do conjunto de procedimentos para conhecer os fenômenos, o qual visa alcançar certo objetivo, à medida que avança o domínio do conhecimento sobre o objeto.

Porém, “[...] não determina uma única via, mas busca apresentar os caminhos possíveis do processo científico, como problematizar criticamente, indagar sobre os limites da ciência e estabelecer um padrão de inteligibilidade [...]” (DEMO, 1991 *apud* CARTONI, 2009, p. 10). Nesse sentido, a metodologia não pode ser entendida apenas como passos a serem seguidos pelo pesquisador para a realização dos estudos, pois ela também demonstra como será realizado um determinado trabalho científico, para obtenção das informações almejadas. Por isso ela envolve um dado referencial teórico-metodológico e os procedimentos para a coleta de dados.

Com relação ao referencial teórico-metodológico, tendo em conta a conjuntura socioeducativa a ser analisada - o processo de expansão da escolarização básica em Guiné-Bissau de 1990 a 2010 – busca-se compreender a relação do universal com o singular, entendendo que:

Aplicar de forma consequente o método implica, pois, reproduzir em pensamento o movimento do real – isto é, o movimento da sociedade capitalista, expressão da totalidade – e a forma pela qual se comporta o objeto no interior desse movimento. (ALVES, 2003, p. 4).

Procura-se, dessa forma, entender o movimento da sociedade capitalista (o universal) e, dentro dela, a história da educação em Guiné-Bissau (o singular), entendendo que o universal e o singular são categorias indissociáveis. (ALVES, 2003). Nessa lógica, pretende-se abordar este estudo na perspectiva histórica, refletindo sobre as concepções teóricas,

políticas e ideológicas da educação, a partir do cenário mundial, a fim de entender o contexto educativo guineense. Segundo o mesmo autor:

Em primeiro lugar, torna-se evidente que os acontecimentos singulares só ganham sentido à medida que são referidos à totalidade, traduzida como a própria sociedade capitalista em nosso tempo. Por outro lado, como a totalidade é histórica, historicizado deve ser o objeto de investigação. Isto é, tal como a sociedade, o objeto deve ser apreendido como o resultado de um extenso processo, que se inicia com a sua fase embrionária, passa por todo o seu desenvolvimento, até culminar com o que se tornou no presente. Mas, historicizar o objeto representa reproduzir a forma pela qual o movimento do social o atravessa e se realiza nele. Isto é, sempre, o objeto precisa ser apreendido a partir das funções que exerce no todo social, o que implica o domínio prévio da totalidade. (ALVES, 2006, p. 4).

Seguindo a lógica exposta por Alves, não se pode entender um fenômeno fora da totalidade, como, também, não pode compreender a problemática educacional da Guiné-Bissau de forma isolada, mas sim no contexto socioeconômico onde ela se insere - o sistema capitalista. “O singular é a manifestação, no espaço convencionado, de como leis gerais do universal operam dando-lhe uma configuração específica.” (ALVES, 2003, p. 28). Portanto, faz-se necessária uma reflexão geral do panorama mundial da educação, para que depois a pesquisa seja centrada na peculiaridade socioeducativa do país.¹¹

Procurando seguir esse caminho, os procedimentos utilizados para realização desse trabalho foi a análise documental, que forneceu dados primários (documentos e/ou relatórios, anuários estatísticos do MEN da Guiné-Bissau, do BM e outros). Por outro lado, baseamo-nos no levantamento bibliográfico, que forneceu dados secundários. Isto quer dizer que os procedimentos utilizados para desenvolver a presente dissertação foram os seguintes:

a) análise das fontes secundárias como teses, dissertações, artigos científicos e documentos/relatórios de pesquisa que tratam da expansão ou política educacional guineense, entre outros estudos científicos que discutem a referida temática e que também auxiliaram na elaboração da revisão de literatura desta pesquisa;

b) coleta e seleção das fontes primárias - dados estatísticos, relatórios, planos, programas, etc. - do MEN e dos diferentes sítios eletrônicos, o que permitiu a elucidação do objeto em estudo;

¹¹ Oliveira reafirma o dito por Alves: “Para que se possa compreender a singularidade é indispensável que o pensamento tenha alcançado um máximo de aproximação do estágio mais desenvolvido das relativas particularidades e universalidades nas quais se insere a singularidade em estudo. Em outras palavras: o singular é tão mais compreendido, quanto mais se tenha captado suas mediações particulares com a universalidade.” (OLIVEIRA, 2001, p. 20).

c) descrição das informações coletadas, com base nas leituras preliminares realizadas para elaboração do projeto de pesquisa e;

d) coleta de novos dados, que complementaram as fontes primárias e secundárias, na execução dessa dissertação;

e) problematização do material recolhido sobre o ensino de Guiné-Bissau, visando compor esta dissertação.

Neste trabalho, foram utilizadas técnicas e procedimentos metodológicos para desenvolvimento do mesmo, incluindo o estado do conhecimento/arte, isto é, levantamento de todos os dados bibliográficos sobre a temática a ser estudada (“política” de expansão educacional do governo da Guiné-Bissau, com os autores nacionais).

3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Além da introdução, nosso trabalho apresenta três capítulos. No primeiro capítulo, são tratados os antecedentes históricos que envolveram a sociedade e a educação em Guiné-Bissau, a partir dos anos 1950, quando aconteceram as primeiras iniciativas, por parte do governo português, voltadas para a constituição de um sistema de ensino na região. Além disso, também nesse primeiro momento será feita uma discussão panorâmica sobre as principais diretrizes de políticas educacionais da administração do PAIGC, após a independência, em 1973 e os anos 1980.

No segundo capítulo, é apresentada a questão da política educacional no plano internacional, invocando assim os principais eventos educacionais internacionais (marcos temporais) que marcaram os decênios de 1990 e de 2000, promovidos pelas organizações das Nações Unidas (UNESCO, PNUD), e financiados pelas instituições e/ou agências financiadoras capitalistas (FMI e BM). Destaca-se que no decorrer desse período (1990-2010) ocorreram outros eventos, congressos, conferências regionais e mundiais – como o do meio ambiente, da igualdade de direito, do direito de crianças, dentre outros, voltados ao fortalecimento do espírito de “solidariedade socioeconômica”, com base na ideologia capitalista.

Na continuidade, é abordada ainda no segundo capítulo, em especial, a questão da política de Educação para Todos (EPT) das Conferências Internacionais de Jomtien, 1990 e de Dakar, em 2000, fazendo a descrição das estratégias e as metas estipuladas em longo prazo. Todavia, essa discussão foi voltada para o cenário socioeducativo da Guiné-Bissau,

analisando em particular os planos dos organismos internacionais e a ajuda à África e Guiné-Bissau.

E, o terceiro capítulo tratará especificamente da educação em Guiné-Bissau do período de 1990 a 2010. Neste último capítulo, será feita a análise mais exaustiva da política educacional do governo/Estado da Guiné-Bissau no âmbito dos programas internacionais firmados nas conferências e a implementação destes no sistema do ensino do país, em especial as diretrizes políticas para a universalização do ensino básico.

Finaliza-se o trabalho com nossas considerações finais sobre o estudo realizando, esperando, dessa forma, ter contribuído para um melhor entendimento sobre a educação escolar e, além disso, para a compreensão das dificuldades envolvidas para se realizar o acesso de todos à educação básica, em Guiné-Bissau.

CAPÍTULO 1

HISTÓRIA E EDUCAÇÃO EM GUINÉ-BISSAU: DOS ANOS 1940 AOS ANOS 1980

Nosso objetivo fundamental nesse capítulo é apresentar os antecedentes históricos, ou seja, o que aconteceu em Guiné-Bissau entre os anos 1940 a 1980. O primeiro momento começa com o ano 1940, quando os portugueses começaram a tratar de forma mais sistemática o ensino escolar no país, inclusive enfrentando a luta armada; e termina em 1973, com a independência de Guiné-Bissau. O segundo momento vai de 1973 aos anos 1980, quando o PAIGC tomou o poder e implantou as primeiras reformas no campo econômico, político, social e educacional.

Para isso, esse capítulo foi dividido em três partes. Na primeira apresenta-se um apanhado sobre a história de Guiné-Bissau entre a década de 1940 e a década de 1980. A educação no período colonial (1940-1973) é o tema tratado no segundo item, enquanto a terceira parte abrange a educação pós-independência, em 1973, até o final dos anos 1980.

1.1 GUINÉ-BISSAU: DE COLÔNIA PORTUGUESA A PAÍS INDEPENDENTE (1940-1980)

Em termos históricos, a Guiné-Bissau foi um país de colonização portuguesa desde a década de 40 do século XV até a sua autoproclamação de independência, pelo Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC)¹², em 24 de setembro de 1973. Assim, segundo o Guia do Terceiro Mundo (GTM) (1990, p. 302), “[...] o impacto da independência unilateral da Guiné-Bissau e o seu imediato reconhecimento pelas Nações Unidas abalaram as estruturas do colonialismo português.” Ainda com relação à resistência do imperialismo do governo colonial português, procurando manter a colonização no território da Guiné, nos últimos anos que antecederam a independência, o governo imperialista,

¹² O PAIGC foi “[...] criado em Bissau em 19 de Setembro de 1956, por um grupo de nacionalistas dirigidos por Amílcar Cabral.” (FURTADO, 2005, p. 222). Portanto, a criação do Partido veio como a resposta de descontentamento dos guineenses e cabo-verdianos contra o regime colonial imperialista português. Ressalta-se ainda que Cabo Verde (conhecido como República de Cabo Verde) é um país africano insular, composto por dez ilhas, localizadas no Oceano Atlântico. O arquipélago conta com uma população estimada em quinhentos mil habitantes (500.000). (WORLD BANK, 2011). Também foi colonizado por Portugal e se tornou independente, de forma oficial, em 5 de Julho de 1975.

[...] compreendeu que não podia ganhar a guerra contra o PAIGC, e passou a defender a necessidade de mudanças políticas na metrópole. Foi em Bissau que nasceu o Movimento dos Capitães, que, mais tarde, se converteu no Movimento das Forças Armadas, responsável pela ação que derrubou a ditadura portuguesa [salazarista], em 25 de abril de 1974. Quatro meses depois, Portugal reconheceu a independência da Guiné-Bissau. (GUIA DO TERCEIRO MUNDO, 1990, p. 302).

De forma oficial, a Guiné-Bissau só foi reconhecida como um país independente por Portugal em 10 de setembro de 1974, quase um ano depois do fim da era colonial.¹³ Sendo assim, o país se tornou a primeira colônia portuguesa, no continente africano, a conseguir a independência, entre os cinco países colonizados por Portugal (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe).¹⁴ (GTM, 1990).

Entre 1973 e 1974, o país foi reconhecido como nação independente por mais de oitenta países membros da Organização das Nações Unidas (ONU) e, na época, já possuía e se beneficiava do estatuto de membro observador na Organização. (PEREIRA, 1977 *apud* FURTADO, 2005).

Por conseguinte, foi criada uma estrutura governativa nacional para dirigir a nova nação guineense, independente, com a perspectiva de fomentar o seu desenvolvimento socioeconômico. Já no IIIº Congresso do PAIGC, realizado “em novembro de 1977, definiu-se como tarefa principal do partido a criação de uma *democracia nacional e revolucionária*” (GTM, 1990, p. 302, grifo nosso), entendida como responsável pelos projetos/planos visando o processo de reconstrução nacional e de desenvolvimento socioeconômico. Dentre as atividades desenvolvidas, foi diversificado o setor agrícola; houve a nacionalização do “comércio exterior, implantou-se a reforma agrária [...]”¹⁵ (GTM, 1990, p. 302). Em relação à questão educacional, foi iniciada uma maciça campanha visando a alfabetização popular, na qual se destacou a colaboração prestada por Paulo Freire que, a partir do ano de 1974, vinha auxiliando as iniciativas do PAIGC nessa esfera.

Entretanto, com a reformulação político-econômica, também foi possível a integração econômica, em particular com o Arquipélago de Cabo Verde. O objetivo principal era a

¹³ Esta conquista da independência da Guiné foi fruto de um confronto sangrento que durou onze anos, contra as forças militares do colonialismo português, entre 1963 a 1974. (DJAU, 2011a).

¹⁴ Por outro lado, “[...] uma nova ronda de negociações entre o PAIGC e o governo português conduziu à constituição de um Governo de Transição em Cabo Verde, à eleição posterior de uma Assembleia Constituinte e à fixação da data de independência para 5 de Julho de 1975.” (PEREIRA, 1977 *apud* FURTADO, 2005, p. 224).

¹⁵ Antes da independência, sob domínio português, “[...] como o país era pobre e pequeno, o monopólio da agricultura e do comércio foi entregue a uma empresa privada, a União Fabril, e os nativos submetidos a trabalhos forçados na produção para exportação, enquanto era reduzida a área destinada à lavoura de subsistência.” (GTM, 1990, p. 302).

criação de condições necessárias e estruturais para consolidação de uma futura fusão dos dois Estados. (GTM, 1990). Nesse sentido, o período entre 1970 e 1980 foi “[...] marcado por uma série de iniciativas e projetos comuns entre a Guiné e Cabo Verde, no quadro da unidade entre esses dois países, dirigidos por um partido único, o PAIGC.” (FURTADO, 2005, p. 225).

Em relação à aproximação entre a Guiné-Bissau com Cabo Verde, esclarece-se que o contato entre os dois povos vem de longa data. A aproximação dos dois, segundo Semedo (2009, p. 51), “[...] começou a ser arquitetada pelos portugueses nos primórdios da colonização, quando começaram a levar habitantes da costa ocidental africana para o arquipélago em função, principalmente, do tráfico negreiro.”¹⁶ E ainda, na questão cultural, as duas nações africanas falam o mesmo idioma: o crioulo.

Assim, unidos por uma única causa, a “recusa à dominação imposta pela colonização” portuguesa (SEMEDO, 2009, p. 51) e, naturalmente, por um objetivo, a luta contra o jugo estrangeiro, Semedo assinala que essa ideologia se sustentava “[...] numa consciência social e cultural real [...], [era] uma unidade que transcendia a relação econômica e histórica e se fundamentava na construção de uma consciência coletiva.”¹⁷ (SEMEDO, 2009, p. 52). Consciência essa que, nos dois povos, expressava a perspectiva de não aceitar a repressão e a exploração dos invasores estrangeiros, colonialistas portugueses, nas suas pátrias.

Com base nessa perspectiva da unificação de dois povos, o PAIGC desenvolveu projetos sociopolíticos e econômicos, em prol do desenvolvimento dos dois povos. (LOPES, 1987 apud FURTADO, 2005). Ainda, em conformidade com o autor, o projeto,

[...] em nome do qual foram caladas muitas vozes discordantes no período que se seguiu à independência, não tardou em gerar contradições e dificuldades de articulação entre os dois Estados devido às diferenças significativas que existiam entre eles, do ponto de vista de experiência política e de administração, mas, sobretudo, de superioridade em termos de quadros qualificados. Estas diferenças fizeram com que do lado cabo-verdiano se instalasse uma maior dinâmica em termos de administração do Estado, fazendo surgir outras prioridades em termos da sua política interna e externa, em detrimento da cooperação com a Guiné-Bissau. (LOPES, 1987 apud FURTADO, 2005, p. 225).

¹⁶ Pois “[...] em 1879, de acordo com a Carta de Lei de 18 de março, a Guiné administrativamente, estava vinculada às orientações do administrador provincial de Cabo Verde.” (PÉLISSIER, 1997 apud SILVA, 2007).

¹⁷ De acordo com Santos (1989), citado por Semedo (2009, p. 52), “[...] as transformações sociopolíticas do continente africano e do mundo em geral, abriram uma perspectiva importantíssima no processo da unidade das populações da Guiné e Cabo Verde nos anos 50, e o PAIGC foi o catalisador decisivo na tentativa de abolir as barreiras sociais até então existentes.” (Grifo do autor).

Destaca-se que os dois Estados, Guiné e Cabo Verde, tinham particularidades diferentes, em termos socioeconômicos e culturais, apesar de que se uniram contra o autoritarismo do governo imperial português. No que se refere à formação educativa, de fato, a população cabo-verdiana tinha mais instrução formal que o povo guineense. À maioria da população da Guiné-Bissau não foi dado o direito à educação, e o seu aprendizado era ensino rudimentar. Isso, sem dúvida refletiu alguns anos depois da independência. Com efeito, portanto, os propósitos, as prioridades eram singulares para cada povo, sem contar a situação geográfica, que não facilitou a coordenação político-administrativa.

Por conseguinte, tendo em consideração esses fatos, em 1979, por ocasião da 2ª Conferência Interministerial, segundo Furtado (2005), os dois Estados (Guiné e Cabo Verde) fizeram uma avaliação da situação, um balanço geral da cooperação bilateral, evidenciando que, de fato, havia “[...] uma série de contradições difíceis de superar. O projeto da Unidade foi definitivamente abandonado [...]” nos anos de 1980. (LOPES, 1987 apud FURTADO, 2005, p. 225).

Além disso, “[...] na política externa, *os novos governantes definiram-se pelo não-alinhamento, pelo apoio incondicional à luta contra o apartheid e pelo fim do colonialismo na África.*”¹⁸ (GTM, 1990, p. 302-303, grifo nosso).

Outro problema enfrentado pelo país, ainda nos finais dos anos 1970, antes da chegada do governo Vieira ao poder, era o desafio de suas desigualdades: apesar de inúmeros esforços, a política de investimento do governo do PAIGC caracterizou-se pela distribuição desigual de recursos entre as principais cidades ou regiões que compõem o país (Bissau, Biombo, Cacheu, Oio, Bafata, Gabu, Quinara, Tombali e Bolama). A cidade de Bissau, a capital do país, recebeu um investimento de 50,0% em relação às demais (Tabela 2). Na época, em Bissau habitava 14,0% da população total guineense. (DOWBOR, 1983).

¹⁸ Nesse mesmo período, destaca-se que houve uma aproximação do PAIGC com os países socialistas, em especial com Cuba e com a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), no contexto da Guerra Fria. Mais informações sobre essa questão, conferir o trabalho de Furtado, “Administração e gestão da educação na Guiné-Bissau: incoerências e descontinuidades.” (2005, p. 321; p. 325-326).

Tabela 2 - Distribuição regional do investimento na Guiné-Bissau (1979)

Região	(%) do investimento	(%) da população
Bissau	54,8	14,1
Biombo	2,2	7,4
Cacheu	5,4	17,2
Oio	10,2	17,8
Bafafá	9,0	15,1
Gabu	8,3	13,6
Quinara	1,7	4,6
Tombali	4,2	7,1
Bolama	4,2	3,3

Fonte: Dowbor (1983).

Como se pode constatar na Tabela 2, os investimentos do governo nos primeiros anos da independência eram centralizados na capital guineense. Conforme Dowbor (1983), a causa da desproporcionalidade do investimento no país, se explicava pelo fato de que, nas demais regiões, a principal atividade econômica e de subsistência era a prática da agricultura, por um lado. Por outro lado, o país dependia do financiamento externo para implementar o seu projeto do desenvolvimento, o que levou o Estado a priorizar a região que necessitava de investimento na infraestrutura industrial e urbana para a sua manutenção.

Entretanto, segundo o autor, enquanto o setor agrícola englobava, no período, 90,0% dos trabalhadores guineenses, recebeu, do total investido pelo governo do PAIGC, nos anos 1978, 1979 e 1980, respectivamente 6,1%, 11,0% e 15,0%. Apesar do aumento crescente no investimento no setor, nesses três anos, ainda era considerado pouquíssimo e insuficiente para o país, uma vez que a base da sua economia era a prática da agricultura. (DOWBOR, 1983).

As insatisfações geradas por essas medidas, bem como o progressivo agravamento da crise econômica mundial, criaram as condições para a deposição do presidente Luís Cabral por João Bernardino (Nino) Vieira, um dos principais comandantes da luta guerrilheira, no ano de 1980. Como questão imediata, Nino Vieira acusou o presidente deposto, Luís Cabral, de corrupção, nepotismo e favorecimento aos cabo-verdianos, em desfavorecimento aos guineenses. (GTM, 1990).

Luís Cabral era considerado cabo-verdiano, o que reforçava o descontentamento de “[...] alguns guineenses que faziam oposição à unidade, em particular, e parte dos que eram

militantes do partido, observavam o projeto da unidade entre os dois povos como uma ‘outra’ colonização, desta vez, do povo cabo-verdiano.” (SEMEDO, 2009, p. 54).

Assim, em novembro de 1980, Vieira dissolveu o Conselho de Estado, a Assembleia Nacional e o Conselho dos Comissários de Estado, centralizando todos os poderes num Conselho da Revolução, com nove membros e quatro colaboradores, chefiado pelo próprio Vieira. (GTM, 1990).

No entanto, com o rompimento definitivo dos dois Estados, Guiné-Bissau e Cabo Verde, logo surgiram novos posicionamentos na região, nesse período houve modificação; logo “[...] a mudança de governo em Bissau foi imediatamente aceita pela vizinha Guiné, com a qual o ex-presidente Luís Cabral vinha tendo uma série de atritos, por causa de limites territoriais marítimos, numa área onde se acredita que exista petróleo.” (GTM, 1990, p. 303). Além disso, como a separação definitiva de Guiné-Bissau e Cabo Verde punha em jogo a relação histórica entre dois povos importantes da África subsaariana, o então presidente moçambicano, Samora Machel, empenhou-se em promover,

[...] intensas negociações para conseguir uma reaproximação entre a Guiné-Bissau e Cabo Verde. Após uma série de contatos bilaterais, os presidentes Nino Vieira e Aristide Pereira se reuniram em Maputo, na presença de Machel, em julho de 1982, decidindo restabelecer relações diplomáticas e tratar dos problemas mútuos, num clima de cordialidade e entendimento. [...] Os contatos entre os dois países se intensificaram em setembro de 1982, durante a conferência das ex-colônias portuguesas na África, na cidade de Praia. Em fevereiro de 1983, como parte de um plano de aproximação gradual, efetuou-se um intercâmbio de missões diplomáticas, com o objetivo de resolver problemas pendentes. (GTM, 1990, p. 303).

Com a interrupção do plano de unificação política e com a separação definitiva de dois Estados, o PAIGC continuou a existir em Guiné-Bissau e em Cabo Verde. Neste último país, contudo, mudou a sigla para Partido Africano para a Independência de Cabo Verde (PAICV), após o golpe do Estado de 1980.

Já sob o comando de Vieira, nos anos entre 1983 a 1986, o governo do PAIGC traçou o primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND).¹⁹ Nele, o orçamento inicial proposto para investimento era de US\$ 118,6 milhões de dólares; 75,0% desses valores viriam de agências financeiras internacionais. Estes recursos foram destinados para construção de

¹⁹ “O plano tem força de lei, e obriga os diversos organismos do Estado a executá-lo. No entanto, o seu sucesso depende fundamentalmente da compreensão, por parte de todos os setores da sociedade, dos objetivos em torno dos quais se quer mobilizar as forças da nação. Tal como a luta, o Plano ganha força quando deixa de ser o documento de quem o promove para se tornar a arma do povo para o seu próprio desenvolvimento.” (DOWBOR, 1983, página *online*).

infraestrutura como, por exemplo, aeroporto, portos, estradas entre outras prioridades imediatas.²⁰ (GTM, 1990).

O Plano foi elaborado para atender os anseios do desenvolvimento socioeconômico do país e, principalmente, não deixou de abarcar algumas necessidades da população em geral (DOWBOR, 1983), como a construção de moradias. Segundo Dowbor (1983), o projeto dos dirigentes governamentais, na década de 1980, não se limitava ao plano de progressão socioeconômica e/ou das infraestruturas, mas, também, na perspectiva de construção da unidade nacional, com o intuito de atingir os objetivos comuns, fixados no Plano do Nacional de Desenvolvimento. Estes anseios, contudo, não foram suficientes para evitar as divergências/contradições no seio dos dirigentes guineenses (aliás, a suposta tentativa do golpe militar, em 6 de novembro de 1985, do vice-presidente do Conselho de Estado, Coronel Paulo Correia - condenado e executado por conspiração em 1986). Entre outras questões, “os conflitos étnicos”, que vinham se agravando desde a independência, e vão se expressar na insatisfação dos chefes militares históricos com a divisão de responsabilidades no governo, estavam entre as questões que o processo revolucionário não conseguira resolver. (GTM, 1990).

Todavia, o agravamento da crise econômica, levou o governo Nuno Vieira, no final da década, ao “[...] congelamento salarial, a redução de investimentos públicos e o aumento dos preços de produtos agrícolas, desvalorização da moeda e estímulo à iniciativa privada.” (GTM, 1990, p. 304). Medidas clássicas para que o país pudesse, então, com os empréstimos do FMI, refinar a sua dívida externa, que naquele momento já ultrapassava o dobro do valor anual de suas exportações. (GTM, 1990).

Estes impasses foram agravados com as dificuldades advindas da crise econômica mundial, com maior repercussão nos anos 1990, questão que será objeto de nossas preocupações nos capítulos 2 e 3.

1.2 A EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DO PERÍODO COLONIAL (1940-1972)

Considerando a posição de Guiné-Bissau enquanto país colonial, recorda-se que a vinda dos colonialistas europeus ao continente africano, segundo eles, era para civilizar os

²⁰ “Em 1984, teve início a construção de cinco portos, a um custo estimado em 40 milhões de dólares. O aeroporto de Bissalanca ficou pronto nesse mesmo ano. Também foi proposta a construção de um hotel internacional, além de 700 quilômetros de estradas e 400 novos conjuntos habitacionais.” (GTM, 1990, p. 303).

indígenas²¹, conceder a instrução da cultura ocidental: ensinar a ler e a escrever. Ressalta-se que a civilização africana, antes da chegada dos europeus, era transmitida por meio oral, incluindo a tradição étnico-cultural - os usos, os costumes e os ritos - que formavam um conjunto articulado de saberes e que auxiliavam no conhecimento e na formação pessoal. Essa tradição cultural do ensinamento africano era preservada e transmitida por várias gerações, por meio de um “sabedor”.²² (CÁ, 2008).

Cá lembra que “[a] África negra não possuía escrita, mas isso não impedia que seu passado fosse conservado, e seus saberes e sua cultura fossem transmitidos e conhecidos.” (CÁ, 2008, p. 23). Na época pré-colonial, na África, as práticas do ensino educativo não eram formalizadas, como na Europa ocidental. Assim, os colonizadores consideraram, ao chegarem à África, que a inexistência da prática da escrita implicava ausência da cultura, entendida como ausência de civilização.²³

Não obstante, a verdadeira intenção dos colonizadores na África era, de fato, a exploração dos recursos naturais e minerais, porém “[...] eram invocados objetivos civilizadores, alcançados, sobretudo por intermediário da religião, a fim de se mascararem interesses econômicos e políticos.” (CÁ, 2008, p. 36).

Para adentrar nas comunidades africanas, em especial na Guiné, os colonizadores portugueses contaram com o apoio missionário da Igreja Católica. (CÁ, 2008). Segundo Lopes (2007), a Igreja Católica teve grande influência no processo civilizatório africano e facilitava a aceitação da civilização cristã europeia pelos povos africanos. Essa influência fazia-se por meio de uma “promoção da educação, mas sempre associada a uma estratégia política”, imperialista. (LOPES, 2007, p. 33). Nesse sentido,

[...] a Igreja Católica desempenhou um papel fundamental na docilização dos guineenses, além de não só ter auxiliado na implantação da política educacional, como também participou na legitimação do colonialismo português, sancionando e santificando a missão civilizadora [...]. (CÁ, 2008, p. 33).

Com a instalação dos colonizadores no continente, a civilização cultural europeia passou a sobrepor-se a da África, pois os europeus a consideravam superior a dos africanos. A

²¹ “[...] são considerados indígenas os indivíduos de raça negra ou dela descendentes que, pela sua ilustração e costumes, se não distingam do comum daquela raça.” (LOPES, 2007, p. 34).

²² O sabedor era uma pessoa experiente, que retinha conhecimentos dos valores culturais e morais tradicionais. (CÁ, 2008). O ensinamento era transmitido de adultos para as crianças ou aos jovens em fase de amadurecimento, ou seja, aprendia-se na convivência diária com os mais velhos.

²³ Apesar disso, a informalidade educativa não significava a inexistência das regras ou de um ambiente para sua prática, pelo contrário, existia, mas de forma diferente da escola convencional europeia. (CÁ, 2008).

educação escolar colonial, veiculada na Guiné, tinha como objetivo, assim, inibir a prática nativa do ensinamento cultural africano no seio da população.

Apesar disso, em termos históricos, na Guiné-Bissau, a educação escolar começou a se tornar questão importante, considerada em termos de política pública, em especial a partir da década de 1940, época em que, segundo Furtado (2005), a Igreja ou missionários católicos encarregaram-se da direção do ensino no país. Nesse contexto, a educação sustentava-se em duas categorias diferentes de ensino-aprendizagem: o ensino para os civilizados e para os não civilizados, para os indígenas.²⁴

A educação da categoria civilizada era destinada às pessoas oriundas da cultura ocidental, isto é, os “brancos”. Estes frequentavam a grande maioria dos estabelecimentos escolares oficiais, geralmente mantidos pelo governo colonial. Já a educação da categoria não civilizada, segundo o Decreto-Lei nº 31.207, de 5 de Abril de 1941, era direcionada à população negra local, os “indígenas” de Guiné-Bissau. Aqui, os estabelecimentos escolares eram conhecidos como escolas rudimentares, e grande parte desses estabelecimentos eram assistidos pela Igreja Católica, oferecendo um ensino elementar. (FURTADO, 2005).

As escolas rudimentares²⁵ eram localizadas onde as autoridades eclesiásticas achassem conveniente²⁶, uma vez que tinham que dispor de uma área não inferior a 20 hectares para as práticas agropecuárias (Art. 42) [do Decreto-Lei nº 31.207 de 1941]. Este requisito limitava as escolas às proximidades das populações. Nas zonas rurais, as atividades nos domínios agrícola e agropecuário eram obrigatórias e deviam ter a duração mínima de duas horas [...]. (FURTADO, 2005, p. 264).

Ora, entende-se que a escolha das localidades do estabelecimento escolar rudimentar, pelas missões católicas, enquadrava-se num dado método pedagógico, cuja questão estratégica do ensinamento era aproximar a teoria e a prática. Uma vez que a base da subsistência da população local era a prática da agricultura, não se tinha como intuito mudar essa situação, nem mesmo questioná-la.

²⁴ Essa distinção de categoria no ensino e aprendizado (civilizados X indígenas) surge na altura do “[...] regime do indigenato, que rapidamente se viu obrigada a orientar-se de forma intensa para uma educação africanizada, sob a pressão da Luta da Libertação Nacional, conduzida pelo PAIGC, cujos efeitos se traduziram numa pressão da comunidade internacional sobre a administração colonial.” (FURTADO, 2005, p. 29-30).

²⁵ Segundo Furtado (2005, p. 264), “as Escolas Rudimentares da Guiné foram inspiradas nos Postos de Ensino criados em Angola em 1937.”

²⁶ Também, podiam encontrar essas escolas nas sedes de paróquias da Igreja Católica e nos Postos Administrativos Provinciais. (FURTADO, 2005).

Segundo Rosa (1951 apud FURTADO, 2005), o ensino rudimentar colonial previa, também, a obrigatoriedade de uso da língua portuguesa durante a aula e os conteúdos ensinados eram os da cultura ocidental europeia, ou seja, ignorava os hábitos sociais da população local. Todavia, isso impedia, de alguma maneira, as crianças ou os jovens de irem à escola e, também, aumentava a distância social das escolas em relação às comunidades. Aliás, não havia o esforço do governo com essa questão. Segundo Rema (1982 apud FURTADO, 2005, p. 265), “[...] a contribuição do governo da Província para o funcionamento das escolas rudimentares era quase nula, pois limitava-se apenas a um pequeno reforço às verbas que as missões já possuíam, destinadas ao pagamento dos docentes.”

Ainda conforme a Portaria n° 166, de 4 de Setembro de 1940, as escolas rudimentares (indígenas do campo/mato) podiam ser ministradas por apenas dois níveis do ensino, 1ª e 2ª classe. Entretanto, os dois níveis de ensino do indigenato (1ª e 2ª classe), eram condição necessária e indispensável para ter acesso aos outros níveis da escolaridade do ensino primário, de acordo com os Artigos 40 e 41 deste Regulamento escolar. (FURTADO, 2005).

Entretanto, a ausência ou falta de interesse no processo educativo dos guineenses ocasionou consequências negativas. “Uma das primeiras consequências dessa medida foi a deterioração da qualidade do ensino que passou a funcionar em espaços improvisados, à sombra de árvores, em palhotas por vezes cedidas pelas administrações ou particulares ou em edifícios alugados.” (REMA, 1982 apud FURTADO, 2005, p. 265).

Assim, no período que se estende de 1941 a 1955, as escolas do regime colonial não tiveram resultados satisfatórios em relação principalmente à adesão populacional. Ou seja, essas escolas não conseguiram atrair o interesse das comunidades locais a educação, comprovado pela fraca participação dos alunos nas escolas. Além disso, como descreve Furtado (2005, p. 265-266), dificultavam o acesso à escola:

- i) a resistência das crianças e dos pais à escola cuja função não era entendida;
- ii) os edifícios escolares, quando existiam, eram precários;
- iii) a obrigatoriedade dos alunos se apresentarem vestidos, o que constituía uma certa dificuldade para muitos, habituados a andar sem roupa;
- iv) os custos dos materiais e das roupas;
- v) o sacrifício da família que se via sem crianças e jovens para o trabalho no campo;
- vi) as baixas habilitações dos professores que raras vezes atingiam a 4ª classe (2º Grau);
- vii) a relação professor/alunos era variável, atingindo em algumas escolas, médias superiores a cinquenta;
- viii) a escassez de materiais didáticos. As escolas reuniam, portanto todas as condições para serem ineficazes.

Entretanto, os professores desses estabelecimentos escolares, de acordo com o Artigo 54 do regimento do governo da Província, podiam ser tanto os ocidentais (os missionários), como também os nativos locais (africanos). Os guineenses habilitados podiam exercer a função da docência, todavia como professor substituto/auxiliar, principalmente. A formação era dada na Escola do Magistério Rudimentar, em Bissau, e tinha como o pré-requisito ter o nível escolar de 4ª classe. (FURTADO, 2005).

Com efeito, a escola de formação funcionava com duas seções: uma seção era destinada para o sexo feminino, e outra para o sexo masculino. A saber, “[...] era a primeira vez na legislação portuguesa que era dada a oportunidade a uma mulher indígena para desempenhar funções docentes.” (FURTADO, 2005, p. 265). Ainda segundo o autor, a duração do curso de professor rudimentar era de três anos (Quadro 4). “No primeiro ano, a formação correspondia à 4ª classe do ensino primário complementar (Art. 58). A formação do magistério ocupava os dois últimos anos [...]” (FURTADO, 2005, p. 265).

Quadro 4 - Organização do curso de habilitação para o magistério rudimentar [década de 1940]

Disciplinas/Atividades	Tempos Letivos Semanais		
	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Disciplina da 4ª Classe do Ensino Primário Elementar	17		
Religião e Moral	3	2	2
Português		5	5
Geografia e História		2	2
Aritmética		3	3
Desenho e Trabalhos Manuais		2	2
Organização e Escrituração Escolares		1	1
Total	20	15	15
Atividades	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Práticas de Agricultura e Pecuária	15	7,5	7,5
Práticas Oficiais	12	10	5
Enfermagem		7,5	7,5
Didática		7,5	12
Total	27	32,5	32

Fonte: Regulamento do Ensino Rudimentar e do Magistério Rudimentar (FURTADO, 2005, p. 265).

De acordo com o Artigo 68 do Decreto-Lei nº 31.207, do Estatuto Missionário, de 5 de abril de 1941, o ensino rudimentar indígena permitia acesso ao primeiro grau do ensino. Entretanto, nessas escolas rudimentares as vagas eram reservadas, especialmente, para crianças indígenas com a idade entre 7 a 15 anos, ou seja, o regime colonial português destinava o ensino rudimentar apenas para os nativos guineenses (Artigos 1 e 3 do mesmo Estatuto). (FURTADO, 2005).

O método de aprendizado das crianças indígenas era feito, de igual modo, ao da formação dos professores, ou seja, a frequência ao ensino realizava-se separadamente, entre os sexos. Funcionava assim “uma classe preparatória e mais três classes ascendentes com um ano de duração cada [...]”, prevista no Artigo 4, do Estatuto Missionário de 1941. (FURTADO, 2005, p. 263). Segundo o autor, o acesso à educação escolar, conforme o Artigo 12 do mesmo Estatuto (Quadro 5), era determinado pelo critério etário, expresso em anos completos.

Quadro 5 - Critério de acesso à educação escolar indígena no período colonial (1941)

IDADE	NÍVEIS
7 aos 9 anos	Classe preparatória
8 aos 11 anos	1ª classe
8 aos 12 anos	2ª classe
10 aos 14 anos	3ª classe

Fonte: Quadro organizado por FANDA (2013), conforme dados obtidos em FURTADO (2005).

Ao longo dos anos 1941 a 1955 (14 anos), segundo Furtado (2005), dos 37.935 alunos matriculados, somente 457 alunos, efetivamente, conseguiram atingir a 4ª classe, isto é, apenas 1,2% conseguiram terminar o ensino primário. Não obstante, decerto, “[...] da parte das autoridades da colônia era claro que o ensino institucionalizado não parecia constituir prioridade.” (FURTADO, 2005, p. 266); contudo, as escolas, incluindo as das missões, eram frequentemente supervisionadas pelos inspetores escolares do governo da Província.

A supervisão dos inspetores não envolvia apenas a fiscalização das atividades educativas - a prática dos professores em sala de aula - mas eles também davam orientação sobre o método pedagógico a ser usado em trabalhos de lavoura e oficinas escolares. Com isso, produziam o relatório de acompanhamento de atividades programadas ou desenvolvidas, que por sua vez, era encaminhado às autoridades - a Direção Geral do Ensino e para o governador da Província - sob a orientação e determinação do inspetor geral do ensino colonial. (FURTADO, 2005).

De igual modo, segundo o autor, competia ao pessoal do setor da Inspeção Escolar determinar a pontuação das questões a serem avaliadas nos exames, quando requisitada pela instituição eclesiástica. Além disso, os avaliadores das provas eram também docentes das escolas oficiais primárias, e entre suas tarefas incluía-se a emissão dos certificados (diplomas) para os classificados. (FURTADO, 2005).

Na década de 1950, de maneira geral, deu-se início à nova fase da política educacional na Guiné, por parte das autoridades coloniais, com o “reconhecimento” das necessidades de

um novo plano da educação para os indígenas (depois da “pressão” e/ou “contestação” da Igreja Católica), com um sistema que permitisse o livre acesso aos demais níveis de ensino.²⁷ Assim, os anos 1950 iniciaram-se com a revogação da Portaria nº 166, de 1940 [e da Portaria nº 72-A, de 1948], anunciando um começo de mudanças no ensino, visto que o governo colonial mantivera até então a diferença entre as escolas dos “brancos” (escola oficial provincial) e as escolas dos indígenas (escolas rudimentares), e a população negra não podia estudar ou frequentar a mesma escola com os “brancos”, os filhos dos colonizadores/civilizados. Além disso, como já foi mostrado, o ensino dos indígenas era preferencialmente mantido e assistido pela Igreja Católica e o ensino oficial, isto é, a escola dos filhos de colonialistas e dos servidores públicos, pelo governo da Província.

De acordo com Furtado, a reformulação na política do ensino rudimentar pelo governo provincial resultou “[...] [da] Portaria [que] foi revogada em 1951 (dez anos depois da publicação do Estatuto Missionário), pela Portaria nº 366, de 21 de Dezembro de 1951, que publicou o Regulamento do Ensino Rudimentar e do Magistério Rudimentar.”²⁸ (REMA, 1982, p. 551 apud FURTADO, 2005, p. 262). Nos anos de 1955, a Igreja Católica também criou o primeiro Jardim da Infância na Guiné, que teve início, no dia 11 de janeiro do mesmo ano, com apenas 13 crianças. No ano seguinte, 1956, o número dos inscritos aumentou, passando de 13 para 57 alunos matriculados. (REMA, 1982 apud FURTADO, 2005).

Na reformulação do ensino, que continuou a se efetivar pelo “Decreto nº 39.666, de 20 de Maio de 1954, o Ensino Rudimentar passou a ser designado Ensino de Adaptação para Indígenas.” (FURTADO, 2005, p. 266). Após sete anos, nova reorganização do sistema educacional, em 1961, especificamente, no dia 06 de setembro, quando se eliminou tacitamente o antigo regime do ensino para indígenas, de 1954, dando-lhe outra denominação, pelo Decreto-Lei nº 43.893. Conforme o autor, essa reforma do ensino na Guiné não passava de uma simples mudança de terminologia classificatória do sistema educacional, e nada trazia de diferente, além do que já existia. Portanto, “[...] funcionava apenas em algumas escolas de adaptação regidas por monitores. O acesso ao ensino público era condicionado à aprovação no ensino de adaptação.” (FURTADO, 2005, p. 266).

²⁷ Mais detalhes sobre esse assunto, ver Furtado (2005, p. 261- 262).

²⁸ “A Portaria, no que dizia respeito aos propósitos, estrutura e conteúdo das instituições da educação para o primeiro grau, para os indígenas, era a cópia fiel da Portaria nº 7.079, de 6 de Fevereiro de 1950, que vigorava em Angola, na sequência da revogação do Decreto nº 27.294, de 30 de Novembro de 1936. Voltava-se assim às estruturas definidas em Angola em 1937.” (ROSA, 1951 apud FURTADO, 2005, p. 262).

Dez anos depois, o ensino primário elementar foi mais uma vez reorganizado nas colônias portuguesas, pelo Decreto-Lei nº 45.908, de 10 de Setembro de 1964.²⁹ Entre as medidas adotadas na reforma de 1964, estavam:

- a) O ensino primário elementar ministrado nas colônias portuguesas passou a ser igual ao da metrópole, com possibilidade de adaptações às necessidades locais, compreendendo quatro classes, precedidas de uma classe pré-primária (Art. 2);
- b) O ensino primário elementar ministrado nas escolas missionárias, até essa data, destinado principalmente aos povos nativos, foi oficializado, em reconhecimento pela cooperação das Missões Católicas Portuguesas com o Estado. Surgia assim uma nova forma de relacionamento com a Igreja no campo do ensino elementar;
- c) As escolas de adaptação passaram a chamar-se postos escolares;
- d) Com as mudanças, passaram a existir duas grandes categorias de escolas primárias elementares: as Escolas Primárias e os Postos Escolares. As Escolas Primárias, que podiam ser oficiais (públicas) ou particulares (oficializadas), se localizavam nos centros urbanos, e passaram a compreender quatro classes elementares.
- e) Os Postos Escolares, subsidiários das escolas primárias, eram localizados nos outros núcleos populacionais, especialmente a zona rural, e abrangiam apenas as três classes do ensino básico. Nesse caso podiam existir Escolas Centrais, apenas com a 4ª classe do ensino primário. Os Postos Escolares também podiam evoluir para escolas primárias, sempre que fosse conveniente (Art. 5 e 6);
- f) Passaram a existir três categorias de pessoal docente: Professor de Ensino primário Elementar; Professores de Posto e Monitores Escolares (Art. 15). Na preparação dos professores, principalmente dos que trabalhariam nos Postos Escolares - e com o objetivo de manter a relação entre a população rural e seu ambiente - “[...] foram introduzidos conteúdos que permitiriam prepará-los para poderem intervir na melhoria das condições de vida dessas populações e impulsionar o seu desenvolvimento económico e social [...]” que ao mesmo tempo ocorriam ou “[...] nas vertentes saúde e higiene, agricultura e pecuária, trabalhos rurais e ação cívica. O professor das zonas rurais passou a ser formado numa perspectiva de *Agentes de Desenvolvimento Comunitário*.” (FURTADO, 2005, p. 273-274, grifo do autor).

Com essa nova mudança, percebe-se que o ensino primário elementar manteve seus propósitos fundamentais, que era dar instrução básica aos guineenses sobre o trabalho, principalmente no campo. Isto porque, primeiro, “[...] tendo em conta as realidades da sua

²⁹ “Com esse Decreto-lei, era marcada uma nova fase de organização do ensino público na Guiné que iria ter uma evolução mais complexa e mais rápida nos anos setenta.” (FURTADO, 2005, p. 266-267).

vida, porém sem o desintegrar do seu meio e tradições e nem do trabalho muscular [...], [o] ensino devia, por isso, enraizar-se no trabalho físico, agrícola.”³⁰ (FURTADO, 2005, p. 262-263).

E, segundo, com o ensino primário elementar era possível ter algumas regalias sociais e o gozo do estatuto de cidadão português, como: i) a nacionalização; ii) a moralização; iii) a aquisição de hábitos e aptidões para o trabalho; [...] condições e conveniências das economias regionais e; vi) a preparação de futuros trabalhadores rurais e artífices. Reunindo essas condições, a pessoa podia ser considerada civilizada.³¹ (FURTADO, 2005).

Na sequência, é apresentada a evolução do ensino primário durante o período colonial, em particular entre os anos de 1954 a 1974.

Tabela 3 - Evolução do ensino primário durante o período colonial (1954-1974)

Anos	Estabelecimentos				Número de alunos			
	Públicos	Missões Católicas	Postos Militares	Total	Públicos	Missões Católicas	Postos Militares	Total
1954/55	11	120	0	131	732	7.181	0	7.913
1955/56	11	129	0	140	825	9.353	0	10.178
1956/57	11	139	0	150	760	10.307	0	11.067
1957/58	12	152	0	164	876	10.499	0	11.375
1958/59	13	194	0	207	1.061	12.473	0	13.534
1959/60	13	201	0	214	1.272	11.976	0	13.248
1960/61	13	207	0	220	1.280	11.976	0	13.256
1961/62	13	143	0	156	1.345	11.108	0	12.453
1962/63	13	119	0	132	1.827	8.728	0	10.555
1963/64	13	109	0	122	1.953	9.561	0	11.514
1964/65	57	96	0	153	2.058	9.355	0	11.413

³⁰ “Por isso, devia ser um ensino prático destinado a preparar o indígena para a sua subsistência e da sua família.” (FURTADO, 2005, p 262).

³¹ Embora esteja fora dos limites desse trabalho, deixa-se registrado que entre os anos 1950 e 1960 o ensino técnico passou a ser oferecido, como o único nível de formação na Guiné-Bissau após o ensino primário elementar e secundário geral. Os que concluíam esses níveis do ensino podiam fazer o curso de formação técnico/profissional. A Igreja Católica, à semelhança da iniciativa na criação do ensino primário elementar e secundário no país, também instituiu o curso de formação técnica, em 1955, oficializado pelo governo Provincial em 1958. Pois, entretanto, “[...] as suas raízes remontam o dia 8 de Dezembro de 1955, data em que fora lançada a primeira pedra para a construção da Escola de Artes e Ofícios de Bissau, na sequência do fracasso da Escola de Artes e Ofícios de Bula. O edifício, implantado numa área de 910.12 m² havia sido concluído em 1957 e aguardava as máquinas e ferramentas solicitadas à Fundação Calouste Gulbenkian. Foram essas instalações que serviram ao governo para montagem da Escola Industrial e Comercial de Bissau, criada pelo Decreto n^o 41686, de 18 de Junho de 1959.” (REMA, 1982 apud FURTADO, 2005, p. 294).

					Continuação...			
1965/66	77	85	0	162	3.644	9.900	0	13.544
1966/67	88	82	0	170	4.385	10.912	0	15.297
1967/68	88	82	0	170	4.874	11.649	0	16.523
1968/69	88	85	0	173	5.988	11.981	0	17.969
1969/70	91	84	66	241	7.505	10.494	2.759	20.758
1970/71	96	81	92	269	10.464	10.266	6.706	27.436
1971/72	158	79	119	356	17.786	9.384	7.66	34.837
1972/73	171	79	128	378	21.793	9.677	8.566	40.036
1973/74	179	79	160	418	25.249	10.457	10.255	45.961

Fonte: Monteiro (2005 apud LOPES, 2007, p. 106).

É possível observar acima, na Tabela 3, os números dos estabelecimentos escolares e dos efetivos matriculados, para os anos letivos de 1954/55 a 1973/74. Entre as observações que estes números permitem levantar:

a) Percebe-se uma predominância maior da Igreja Católica no setor educacional, em relação ao governo colonial, até o final dos anos 1950. A preocupação mais efetiva do governo com a educação só começou na última década que antecedeu a independência. Nesse sentido, entre os finais dos anos 1960 até ao início dos anos 1970, o número dos inscritos nos estabelecimentos escolares coloniais aumentaram consideravelmente, se comparados com as décadas que antecederam esse período. Por exemplo, no ano letivo de 1954/55 eram 732 alunos inscritos nas escolas públicas provinciais coloniais, o que passou para 2.058 em 1964/65, com um expressivo aumento de 1.326 alunos (281,0%). Já entre o ano letivo 1964/65 e o ano letivo de 1973/74, passada uma década, o aumento do efetivo de alunos inscritos nas escolas públicas foi ainda maior, chegando a 25.249, com um aumento de 23.191 alunos a mais quando comparado ao efetivo de 1964/65, que fora de 2.058. Isso significou um aumento de 1.227,0%!

b) Os meados dos anos de 1960 marcaram a nova fase socioeducativa na Guiné Portuguesa. Começou-se, então uma forte campanha da oferta educacional à população guineense. Ainda assim, conforme Mendes (1969), mencionado por Furtado (2005, p. 274), “[...] no ano letivo 1965/66, para uma população escolarizável de 74.000 jovens, a taxa média de escolarização

era apenas de 16%³², uma percentagem que já não se alterava ao longo de alguns anos.” No entanto, segundo o autor, nesse período letivo, a causa da baixa taxa de escolarização residia na dificuldade de recrutamento de professores e custo de infraestrutura.³³

Entretanto, resta uma questão: o que levou a essa reformulação ou a reforma do sistema do ensino para os guineenses, sobretudo a partir do final dos anos 1950? Algumas questões podem ser levantadas para responder a essa pergunta. Em primeiro lugar, depois da Segunda Guerra Mundial, aumentou a pressão da Comunidade Internacional/Nações Unidas aos governos imperialistas coloniais, em especial, no continente africano. Pois, alguns anos antes da reforma de 1964, a mais significativa para os países colonizados por Portugal, a ONU tinha aprovado uma declaração universal que defendia o direito de crianças e jovens à educação, em 1959.³⁴

Um segundo motivo para explicar a mudança da política portuguesa, em conformidade com Furtado (2005, p. 283), é que esse período “[...] coincidiu com a fase intensa da luta armada, [e por isso] dá-se [...] [às] vésperas da independência nacional, uma verdadeira explosão escolar na Província da Guiné.” Na década de 1960, concretamente em 1964, após um ano do início da luta armada da libertação nacional, apareceu a citada reforma educacional, visando conceder alguns direitos educacionais aos moradores dos países colonizados por Portugal.

De fato, na Guiné-Bissau, na década de 1950 e 1960, houve uma tímida mudança na formulação política do ensino indígena, por parte do governo provincial. Ainda assim, não houve muitas mudanças e “[...] a situação do sistema era praticamente a mesma entre 1964 e 1969. As escolas do ensino primário permaneciam as mesmas, em termos de categorias. Prevalciam, na prática, três tipos de escolas.” (FURTADO, 2005, p. 274-275, grifo do autor):

i) *escolas primárias oficiais*, situadas nos centros urbanos e regidas por professores habilitados com o curso de magistério primário; ii) *escolas de adaptação*, localizadas nos postos escolares e ministradas por monitores com

³² Aproximadamente 13.544 alunos estudavam nesse ano, segundo os dados do mesmo autor. (MONTEIRO, 2005 apud LOPES, 2007, p. 106).

³³ Paralelamente, havia também escolas arábicas (não oficiais), mantidas por religiosos muçulmanos que, segundo Cá, totalizavam, no período letivo 1965/1966, 276 estabelecimentos, com 278 professores, para 4.106 alunos. (EDUCAÇÃO E ENSINO, 1968 apud CÁ, 2005). Não há informações disponíveis sobre essas escolas para outros períodos, considerando a época colonial. Como elas continuaram a existir mesmo depois da independência, ganhando maior importância a partir dos anos 1990, quando foram legalizadas e incluídas no sistema de ensino guineense, que serão tratadas no próximo capítulo.

³⁴ É importante recordar que, bem antes dessas Conferências Internacionais dos anos 1950-1960, a Declaração de Genebra, em 1924, já continha algumas recomendações e os compromissos com relação aos direitos de crianças e jovens. Porém, nunca foram respeitadas pelos colonizadores nos países africanos.

habilitações mínimas (equivalentes à 4ª classe); iii) *escolas missionárias* localizadas nas missões católicas e nas localidades por elas controladas.

Entretanto, com a intensificação da luta armada por parte do PAIGC, entre os finais dos anos 1960 ao início dos anos 1970 e, conseqüentemente, a perda do controle administrativo territorial do governo provincial, deu-se início à transição político-administrativa no país. Ora, com a queda do regime colonial, em 1973, a Guiné-Bissau começou uma nova fase sociopolítica, a da reconstrução nacional, tendo como um de seus objetivos o desenvolvimento socioeconômico, por meio da educação.

Assim, após a independência de 1973, o PAIGC assumiu o destino do país. E os dirigentes do Partido (os quais pertenciam às forças armadas revolucionárias), passaram a ser as autoridades governativas do Estado da Guiné-Bissau. “O Estado era dirigido e controlado pelo Partido. Ao nível da administração central, o Partido exercia a função de orientação superior.” (FURTADO, 2005, p. 393-394). Nessa condição, o PAIGC assumiu a direção da educação em Guiné-Bissau.

1.3 A EDUCAÇÃO BÁSICA NOS PRIMEIROS ANOS PÓS-INDEPENDÊNCIA (1973-1980)

Antes de tratar da ação do PAIGC após a independência, é bom lembrar que o partido vinha atuando no campo educacional desde os anos 1960, para combater a regulamentação política-educativa colonial, que previa apenas o acesso escolar aos “assimilados” (africanos que se aproximavam da cultura ocidental) e aos cidadãos portugueses. Isso deixava a maioria das populações fora do ensino-aprendizado e privilegiava um pequeno número de pessoas que se encontravam na área central urbana, ou aquelas que estavam ao serviço do império colonial.

A mesma discriminação fazia elevar o índice de analfabetismo no país, pois 97,0% da população guineense não podiam matricular-se, porque não se enquadravam nessas condições de pessoas assimiladas.

Além disso, no ensinamento colonial a “[...] estrutura e o conteúdo do ensino e da educação [reforçavam um] [...] regime de exploração do homem pelo homem [...]” (CÁ, 2008, p. 33). Segundo Freire (1978), os conhecimentos educacionais transmitidos nas escolas eram os da ideologia colonial. Esses educandos eram “[...] renegados, em quem se enfatizava

o sentimento de inferioridade, de incapacidade, em face de seu ‘fracasso’.” (FREIRE, 1978, p.15).

Segundo Cá (2008, p. 36), durante a colonização portuguesa na Guiné, o império português “[...] nunca se permitiu que a educação fosse além de um nível mínimo, muito baixo por sinal, a fim de que não se pusessem em xeque as prerrogativas conquistadas.” Para Freire (1978, p. 15), esse projeto “[...] selecionava até mesmo a pequena minoria dos que a ela tinham acesso, expulsando grande parte deles após os primeiros encontros com ela e, continuando a sua filtragem seletiva, ia aumentando o número dos renegados.”³⁵ Contraditoriamente, dessa forma, durante a colonização na Guiné-Bissau, a “[...] educação revela-se um setor privilegiado de alargamento de oportunidades, mas também de discriminação social.” (LOPES, 2007, p. 33).

Dada essa situação em que se encontrava o país, entre 1963 e 1973, o PAIGC abriu escolas nas zonas libertadas para suprir o descaso educacional. (CÁ, 2008). Escola “[...] mais aberta e mais dinâmica em relação ao mundo exterior e cujo objetivo principal não era mais produzir uma situação de equilíbrio e de estagnação e sim apoiar e favorecer o processo geral da luta em que se inseria.” (CÁ, 2008, p. 33). É importante lembrar ainda que a preocupação política de expansão escolar e/ou educacional já existia na presença dos colonialistas portugueses, principalmente nas regiões controladas pelo PAIGC.

Essa política de abrangência escolar das comunidades isoladas era a tentativa do Partido, mesmo antes de chegar à direção do país, de sanar a desigualdade do ensino educacional que havia sido implantado pelo colonialismo português. (LOPES, 2007). Então, no decorrer desse período persistiam dois regimes de ensino com ideologias e/ou concepções antagônicas: de um lado, um regime colonial autoritário - exploração humana, desigualdade social, individualismo e “imobilismo histórico”, e, do outro nas zonas libertadas, o PAIGC, um regime “democrático” e que procurava a liberdade da coletividade humana, procurando colaborar para que os guineenses tomassem o rumo de sua história. (CÁ, 2008).

Finalmente, como já foi dito, na antiga escola colonial portuguesa era utilizado o método pedagógico autoritário que alimentava ainda a submissão dos guineenses frente aos colonizadores portugueses. (CÁ, 2005). Portanto, para o autor, “O sistema educativo colonial não só era totalmente inadaptado à realidade da Guiné, como também a contrariava e destruía, não respondendo às necessidades de desenvolvimento socioeconômico [...]” (CÁ, 2005, p.

³⁵ “A escola colonial, [...], antidemocrática nos seus objetivos, no seu conteúdo, nos seus métodos, divorciada da realidade do país, era, por isso mesmo, uma escola de poucos, para poucos e contra as grandes maiorias.” (FREIRE, 1978, p. 15).

43). Isso fez o PAIGC pensar, no projeto da reconstrução nacional, em uma nova política educativa.³⁶

Em 1973, quando foi proclamada a independência pelo PAIGC, existia, como mostrado na Tabela 3, 179 escolas primárias, com 160 postos escolares e 79 escolas mantidas por missionários católicos, além de cinco escolas do ensino secundário.

No período pós-independência, a partir de 1973, os dirigentes do PAIGC se empenharam no processo da restauração sociocultural e na construção de uma identidade nacional do povo guineense, depois de mais de 500 anos sob a civilização e a repressão dos colonialistas portugueses (1471-1973). Segundo Teixeira (2010), nos anos de 1974 a 1975, o Partido trabalhava com afinco a ideologia política ancorada na construção da nova sociedade, diferente daquela “herdada” durante a colonização portuguesa.

A herança de que se fala aqui era o ensinamento civilizatório europeu implantado na época, principalmente no ensino educacional, que não correspondia com a realidade sociocultural do povo guineense, mas sim do povo português.

Segundo Freire³⁷ (1978, p. 87), a “[...] educação colonial herdada [...] deve ser radicalmente transformada e não simplesmente reformada.” Ainda de acordo com Freire (1995 apud MONTEIRO, 2006, p. 157), o ser humano não é determinado a uma situação e sim condicionado a ela. Por isso voltar a dirigir o seu destino não basta “[...] [uma] mera adaptação, mas de transformação; [...] capaz de captar a sua realidade, de conhecê-la para transformá-la.” Com a independência, o PAIGC fazia valer a nova forma de pensar a educação, contra “[...] a educação que se fazia no tempo do colonialismo [que] separava o filho ou a filha das realidades concretas da sua tabanca (aldeia).” (PEREIRA, 1977 apud CÁ, 2007, p.103).

O Partido pensava numa transformação total do antigo sistema educativo colonial para um novo sistema educacional. Um sistema que pudesse promover a educação de todos e que ensinasse à população a sua tradição, os valores culturais (usos e costumes), que não fosse o ensinamento mecânico e sim uma educação pensada para formação de um “novo homem”.

³⁶ Assinala-se aqui que o PAIGC já havia realizado uma experiência com ensino, abrindo escolas nas regiões de Guiné-Bissau que ia retirando do domínio português, ainda antes da independência. Segundo Costa (2009, p. 9): “Nas zonas libertadas do domínio colonial, o PAIGC consolidou sua ação, a partir de uma organização até então nunca utilizada nessas regiões, baseada na vida comunitária, um dos princípios tradicionais africanos. As escolas floresceram no mato e os hospitais de campanha recolhiam os doentes, não só os guerrilheiros feridos, mas também os velhos, as mulheres e as crianças vítimas dos bombardeios dos exércitos coloniais.” Mais informações a respeito desse período podem ser encontradas em Costa (2009).

³⁷ Como já dito, Paulo Freire teve participação direta no processo da reconstrução nacional guineense, após a independência do país, especificamente por meio de uma consultoria prestada ao Estado da Guiné-Bissau na área educacional, em particular, para a Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos. (CÁ, 2007).

(FREIRE, 1978). Todavia, tratava-se de formar um homem livre, comunicativo e consciente da sua responsabilidade social.

Por isso, nessa ocasião surge “[...] a consciência da necessidade de criar um sistema de ensino em que se formulasse uma nova mentalidade purgada de todos os vestígios do colonialismo.” (CÁ, 2008, p. 101). Ora, a nova fase social que se vivia na Guiné-Bissau pós-independência proporcionou as condições para que a educação fosse pensada como uma das prioridades, com o intuito de preparar os “quadros-formados”³⁸ para um futuro melhor. (FREIRE, 1978).

Subjacente à essa ideia de priorizar o ensino de base, assumiam igual relevo tanto as razões de justiça social, como aquelas que traduziam a permanência em viabilizar o nosso desenvolvimento econômico, social e cultural. *É impossível pensar no desenvolvimento de um país sem um investimento expressivo na educação e, sobretudo, naquela camada da população a que ela estava destinada a atingir.* O ensino básico, sendo importante em si mesmo, aparecia ao assumir uma finalidade própria. No final desta modalidade de ensino, o jovem devia possuir a maturidade suficiente, os conhecimentos intelectuais de base e as habilidades que lhe permitissem a inserção harmoniosa no meio sócio-econômico. (DOCUMENTO POLÍTICA EDUCATIVA DA GUINÉ-BISSAU apud CÁ, 2007, p. 105, grifo nosso).

Portanto, nos primeiros anos da independência, se pensava em desenvolvimento humano, por meio do incentivo à educação. A ideologia político-educativa, na 1ª Constituição de 1973, afirmava que o “[...] Estado considera o trabalho e a instrução como direitos e deveres fundamentais de todos os cidadãos. Desenvolvendo uma economia nacional, ele criará progressivamente condições necessárias à sua realização.” (Art. 14) (FURTADO, 2005, p. 393).

O PAIGC via a educação escolar como meio de conscientização e de transformação comportamental do homem, com vistas à reconstrução nacional. Portanto, precisava criar “[...] uma nova prática educativa, que expressasse outra concepção da educação, em consonância com o projeto da nova sociedade que o Partido e o governo se propõem criar com o povo.” (FREIRE, 1978, p. 15).

Na época, o Partido pensava num outro método para a prática educativa, que se aproximasse da realidade sociocultural do povo guineense. Uma prática educativa que retratasse e ensinasse a população, por um lado, o modo de produção agrícola (amendoim,

³⁸ Houve uma época na Guiné-Bissau, entre os anos de 1974 a 1980, em que as funções relevantes do aparelho do Estado foram delegadas aos quadros do Partido e aos militantes que sobressaíram durante a luta da libertação, mesmo sem nenhuma experiência ou sequer uma formação para exercício dessa função. (FURTADO, 2005).

caju, arroz, etc.) para sua autossustentação, e do outro, o conhecimento da diversidade cultural. (FREIRE, 1978). Logo, “[...] foi instituído um sistema de ensino que permitisse que os educandos se apropriassem de sua história, de sua cultura e de sua língua.” (CÁ, 2008, p. 101-102).

Assim, projetaram-se novas bases educacionais e novos empreendimentos para a reconstrução nacional. Com os poucos recursos que se dispunha, o país se empenhava no combate ao analfabetismo, à ignorância e, principalmente, dedicava-se à expansão educacional. Nesse período, o analfabetismo abrangia 90,0% da população (CÁ, 2005), e em vista disso o governo atuava em duas frentes: a alfabetização de adultos e a expansão escolar.

A alfabetização da massa populacional era uma das prioridades do PAIGC e era vista como força impulsionadora para o desenvolvimento humano e socioeconômico do país. Por isso, foi executada uma Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos. (COSTA, 2009). Ela acontecia nas comunidades locais, com os professores dos Centros de Educação Popular Integrado (CEPI) e contava com ajuda dos alunos. E nas escolas, estes desenvolviam os projetos de pesquisas, mediante atividades escolares programadas. (LOPES, 2007).

Em relação ao acesso de todos à educação, o Partido tinha como meta construir escolas que pudessem instruir os guineenses, sobretudo no processo da reconstrução da Guiné-Bissau. Pretendia-se também criar uma “cultura popular” que representaria o mosaico cultural guineense, difundido para ser reconhecido, não só no contexto nacional como internacional. (FRANCO, 2009).

Para tal, a união entre os guineenses fazia-se necessária na luta da reconstrução nacional. Desde a mobilização em torno da luta de libertação, a estratégia ideológica do PAIGC era “[...] desenvolver e reforçar a unidade dos africanos de todas as etnias, de todas as origens e de todas as camadas sociais à volta do Partido.” (DAVIDSON, 1969 apud FRANCO, 2009, p. 103).

Essa mobilidade, conforme Freire (1978, p. 155), vem da “[...] consciência política forjada na longa luta de libertação” nacional. Com essa perspectiva, após a independência, o PAIGC utilizou a mesma ideologia-política para promover o ensino e para construir escolas populares. Segundo Djaló (2009, p. 28), “[...] na década de 70, a política inicial da primeira república, era criar escolas em todos os cantos do país e havia uma palavra de ordem: escola para todos e em todos os cantos da Guiné.”

Na pós-colonização, no plano estratégico da política educativa e cultural, o PAIGC propõe o seguinte: (I) criar infraestrutura educacional para a população, materiais didáticos e meios adequados para ensino-aprendizado; (II) capacitação contínua de professores; (III)

campanha de alfabetização, principalmente dos adultos; (IV) conscientização dos familiares nos locais de moradia sobre a importância das escolas e da participação no processo educativo; (V) capacitação técnica e profissional de jovens; e (VI) promover a diversidade cultural e étnica: línguas, danças, conto, etc., face à divulgação da cultura popular guineense. (LOPES, 2007).

Segundo a autora, também o PAIGC pretendia com esta estratégia, de modo especial, integrar as famílias (responsáveis locais) como agente educadora nas suas moradias, preservando os costumes e a tradição cultural local, ou seja, adaptando a escola e o método do ensinamento ao meio social das populações. “Os manuais concebidos, bem como as técnicas pedagógicas utilizadas reproduziam/representavam a realidade local, reforçando assim essa identificação em relação à escola.” (LOPES, 2007, p. 32).

Para o PAIGC, ter os responsáveis das *moranças*³⁹ como agentes-educadores facilitaria o processo da instrução educacional nas mesmas e na sensibilização destas sobre a importância do ensino-aprendizado. “Como fator estruturante da comunidade, a educação permitia igualmente o lançamento de outros programas de desenvolvimento comunitário, em particular associados à agricultura.” (LOPES, 2007, p. 32).

De certa forma, o PAIGC queria envolver as *moranças* locais no processo da reconstrução sociocultural e educacional para crianças/jovens. Por conseguinte, nos encontros discutiam-se os conteúdos educacionais e o currículo a serem ensinados nas escolas; e como os jovens estudantes podiam incorporar os conhecimentos adquiridos na prática e, ao mesmo tempo, participar no processo da produção agrícola.

Segundo Freire (1978, p. 65), “[...] o que se impunha no momento era a busca da adesão da juventude ao esforço de reinvenção de sua sociedade para o que a unidade entre trabalho e estudo se fazia indispensável.” Daí a importância do conhecimento desses jovens no domínio da agricultura, pois esta era e ainda é a principal atividade econômica do país. Conforme Cá (2008), 80,0% da população guineense vivia basicamente da agricultura.

Neste caso, a educação não só representava a civilização cultural (saber ler e escrever) para o PAIGC, como também uma forma de juntar as diversidades ético-culturais guineenses; “[...] a escola assumia-se como elemento congregador, quer de setores de atividade, quer na tentativa de sedimentar a população nos locais onde se inscrevia.” (LOPES, 2007, p. 32).

³⁹ Morança é o termo em crioulo utilizado na Guiné-Bissau para denominar o conjunto habitacional de uma família agregada (também conhecida por família extensa, ou seja, um conjunto de famílias nucleares unidas por determinados laços de parentesco e/ou afinidade).

Doravante, a educação tornava-se prioridade para governo do PAIGC, sobretudo, o ensino básico.

Para além da reforma educativa, o governo guineense organizou-se adotando, no ensino básico, algumas medidas como: homogeneizar a estrutura escolar de base, com a duração de seis anos, substituindo os dois ciclos existentes; promover o ensino-aprendizado nas línguas nacionais, tendo o português como língua secundária; reforçar e unificar a formação dos professores do ensino básico; dinamizar a política de alfabetização, produzindo e distribuindo os manuais escolares, etc.. (CÁ, 2008).

De acordo com aquilo que foi discutido no DOCUMENTO: Política Educativa da Guiné-Bissau, citado por Cá (2007, p. 105):

A prioridade da ação educativa traçada no IIIº Congresso do PAIGC constituía também, no que referia ao desenvolvimento da educação, a universalização do ensino básico de 1ª à 6ª série que por isso mesmo, ficou definido como etapa de escolarização obrigatória, isto é, aquela que o Estado propõe-se a assegurar gratuitamente a todas as crianças e jovens guineenses.

Durante o IIIº Congresso do Partido, enfatizou-se sobre a importância da educação e foram feitas algumas recomendações em torno (dela), levando em consideração o contexto social que se vivia, o da reconstrução nacional. “Essas recomendações correspondiam mais a intenções políticas em torno da educação do que finalidades ou objetivos propriamente ditos, embora pudessem ser transformadas em fins e objetivos educacionais.” (GUTERRES, 1986 apud CÁ, 2008). Essa posição também é reforçada por Furtado (2005, p. 393), comentando que no período pós-independência foram traçados vários projetos socioeducativos, sendo que o momento “[...] foi marcado por inúmeros discursos políticos carregados de intenções em relação à nova educação, mas nem sempre orientados para a mesma direção, facto que contribuiu para que as indefinições permanecessem por muito mais tempo.” Segundo o autor, a falta de orientação e da coordenação política dificultava a organização do processo educativo, bem como de sua administração.

De acordo com Furtado (2005, p. 393), “[...] as dificuldades na definição da política educativa e, conseqüentemente, na organização do sistema educativo e de uma administração adequada resultaram das indefinições em termos de finalidades e objetivos da educação” almejados pelas autoridades guineenses ao longo dos anos.⁴⁰

⁴⁰ “A definição dos fins e objetivos da educação competia aos órgãos superiores do Partido/Estado. Os fins educativos deviam estar patentes na Constituição da República para deles emergirem as linhas básicas da política do governo em matéria da educação. Apesar das intensas ações educativas desenvolvidas durante a luta da

Isso resultou que, enquanto nos anos 1977/1978 se chegou a matrícula aproximada de 76.000 alunos no ensino básico elementar; no início da década seguinte, no ano letivo 1980/1981, as matrículas tinham caído para 65.000 alunos. Segundo Guterres (1986 apud CÁ, 2005, p. 156):

Estes indicadores significavam que a taxa de escolarização bruta do grupo etário de 7 a 14 anos vinha se degradando, tendo decrescido de 47% em 1978/1979 para 39% em 1983/1984, valores muito baixos em se tratando da democratização social de que tanto se falava no país. Esta deterioração se deve a dois fatores básicos: a) a inexistência de expansão da rede na década de 80, acompanhada da baixa relação entre professor/aluno no ensino básico elementar; b) o aprofundamento da separação escola/comunidade que levava a que os pais retirassem precocemente ou nunca sequer inscrevessem os filhos na escola.

A questão acima é importante, pois grande parte da população do país se encontrava nas zonas rurais, segundo os dados disponíveis para os anos 1980: 27,0% da população residia nas cidades, enquanto 73,0% concentrava-se no campo; em termos de PEA, em 1985, 427.000 pessoas trabalhavam, sendo que 81,0% desse conjunto se dedicava à agricultura. (GTM, 1990). Era, sobretudo, na zona rural que a situação educacional era mais precária.

Assim, no final da década de 1970 e início dos anos 1980, em termos de infraestrutura, a Guiné-Bissau contava:

- a) com 25 jardins da Pequena Infância e de educação pré-escolar, sendo que destes seis se encontravam na capital do país, Bissau;
- b) 637 escolas do Ensino Básico Elementar (EBE), sendo que 6,0% se encontravam em bom estado; 46,0% em estado regular e o restante 48,0% se encontravam em situação precária, necessitando de reformas imediatas. Entre as 1.211 salas existentes, 415 eram barracas, ou seja, espaços improvisados, provisórios, e que deveriam ser trocados por outras construções. A maior parte das instalações não possuía banheiro;
- c) 20 escolas do Ensino Básico Complementar (EBC), o que não permitia cobrir os 37 setores em que se dividia o país. Desses, 19,2% estavam em bom estado de conservação, 46,5% em estado regular e 34,2% em estado ruim de conservação.
- d) seis centros de educação popular integrada (EBE e EBC), com 572 alunos;
- e) 9.300 alunos adultos se encontravam estudando nas escolas de EBE e EBC, sendo que 69,2% ligados à EBC;

libertação nacional, nos 60 e 70, na primeira Constituição do país, aprovada em 1973, a educação era referida de forma muito vaga [...].” (FURTADO, 2005, p. 393).

f) nessas escolas faltavam materiais escolares e não havia carteiras suficientes para os alunos (como exemplo, no EBE cerca de 85,0% dos alunos e 90,0% dos professores não tinham lugar para sentar). (GUTERRES, 1986 apud CÁ, 2005).

Com efeito, a partir dos anos 1980, apesar de todos os esforços do PAIGC nos anos anteriores com a reconstrução nacional e, em particular, com a expansão do ensino educacional, as taxas de evasão, para o ano letivo de 1983/1984, eram de 12,0%, 18,0%, 20,0% e 23,0% nas quatro primeiras séries. O país entrou em “estado de decadência”, dadas as mudanças repentinas e inesperadas na estrutura político-social, agravada a partir de 1980, quando houve um golpe de Estado, chefiado por João Bernardo Vieira (Nino Vieira) contra Luís Cabral, o primeiro presidente guineense. (CÁ, 2008).

E também no governo de Nino Vieira o país continuou enfrentando dificuldades financeiras de ordem estrutural no setor do ensino, devido à elevada demanda educacional; a falta de infraestrutura, de materiais escolares, principalmente de professores capacitados. Segundo Guterres (1986 apud CÁ, 2008), pouquíssimos professores do ensino básico tinham formação docente (só 2,0% dos 2.455 existentes, no letivo de 1983/84). É apresentada a seguir a evolução no número de professores e sua formação, entre 1978 e 1981 (Tabela 4).

Tabela 4 - Professores diplomados e não diplomados

Professores	1978/79		1979/80		1980/81	
Diplomados	96	4,2%	147	6,1%	187	7,3%
Não diplomados	2.196	95,8%	2.274	93,9%	2.397	92,7%
Total	2.292	100,0%	2.421	100,0%	2.574	100,0%

Fonte: MEN, 1981 (apud FURTADO, 2005, p. 374).

Como se pode perceber, houve uma evolução considerável do corpo docente, em três anos (1979-1981), após a independência. Contudo, a maior parte desses profissionais não tinha qualificação adequada para a função. Entretanto, de acordo com Furtado (2005, p. 370), “[...] a nova situação gerada com a independência caracterizava-se por um corpo docente bastante heterogêneo, tanto do ponto de vista da formação acadêmica, como da formação pedagógica, ideológica e de experiência de docência.” No primeiro ano após a independência, como a mobilização do governo do PAIGC com a educação era intensa,

[...] O Decreto 48/75 não definiu os sistemas de provimento, formação e nem de qualificação profissional dos docentes. O diploma assentava num pragmatismo ditado pela força das circunstâncias: era preciso dar possibilidades aos que sabem mais para poderem ensinar os outros. Eram

medidas transitórias, segundo enfatizava o preâmbulo do Decreto, mas que nunca chegariam a ser efetivas. (FURTADO, 2005, p. 373).

Efetivando ou não, o certo é que, havia uma preocupação das autoridades guineenses em suprir a carência do ensino educacional deixada pelo antigo regime colonial português. Depois da independência, a demanda educativa aumentou e para atendê-la foi preciso recrutar monitores, pessoas com conhecimento razoável⁴¹ mas sem habilitação para a docência. Essa situação, que se pensava como provisória, foi mantida, e no “[...] ano letivo 1980-1981, os monitores representavam 53,4%, dos 2.584 docentes em exercício nesse nível de ensino.” (FURTADO, 2005, p. 372).

Reafirmando o que já foi dito anteriormente, também Cá (2005) afirma que as medidas de austeridade tomadas pelo governo de Nino Vieira no plano econômico, principalmente a partir da segunda metade dos anos 1980, além de levarem o governo a abandonar suas metas desenvolvimentistas, prepararam Guiné-Bissau para receber ajuda internacional, sob a forma de financiamentos, principalmente a partir dos anos 1990.

Elas ajudaram a provocar, igualmente, o agravamento da situação educacional do país:

Em virtude da crise na educação iniciada no final dos anos 80 na Guiné-Bissau, os efeitos foram muito negativos: as taxas de matrícula em declínio, as taxas de repetência e os frequentes conflitos entre professores e alunos, e uma relação entre professor/estudante baixa eram indicadores que mostravam que o sistema de educação era de baixa qualidade e eficiência. O sistema de ensino era adversamente afetado pelo complexo problema do idioma⁴², currículo inadequado, pobre preparação dos professores, falta de material de instrução e uma infraestrutura escolar deficiente. Uma supervisão inadequada contribuía, também, para a baixa qualidade e eficácia interna. (CÁ, 2005, p. 175).

Todos os problemas apontados se tornaram mais complicados nos anos seguintes, quando a crise capitalista se agravou em todo o mundo capitalista, deixando mais precária a situação dos países menos desenvolvidos, como é o caso de Guiné-Bissau. Isso será tratado no próximo capítulo, quando será citada a política do ensino básico no plano internacional e em

⁴¹ “Para lecionar no ensino primário, a habilitação mínima era o 2º ano do ciclo preparatório.” (FURTADO, 2005, p. 371). Quando é considerado que uma grande parte dos professores vinha do sistema anterior, Cá ressalta que, em relação à formação de professores, o PAIGC tinha realizado em 10 anos, entre 1963 e 1973, o que o regime colonial não realizara em cinco séculos, formando: 36 professores com nível superior, 46 com ensino médio técnico, 241 com cursos profissionalizantes e de especialização e 174 quadros políticos e sindicais. No mesmo período, haviam se formado nas escolas regulares, em Guiné-Bissau, apenas 14 pessoas com curso superior e 11 com curso técnico. (CÁ, 2000).

⁴² Como foi dito antes, Guiné-Bissau é um país no qual se falam várias línguas locais, além do crioulo, língua de comunicação. O português, que é a língua usada nas escolas, é a segunda ou a terceira língua que os guineenses usam.

Guiné-Bissau, num período de grande transformação socioeconômica, como foi a década de 1990.

CAPÍTULO 2

A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DIRETRIZES POLÍTICAS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS (1990-2010)

A década de 1990 marcou a história da humanidade como um período de transformação social e de avanço tecnológico (a era da informação), principalmente de fortalecimento do sistema econômico capitalista, por meio da política educativa mercantilizada. De fato, “[...] a educação é uma das políticas públicas, mas não é a única, em processo acelerado de mercantilização.” (KRUPPA, 2001, p. 5).

Nessa direção, a educação vai ter cada vez maior comprometimento com o crescimento e o desenvolvimento socioeconômico; portanto, desta forma, a década de 1990 constituiu um marco de *apartheid* do ensino-aprendizado. (PEREIRA, 2006, grifo do autor). Ou seja, foi uma época da expansão educacional no mundo inteiro, com a privatização e a comercialização da educação escolar nas sociedades capitalistas.

Todavia, esse período (anos 1990) não se limitou apenas à oferta de educação e/ou “[...] a modificação política dos processos educacionais - que praticam e agravam o *apartheid social* - mas a reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 11-12, grifo nosso). Existe cada vez mais pressão sobre a educação, para que seja tratada como um produto comercial qualquer, “[...] regulada pelas normas supostamente ‘neutras e gerais’ do mercado/comércio, sem maiores interferências das regulamentações locais.” (PEREIRA, 2006, p. 14).

Na medida em que a ética do livre mercado e do consumo consiga penetrar o sentido do currículo, o fundamento mesmo das práticas escolares será transformado pela predominância das mercadorias culturais e pelas relações sociais e pedagógicas que estas determinam [...]. (SUÁREZ, 1999 apud PEREIRA, 2006, p. 13).

Entretanto, é compreensível que a educação escolar, no capitalismo, represente um negócio, quando se pensa “[...] em linhas gerais, na afirmação do conhecimento, da educação e do investimento em ciência e tecnologia como molas mestras do crescimento econômico, da prosperidade e do desenvolvimento.” (KRELING; STERNBERG, 1994, p.309).

De acordo com Ramos (2008, p. 1), “[...] a década de noventa tem se caracterizado pela produção e elaboração de um amplo projeto de definição e reorganização da ordem

econômica mundial que tem no discurso da globalização a sua base de sustentação.” Esse projeto exige “ampliação” do ensino, visando a da classe trabalhadora no processo desenvolvimentista, bem como a capacitação e envolvimento desta no sistema da reprodução econômica do capitalismo.

Na sociedade capitalista, sem dúvidas, espera-se um novo tipo de trabalhador, que seja preparado para usar seu conhecimento e habilidade técnica na produção. Na perspectiva do capital, isso ocorreria com base numa educação de caráter geral, uma vez que a baixa qualidade do ensino refletiria negativamente na qualificação profissional e, por conseguinte, na produtividade. (KRELING E STERNBERG, 1994). De acordo com Delors (2010, p. 10), a “[...] missão consiste em permitir que todos, sem exceção, façam frutificar seus talentos e suas potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de assumir sua própria responsabilidade e de realizar seu projeto pessoal.” Ao contrário, concorda-se com Rocha quando lembra que:

[...] antes de o capitalismo ser estabelecido como modo de produção, a pedagogia educacional mantinha as classes populares afastadas da ciência. Atualmente, com a completa hegemonia capitalista, a educação é utilizada para a obtenção de pseudos investimentos, os quais podem ser considerados puramente como empréstimos que mantêm a subordinação. (ROCHA, 2005, p. 99).

Desde então, há “preocupação” com a expansão e a universalização da educação, em particular, no nível básico do ensino por parte dos organismos ocidentais em favor da classe trabalhadora. Pois, em função disso “[...] redefine-se o perfil de qualificação do trabalhador, isto é, os atributos e habilidades que ele deve possuir para responder às exigências [...]” do mercado. (KRELING; STERNBERG, 1994, p. 309).

Indo nessa direção, a definição da política educacional, segundo Almeida, “[...] reflete os propósitos governamentais, sua estrutura de poder, sua ideologia e sua configuração do governo.” (ALMEIDA, 1999, p. 95). Essa política é feita sempre que necessário por parte do governo/Estado para atingir certa finalidade (social ou econômica), por meio do sistema de ensino.

Tais políticas educacionais sofrem influências do ambiente externo internacional; é o caso dos parceiros de desenvolvimento como, por exemplo, Banco Mundial (BM)⁴³, entre

⁴³ O Banco Mundial foi fundado em 1944, nos Estados Unidos da América, após a Segunda Guerra Mundial, na Conferência de Bretton Woods. Tinha como intuito construir a hegemonia (político-econômica) norte-americana. O Banco é composto por duas instituições: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD,

outros, que condicionam os países à reforma, impondo-lhes a ideologia política capitalista, com a promessa de crescimento socioeconômico.⁴⁴ Contudo, essa promessa reproduz o sentimento do individualismo e da concorrência entre as pessoas. Segundo Mészáros (2008, p. 25) “[...] podem-se ajustar as reformas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se devem conformar com a regra geral preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a própria regra geral [...]”, que está de acordo com o interesse de manutenção do capitalismo.

Para essas instituições financeiras, o ensino é indispensável para garantir a perspectiva sociocultural e econômica do capitalismo. Esse conceito ganhou contornos mais acentuados no final do século XX. Principalmente nas décadas de 1980-1990, o BM intensificou a política com relação ao ensino, por meio da proposta de reforma política do Estado e da educação. (MINTO, 2006).

Além disso, o setor educacional constituiu-se como uma preocupação mundial nos anos 1990, com especial atenção ao ensino básico. Pois, “[...] isto deve ser lido como a proposta do Banco de financiar e intervir na programação do sistema educacional, das políticas sociais como um todo, não se limitando a partes do sistema.” (KRUPPA, 2001, p. 11). A mesma preocupação continuou presente nos anos 2000, evidenciando-se nas propostas dos organismos internacionais e nas reuniões que promoveram nas duas décadas.

Assim, no período que foi de 1990 a 2010, realizaram-se a Conferência Mundial sobre “Educação para Todos” (EPT), em Jomtien (Tailândia), no ano de 1990; a Cúpula Mundial pela Educação, no ano de 2000, em Dakar (Senegal), bem como outros eventos e programas dirigidos à educação básica, principalmente voltados para os países com maiores índices de analfabetismo. Por isso, a seguir, serão tratados especificamente destes eventos, e sua presença no quadro político-ideológico educacional capitalista.

criado em 1944) e Associação Internacional de Desenvolvimento (AID, criado em 1960). Em 1960, mudou o foco para os países subdesenvolvidos e/ou em vias de desenvolvimento (MINTO, 2006).

⁴⁴ “As ramificações do pensamento do Banco se constroem de forma abrangente, envolvendo e sendo envolvidas pela participação de inúmeros agentes dos países com os quais o Banco Mundial se relaciona. Não só em termos de pessoas físicas, mas na área da Educação, os acordos envolvem instituições acadêmicas e de pesquisa.” (KRUPPA, 2001, p. 15).

2.1 A CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, JOMTIEN (EPT)⁴⁵ (1990)

No encontro mundial sobre a EPT, coordenado pela Organização das Nações Unidas⁴⁶ e ocorrido em 1990, foram discutidas as questões educacionais, com a finalidade de debater a universalização do ensino básico, a busca pela qualidade, autonomia escolar (democratização), etc. Da Conferência de Jomtien participaram vários países e continentes, dos quais: 155 governos, agências internacionais ligadas à educação, Organizações Não Governamentais (ONGs), “[...] associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional em todo mundo.” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 48).

Destacou-se na Conferência Mundial da Educação para Todos, em Jomtien, a importância do ensino-aprendizado e enfatizou-se que todos, independentemente do sexo, da idade e/ou da localização social em que vivem (em toda sociedade global), tem direito à educação, levando em consideração que a educação pode proporcionar uma sociedade mais justa, próspera e segura, e conseqüentemente, o desenvolvimento sociopolítico, econômico e cultural. (BARBOSA, 2006).

Visto que uma taxa considerável de pessoas, em todo mundo, crianças, jovens e adultos, principalmente nos países menos desenvolvidos, estavam sem acesso a educação, era preciso mudar essa situação. Segundo os dados apurados na Conferência de Jomtien de 1990, existiam, na época, “[...] 100 milhões de crianças fora de escola e mais de 900 milhões de adultos analfabetos no mundo.” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 48).

Portanto, nesta Conferência, foram destacados nove países, naquela altura, com o maior índice de analfabetismo populacional: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.⁴⁷ Os governos dos respectivos países, assim, comprometeram-se a desencadear ações conjuntas, de política educacional, com o “Fórum Consultivo Internacional” sobre a Educação para Todos, sob a tutela da UNESCO. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

⁴⁵ Jomtien situa-se na Tailândia ou Reino da Tailândia, anteriormente conhecida como Sião, país asiático situado no centro da península da Indochina e a península Malaia.

⁴⁶ Organizadores: Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento (PNUD), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância e Adolescência (UNICEF) e BM.

⁴⁷ Nota-se que somente dois desses países estão situados na África: Egito e Nigéria, ambos países que se destacam no continente, principalmente em função de serem exportadores de petróleo (Egito e Nigéria) e gás natural e carvão mineral (Nigéria). (GTM, 1990).

Estes países participantes, com assessoria técnica da UNESCO, delinearam as diretrizes políticas e ideológicas para combater a problemática educacional. Segundo as autoras, a Conferência de Jomtien, na sua perspectiva político-ideológica, traçou alguns procedimentos a serem adotados para atingir as metas almejadas, por conseguinte, fez um estudo avaliativo nesses países sobre a situação da educação, para a partir daí desenvolver e/ou criar as condições necessárias para concretização do ideário em pauta. “Assim, a Carta por ela aprovada sugeria aos nove países os procedimentos a serem adotados, tendo em vista a criação daquelas condições.” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 51). São três procedimentos, descritos a seguir, no Quadro 6.

Quadro 6 - Procedimentos sugeridos pela Conferência de Jomtien para alcançar a meta de “Educação para Todos” (1990)

I	Promover um contexto de políticas de apoio no âmbito econômico, social e cultural;
II	Mobilizar recursos financeiros, públicos, privados e voluntários, reconhecendo que o tempo, a energia e o financiamento dirigidos à educação básica constituem o mais profundo investimento que se possa fazer na população e no futuro de um país;
III	Fortalecer a solidariedade internacional, promovendo relações econômicas justas e equitativas para corrigir as disparidades econômicas entre nações , priorizando o apoio aos países menos desenvolvidos e de menores ingressos e eliminando os conflitos e contendas a fim de garantir um clima de paz.

Fonte: Quadro organizado por Fanda (2013), a partir dos dados de Torres (1999 apud SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 51).

No encontro de Jomtien, entre as condições delineadas ou traçadas, foi notavelmente enfatizado a necessidade de um diálogo permanente entre as instituições que atuam na área da educação. Estas instituições são invocadas a trabalhar em parceria com o órgão estatal governamental para realização conjunta de ações sociais, “[...] pois o que está em risco, segundo o diagnóstico dos organismos multilaterais, é nada mais nada menos que a paz mundial!” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 52). Paz essa, segundo as autoras, indispensável para a humanidade e que deve ser mantida e/ou assegurada por todos os países, por meio do investimento no ensino educacional.

Para tal, em conformidade com as autoras, num momento inicial,

[...] a Carta de Jomtien não atribuiu a *educação básica* apenas à educação escolar, posto que para a satisfação das NEBAS [Necessidades Básicas de Aprendizagem] deveriam concorrer outras instâncias educativas como a família, a comunidade e os meios de comunicação. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 49, grifo das autoras).

Ora, a Conferência Mundial da Educação realizada em Jomtien, com esses objetivos, dividiu opiniões entre estudiosos e os críticos da área da educação. De um lado, os estudiosos que classificaram ou consideraram a Conferência um fracasso, pois, segundo eles, a realização desta Conferência implicava o reconhecimento dos organizadores com o descaso político-educacional global, em outras palavras, aceitação destes da omissão dos compromissos internacionais com o ensino-aprendizagem.

E, do outro lado, os que consideram positiva a Conferência, pela mobilidade mundial de diferentes atores/profissionais e dirigentes do setor, com vista à erradicação do analfabetismo e a universalização da educação básica. (TORRES, 1999 apud SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004). Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 48-49), “[...] além de renovar sua visão e alcance [...] [o objetivo] foi o de repor a educação no centro das atenções mundiais, evidenciando sua importância e prioridade, especialmente da educação básica, além de estabelecer metas e compromissos para o ano 2000.”

Para isso, a Conferência estabeleceu várias estratégias, apresentadas na sequência no Quadro 7.

Quadro 7 - As estratégias acordadas na Conferência sobre EPT (1990)

I	Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos – crianças, jovens e adultos. Porém, sendo as necessidades diferentes, também deveriam ser os conteúdos, meios e modalidades de ensino e aprendizagem;
II	Dar prioridade às meninas e mulheres, eliminando toda forma de discriminação na educação;
III	Dar atenção especial aos grupos desamparados e aos portadores das necessidades especiais;
IV	Concentrar a atenção mais na aprendizagem e menos em aspectos formais, como o número de anos de escolarização ou de certificados, assegurando que crianças, jovens e adultos pudessem efetivamente aprender, bem como utilizar sistemas de avaliação de resultados;
V	Valorizar o ambiente para a aprendizagem de crianças, jovens e adultos, responsabilizando cada sociedade pela garantia de condições materiais, físicas e emocionais essenciais para aprender, incluindo nutrição, atenção à saúde entre outros;
VI	Fortalecer o consenso entre os vários interesses, reconhecendo a obrigação do Estado e das autoridades educacionais em proporcionar educação básica à população e a necessidade de envolver a sociedade: organismos governamentais e não-governamentais, setor privado, comunidades locais, grupos religiosos, famílias. Destaca-se a urgente necessidade de melhorar a situação docente;
VII	Ampliar o alcance e os meios da educação básica que começa no nascimento e se prolonga por toda a vida, envolvendo crianças, jovens e adultos, reconhecendo a validade dos saberes

Continuação...

	tradicionais e do patrimônio cultural de cada grupo social e que se realizam não apenas na escola, mas também por meio de modalidade não-formais e informais.
--	---

Fonte: Quadro organizado por FANDA (2013), a partir dos dados de TORRES (1999 apud SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 50).

Dos trabalhos desenvolvidos na Conferência de Educação, em Jomtien, as oito estratégias definidas no evento, deram origem às seis metas para os próximos dez anos (1990-2000). Portanto, as metas e as estratégias devem ser conciliadas. As estratégias, de um lado, sinalizam a perspectiva política e ideológica, tendo em consideração o consentimento operacionalizado no evento. Do outro, as metas estabelecidas surgiram da conciliação entre o posto durante o encontro e a organização (instâncias organizativas que iriam operacionalizar as metas, em cada país). (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

Assim sendo, segundo as autoras Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 50) “[...] a Conferência de Jomtien deveria funcionar, ela mesma, como momento da difusão e expansão do projeto educacional internacional.” A seguir, as seis metas desenhadas na Conferência de Jomtien.

Quadro 8 - As metas arquitetadas para o decênio (1990-2000)

I	Expansão da assistência e das atividades de desenvolvimento da primeira infância, inclusive as intervenções da família e da comunidade, especialmente para as crianças pobres, desassistidas e impedidas;
II	Acesso universal à educação básica até o ano 2000;
III	Melhoria dos resultados da aprendizagem;
IV	Redução da taxa de analfabetismo dos adultos à metade do total de 1990 até o ano 2000 e modificação da desigualdade entre índices de alfabetização de homens e mulheres;
V	Ampliação dos serviços de educação básica e de formação para outras competências necessárias a jovens e adultos, avaliando-se os programas em razão da modificação da conduta e do impacto na saúde, no emprego e na produtividade;
VI	Aumento, por indivíduos e famílias, dos conhecimentos, capacidades e valores necessários para viver melhor e para conseguir desenvolvimento racional e sustentável por meio dos canais da educação - incluídos os meios de informação modernos, outras formas de comunicação tradicionais e modernas, e a ação social -, avaliando-se a eficácia dessas intervenções pela modificação da conduta.

Fonte: Quadro organizado por FANDA (2013), a partir dos dados de TORRES (1999 apud SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 51).

A Conferência Mundial da Educação visava criar uma política de inclusão e/ou da igualdade do acesso à educação de base para todas as crianças/jovens, em idade escolar, que abranja os adultos, sobremaneira com o propósito de formar e preparar os futuros profissionais para o mercado de trabalho. (PERONI, 2003). Para Lima (2002 apud PEREIRA,

2006, p. 16), “[...] o discurso de tais organismos em defesa da universalização da educação básica presta-se a criar um ‘fetiche da democratização’ e do aumento do índice de escolarização, o que mascara o processo de certificação em larga escala [...]” Com essa intenção, as seguintes diretrizes serão reforçadas para serem seguidas pelos diferentes países:

(i) o processo de focalização dos investimentos educativos nos níveis mais baixos, especialmente no ensino fundamental; (ii) a concepção etapista do processo educativo: primeiro a educação fundamental, depois a secundária e daí a expansão do nível superior; (iii) a concepção de que essa ‘expansão/democratização’ deverá ser efetivada através da ampliação do processo de participação dos setores privados no financiamento e execução da política educacional. (LIMA, 2002 apud PEREIRA, 2006, p. 16).

Reforçando os mesmos princípios, o relatório Delors declara que durante séculos a educação constitui-se como um veículo de transformação social e humana. Doravante, num novo momento histórico, “[...] perante os múltiplos desafios suscitados pelo futuro, a educação surge como um trunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social.” (DELORS, 2010, p. 5).

Também segundo o BM (2012a) a educação é um mecanismo essencial para o desenvolvimento humano (capacidade de raciocinar e de refletir) e para a transformação sociocultural e econômica. Em função disso, seria um meio eficaz para a promoção de igualdade de gênero, para a melhoria de qualidade de vida (a redução de pobreza), bem como para a estabilização da paz social. Portanto, o BM,

[...] advoga a tese de que a educação básica deve ser prioridade, porque prevê a equidade e tem um retorno social mais rápido - como a queda na taxa de natalidade e a melhoria nos índices de saúde da população, o que diminui os gastos estatais - e passa a exigir reformas educacionais⁴⁸ [...] com maiores recursos para o ensino fundamental, a reforma da formação tecnológica e a privatização do ensino superior. (PEREIRA, 2006, p. 13).

Conforme a autora, o BM aconselha e pede o engajamento dos países periféricos ou subdesenvolvidos com o ensino básico “[...] como forma de ‘aliviar’ a pobreza e como

⁴⁸ “[...] [Essas reformas] são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 25, grifo do autor).

política de ‘inclusão social’, enquanto aos países do centro capitalista, mais desenvolvidos, são reservados o ensino superior e a pesquisa.” (PEREIRA, 2006, p. 13-14).

Além do que já foi exposto, a aplicação dessa nova política e conceito teórico-metodológico educativo voltou-se para a profissionalização do indivíduo (trabalhador); sobretudo, com especial atenção aos países em via do desenvolvimento, valorizando a educação voltada tanto para a “erradicação da pobreza”, quanto para o crescimento socioeconômico.⁴⁹ No entanto, “[...] desde o final dos anos 80, a ‘diminuição da pobreza’ tornou-se uma *condicionalidade* dos acordos de empréstimo do Banco Mundial.” (CHOSSUDOVSKY, 1999, p. 58, grifo do autor). Reafirmando o dito por Chossudovsky, Rocha lembra que:

[...] Ela [a diminuição da pobreza] está subjacente ao objetivo do serviço da dívida: a *redução sustentável da pobreza*, sob o domínio das instituições de Bretton Woods, implica **cortes nos orçamentos do setor social e o redirecionamento das despesas**, segundo um critério seletivo e simbólico *a favor dos pobres*. (ROCHA, 2005, p. 58, grifo nosso).

Além disso, pobreza é associada ao analfabetismo, pelas instituições capitalistas (BM-FMI). Segundo relatório da UNESCO (2009, p. 9), em alguns países em desenvolvimento, nos programas de Estratégia de Redução da pobreza, o analfabetismo é associado ao obstáculo para igualdade do direito.⁵⁰ Assim, “[...] com o aumento das disparidades socioeconômicas e as crises mundiais de alimento, água e energia, a alfabetização é uma ferramenta de sobrevivência em um mundo de concorrência acirrada.”

Na década de 1990, enfatizou-se a relação entre alfabetização e a redução da pobreza em todo o planeta. “A alfabetização nunca foi tão necessária para o desenvolvimento; é essencial para a comunicação e a aprendizagem de todos os tipos, e uma condição de acesso fundamental às sociedades do conhecimento de hoje.” (UNESCO, 2009, p. 9). Portanto, a alfabetização

⁴⁹ “[...] um dos maiores organismos internacionais de cunho assumidamente econômico, influente nos rumos da educação [...] é o Banco Mundial, que atua em conjunto com o FMI, ambos possuem como *meta principal manter os países centrais e/ou dominantes livres de qualquer prejuízo causado pelo aumento descontrolado da pobreza [...]*.” (ROCHA, 2005, p. 76-77, grifo nosso).

⁵⁰ Em documento da UNESCO (2009, p. 40), são encontradas as seguintes observações, quando se falava do analfabetismo: para o caso do Camboja, “o analfabetismo é considerado uma barreira que impede que os pobres melhorem suas vidas;” para o caso do Benin, “o analfabetismo é considerado uma das causas determinantes da pobreza: melhorar a alfabetização é uma das prioridades do segundo pilar estratégico da Estratégia de Redução da Pobreza;” para o caso da Guiana, “o analfabetismo é considerado um obstáculo à implementação de um plano de participação para o PRSP [Documentos de Estratégia para a Redução da Pobreza]: os altos níveis de analfabetismo são considerados a ‘face social da pobreza’.”

[...] Conduz ao empoderamento, e o direito à educação inclui o direito à alfabetização – requisito fundamental para a aprendizagem ao longo da vida e um meio vital de desenvolvimento humano e de consecução dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs). (UNESCO, 2009, p. 9).

Assim, quem fosse alfabetizado estaria munido das condições para vencer a pobreza. Por isso, em 1999 surgem os Documentos de Estratégia para a Redução da Pobreza (PRSPs)⁵¹ (UNESCO, 2009), exigidos pelo BM/FMI aos países endividados que queriam perdão da dívida externa.

A base conceitual para elaboração dos PRSPs da educação, nesses países, deve ser formada “[...] por duas teorias: do capital humano e da abordagem integrada ao desenvolvimento [...]”, tendo como premissas (UNESCO, 2009, p. 40):

- a primeira supõe que mais educação irá melhorar a capacidade de aumentar a renda (isto é, mais educação = mais renda = menos pobreza);

- a segunda, menos proeminente nos PRSPs, promove a educação como um benefício em si mesmo e como meio de se alcançar metas econômicas, sociais e de infraestrutura em outros setores, por exemplo, o efeito intergeracional, ou seja, a probabilidade maior de adultos alfabetizados enviarem seus filhos à escola, o que levaria ao aumento das taxas de alfabetização; ou a aprendizagem sobre a prevenção do HIV/Aids por intermédio da escolarização.

Entretanto, essa política, inspirada na teoria do capital humano, das instituições capitalistas (BM e FMI) não permite o desenvolvimento do Homem, porém contribui significativamente para o empobrecimento sociocultural dos povos (locais). Portanto, na sociedade capitalista, “[...] a Educação [...] está esvaziada de conteúdo e de significado, aligeirada e alienada.” (MARTINELLI, 2009, p. 9099).

Alguns anos mais tarde, entre 1993 e 1996, após a Conferência de Jomtien, a UNESCO criou uma Comissão Internacional para fazer um estudo das condições que seriam necessárias para se viabilizar a educação para todos no próximo milênio. O trabalho dessa comissão, chefiada pelo francês Jacques Delors e composta por especialistas de vários países do campo educacional (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004) apresentou os

⁵¹ “Um PRSP é válido por três a cinco anos. Ao fim deste período, avalia-se e revisa-se a sua implementação. Isto acontece com a participação da sociedade civil, e os resultados contribuem para a formulação de um novo PRSP. Até o presente, só poucos países realizaram de fato uma revisão (por ex., Tanzânia e Uganda).” (HANDICAP INTERNATIONAL, GTZ, CBM, 2008, *Online*). Disponível em: <http://www.making-prsp-inclusive.org/index.php?id=32&no_cache=1&L=2&type=98>. Acesso em: 14 fev. 2013.

resultados de seu estudo num relatório intitulado “Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.”

O objetivo era fazer um levantamento da situação da educação nos países membros da UNESCO, principalmente nos países em via do desenvolvimento e, acima de tudo, produzir o documento final anteriormente destacado, que também ficou conhecido como “*Relatório Delors*”. Nesse documento, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 55), a “Comissão identificou tendências e necessidades no cenário de incertezas e hesitações que caracterizam esse final de século, enfatizando o papel que a educação deveria assumir.”

No entanto, em conformidade com as mesmas autoras (SHIROMA, MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 55), “[...] o documento [também] faz um diagnóstico sobre o atual contexto planetário de interdependência e globalização, no qual reconhece que o ideal de progresso, tão acalentado até épocas recentes, trouxe apenas desilusões [...]” a maioria da população em todo planeta. Desilusões com o sistema capitalista: a desigualdade e/ou a exclusão social, o desemprego, a pobreza em todo planeta, principalmente nos países em desenvolvimento.

Com esses fatos, a Comissão sugeriu algumas diligências importantes a serem consideradas ou resolvidas para o próximo período de 100 anos. Assim, para o século XXI, o documento destaca três grandes desafios: a) ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; b) adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação; c) viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004). Baseia sua constatação no seguinte argumento:

[É preciso] tornar-se cidadão do mundo, mantendo a ligação com a comunidade; mundializar a cultura, preservando as culturas locais e as potencialidades individuais; adaptar o indivíduo as demandas de conhecimento científico e tecnológico - especialmente as tecnologias de informação -, mantendo o respeito por sua autonomia; recusar as soluções rápidas em favor das negociações e consensos; conciliar a competição à cooperação e à solidariedade; respeitar tradições e convicções pessoais e garantir a abertura ao universal. Em síntese, resolver a tensão entre a vertigem provocada pela mundialização e a necessidade de referências e raízes. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 55).

Diante desses desafios a educação é repensada e passa a ser como uma conquista para “[...] a ‘paz, liberdade e justiça social’, instância capaz de favorecer um ‘desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico’, e apta a fazer ‘recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões [...]’.” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 56). O cumprimento dessa meta seria “[...] uma nobre missão a ser delegada aos três atores

principais que contribuem para o sucesso das reformas: comunidade local (pais, direção e professores), autoridades oficiais e a comunidade internacional.” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 56).

Destas figuras, a destacar, segundo as autoras, é o professor, tido como agente transformador e considerado elemento essencial ou indispensável para a realização do ideário do século XXI. “Suas principais características seriam competência, profissionalismo, devotamento. Mas supõe-se que apresente outras competências pedagógicas como empatia, autoridade, paciência e humildade [...]” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 58), além de uma formação adequada.

Assim, mediante a má qualidade observada na escolarização do ensino básico no mundo inteiro, o relatório Delors aconselha a idade dos três aos 12 anos para a educação base, “[...] com conteúdo universal, dirigido com especial atenção a mulheres, populações rurais, pobres urbanos, minorias étnicas e crianças que trabalham. O relatório prescreve um sistema de ensino flexível [...]” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 57), para atender a todas essas parcelas distintas da população, e espera-se que essa nova educação permita e facilite a compreensão entre os povos, evitando riscos ameaçadores. Por esses motivos, a Comissão submete à sociedade global a nova expressão conceitual da educação.

Ainda segundo o relatório Delors, e que foi confirmado em outros documentos (UNESCO, 2009, p. 17-18), “[...] nas sociedades hoje - tanto as desenvolvidas quanto as em desenvolvimento - o ritmo da mudança econômica e social é de modo que impõe o aprendizado contínuo ao longo da vida. Assim, o uso da leitura e da escrita [...]” deve também atender ao anseio social, isto é, se mudar e se adaptar ao contexto socioeconômico (e político) em constante transformação ou evolução.

Por isso, deve-se pensar numa educação contínua/permanente – “educação ao longo da vida” – que envolve o “potencial educativo dos meios de comunicação” social, de todo campo da ação humana, “da profissão, da cultura e do lazer”, agora, levando em consideração o ambiente/espço e o tempo do aprendizado. Portanto, “constituir-se-ia, por assim dizer, ‘uma sociedade educativa’, ao mesmo tempo ‘sociedade aprendente’.” (UNESCO, 2009, p. 17-18). Isso seria necessário, pois hoje se vive numa sociedade em constante mudança, na ordem social e tecnológica. Portanto, a educação continuada permite à pessoa manter seu conhecimento atualizado, sendo mais um dos princípios que, segundo o relatório Delors, marcaria a educação do século XXI. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

Os mesmos princípios, entre o final e o início do novo século, são encontrados na Cúpula Mundial de Educação (DAKAR, 2000).

2.2 A CÚPULA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO DE DAKAR (2000)

Como já foi afirmado antes, os financiadores de programas educacionais, na maioria dos países africanos, nas últimas décadas, foram as Nações Unidas (BM e UNESCO). Esses organismos, em 2000, voltaram a se encontrar em Dakar, no Senegal⁵², de 26 a 28 de abril, Cúpula Mundial da Educação, para discutir a questão do ensino e analisar os acordos traçados ao longo dos anos 1990.⁵³ (FURTADO, 2005). O encontro “[...] serviu também para avaliar [...] e para definir estratégias e ações que passariam a enformar as ações educativas em prol da promoção universal de um ensino de base de qualidade até o ano 2015.” (FURTADO, 2005, p. 548).

O encontro de Dakar foi um Fórum ordinário da Cúpula Mundial da Educação, promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), cujo tema era *Educação Para Todos: atingindo nossos compromissos coletivos*. (grifo nosso). No Fórum, participaram os dirigentes ou os representantes de setor da educação de cada país membro da UNESCO. (UNESCO, 2001).

O encontro teve como a finalidade avaliar e rever os compromissos firmados em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de Março de 1990, conforme o relatório da UNESCO (2001, p. 4), com “[...] as metas de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à escola na infância [...] tendo em vista o grande objetivo de educar todos os cidadãos de todas as sociedades.”

Segundo o relatório da UNESCO (2001), antes do encontro em Dakar, houve, nos respectivos países, uma avaliação preliminar da situação educacional de cada país e, depois, um encontro preparatório regional, como por exemplo, a “Conferência Regional de Educação para Todos nas Américas”, organizada em fevereiro de 2000, na República Dominicana.⁵⁴

Portanto, os resultados dos encontros das Conferências Regionais e da Cúpula Mundial de Educação figuram como “[...] marcos importantes na luta pela universalização da educação básica, compreendida como elemento central na conquista da cidadania.”

⁵² O Senegal, oficialmente conhecido por República do Senegal, é um país da África Ocidental.

⁵³ Além da Conferência de Jomtien, os “[...] os compromissos pela educação básica feitos pela comunidade internacional ao longo dos anos 90, [a EPT foi lembrada] especialmente na Cúpula Mundial pelas Crianças (1990), na Conferência do Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992), na Conferência Mundial de Direitos Humanos (1993), na Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais da Educação: Acesso e Qualidade (1994), na Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social (1995), na Quarta Conferência Mundial da Mulher (1995), no Encontro Intermediário do Fórum Consultivo Internacional de Educação para Todos (1996), na Conferência Internacional de Educação de Adultos (1997) e na Conferência Internacional sobre o Trabalho Infantil (1997).” (CÚPULA, 2000, p. 1).

⁵⁴ República Dominicana é um país que ocupa dois terços orientais da Ilha de São Domingos, na América Central.

(UNESCO, 2001, p. 4). No encontro, os dirigentes reafirmaram os compromissos com a “Declaração Mundial da EPT (Jomtien, 1990), apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos e pela Convenção sobre os Direitos da Criança”, que garantem a equidade de direito à educação de base (para criança, jovem e adulto).⁵⁵ (CÚPULA, 2000, p. 1).

Assim, doutro modo, “[...] é uma educação que se destina a captar os talentos e potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades.” (CÚPULA, 2000, p. 1). Doravante, a cúpula propõe-se a atingir os seguintes objetivos:

- i. expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem;
- ii. assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;
- iii. assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, às habilidades para a vida e aos programas de formação para a cidadania;
- iv. alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;
- v. eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;
- vi. melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida [...]. (CÚPULA, 2000, p. 2).

Dentre os objetivos firmados, também foi colocada a EPT como desafio e/ou prioridade para os próximos anos, nas duas regiões continentais: África Subsaariana e Ásia do Sul⁵⁶, enfatizando-se a meta de atingir, até 2015, o acesso de todas as crianças e jovens, especialmente as mulheres, à educação básica; além disso, o mesmo compromisso se estendeu

⁵⁵ A Declaração dos Direitos da Criança de 1950 “[...] e estabelecia no seu Artigo 7 o direito da criança receber uma educação gratuita e compulsória pelo menos no grau primário, capaz de promover a sua cultura geral e de capacitá-la em condições de igualdade de oportunidades, para desenvolver as suas aptidões, a sua capacidade de emitir opiniões e o seu sentido de responsabilidade moral e social e de a tornar um membro útil da sociedade. Esta responsabilidade era atribuída em primeiro lugar ao governo de cada país.” (FURTADO, 2005, p. 34-35).

⁵⁶ A Ásia do Sul congrega nove países: Afeganistão, Bangladesh, Butão, Índia, Maldivas, Nepal, Paquistão, República Islâmica do Irã e Sri Lanka. A África Subsaariana congrega 45 países: Angola, África do Sul, Benim, Botswana, Burkina Faso, Burundi, Cabo Verde, Camarões, Chade, Comores, Congo, Costa do Marfim, Eritreia, Etiópia, Gabão, Gâmbia, Gana, Guiné, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Lesoto, Libéria, Madagáscar, Malawi, Mali, Maurício, Maurítânia, Moçambique, Namíbia, Níger, Nigéria, Quênia, República Centro-Africana, República Democrática do Congo, República Unida da Tanzânia, Ruanda, São Tomé e Príncipe, Senegal, Serra Leoa, Seychelles, Suazilândia, Togo, Uganda, Zâmbia e Zimbabué. (PNUD, 2011).

aos adultos, e especialmente às mulheres adultas, considerando o acesso de pelo menos 50,0% à educação até a mesma data, 2015.

Apesar de falar em especial da África Subsaariana e Ásia do Sul, a organização não excluiu apoio financeiro internacional educacional para outros países necessitados, como seria o caso de “Os países em conflito ou em fase de reconstrução também devem receber atenção especial na construção de seus sistemas educacionais para atenderem às necessidades de todos os educandos.”⁵⁷ (CÚPULA, 2000, p. 4).

Como resultado da Cúpula de Educação de Dakar (2000), os países participantes, sobretudo africanos, comprometeram-se a elaborar um plano de ação de médio e longo prazo para cobrir a carência educacional vigente, e cumprir as metas acordadas.

Quando ficou evidenciado que os objetivos da Educação para Todos (EPT) não estavam se realizando, e o objetivo traçado para 2015 deixaria de ser alcançado por ampla margem, a UNESCO lançou a Iniciativa de Alfabetização para o Empoderamento (LIFE, 2006-2015), no ano de 2006. Assim,

[...] A iniciativa LIFE foi concebida como um mecanismo operacional vital para o alcance dos objetivos da Década das Nações Unidas para a Alfabetização (UNLD, 2003-2012) e como um marco de ação para acelerar os esforços nos países onde a falta de domínio da leitura, da escrita e das operações matemáticas básicas representa um desafio fundamental para a consecução da EPT, dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM, 2000-2015) e da Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS, 2005-2014).

A iniciativa LIFE está direcionada aos 36 países com índices de alfabetismo inferiores a 50% e/ou uma população de mais de 10 milhões de jovens e adultos tidos como analfabetos. Trata-se de um marco de dez anos para que os governos nacionais, ONGs, sociedade civil, setor privado, agências da ONU e parceiros de desenvolvimento bi/multilaterais possam coletivamente revitalizar, aprimorar e avançar os esforços nacionais de alfabetização. (UNESCO, 2012b, p. 1).

A iniciativa LIFE seria um marco destinado a acelerar a realização dos objetivos firmados na Conferência da EPT, ou seja, para alicerçar o enfrentamento do desafio de alfabetização traçado para 2015 – melhorar em 50,0% a alfabetização de adultos e dar acesso a todas as crianças que se encontram fora da escola (UNESCO, 2009). A saber, entre os 36 países que compõem a LIFE, a maioria deles são do continente africano, isto é, 19 Estados situam-se na África (Benin, Burkina Faso, Chade, República Centro-Africana, República

⁵⁷ Foi o caso da Guiné-Bissau, por exemplo, que em 7 de junho de 1998 assistiu ao início de um novo conflito político-militar (guerra civil), que se estendeu por onze meses (06/1998 a 05/1999).

Democrática do Congo, Djibouti, Eritreia, Etiópia, Gâmbia, Guiné, Guiné-Bissau, Madagascar, Mali, Moçambique, Níger, Nigéria, Senegal, Serra Leoa e Sul do Sudão), lembrando-se ainda que os quatro países árabes também são africanos (Egito, Mauritânia, Marrocos e Sudão); nove são da Ásia e Pacífico (Afeganistão, Bangladesh, China, Índia, Indonésia, Nepal, República Islâmica do Irã, Papua Nova Guiné e Paquistão); e dois países estão na América Latina e Caribe (Brasil e Haiti). (UNESCO, 2012b).

Quadro 9 - Países participantes da LIFE (2011)

África (19)	Países Árabes (6)	Ásia e Pacífico (9)	América Latina e Caribe (2)
Benin	Egito	Afeganistão	Brasil
Burkina Faso	Iraque	Bangladesh	Haiti
Chade	Mauritânia	China	
Rep. Centro-Africana	Marrocos	Índia	
Rep. Democrática do Congo	Sudão	Indonésia	
Djibouti	Iêmen	Nepal	
Eritreia		República Islâmica do Irã	
Etiópia		Papua Nova Guiné	
Gâmbia		Paquistão	
Guiné			
Guiné-Bissau			
Madagascar			
Mali			
Moçambique			
Níger			
Nigéria			
Senegal			
Serra Leoa			
Sul do Sudão ¹			

(1) Em 2011 o Sul do Sudão tornou-se o 36º país a integrar a iniciativa LIFE.

Fonte: UNESCO (2012b, p. 1).

Segundo a própria UNESCO, porém, em 2011, quando foi realizado o balanço dos primeiros cinco anos de existência do programa (2006-2011), essa meta ainda parecia longe de se efetivar, apesar do interesse demonstrado por estes países em melhorar e reduzir ao menor número possível a taxa do analfabetismo da sua população. Nestes países, no ano de 2011, ainda concentravam-se os maiores índices de analfabetismo do mundo – 85,0% do total de analfabetos do mundo estavam aí - em sua maioria do sexo feminino. Assim,

[...] Os países da LIFE registraram um aumento nos índices de alfabetismo de adultos, de em média 3,1 pontos percentuais, em comparação com a média global de 1,9 pontos percentuais no mesmo período (1995-2004 a 2005-2009). No entanto, 24 países da LIFE apresentaram um aumento no número de adultos sem habilidades de leitura e escrita, devido ao

crescimento populacional e ao número dos que passam à idade adulta sem ter frequentado a escola (por tempo suficiente) para se alfabetizar. Embora a LIFE esteja empreendendo um esforço concertado para empoderar mulheres e meninas, ainda há muito a fazer. Seis dos 32 países da LIFE com dados disponíveis registraram um decréscimo líquido do número de mulheres analfabetas no período. (UNESCO, 2012b, p. 1).

É possível utilizar o caso de Guiné-Bissau como exemplo. Segundo dados da UNESCO, no período 1994/2004, 41,0% da população de 15 anos ou mais era alfabetizada. Em 2005/2009, a taxa de alfabetização cresceu para 51,0%; e estava em 54,0% em 2011. Pelas projeções do próprio órgão, este número chegará a 59,0% em 2015, ou seja, 12,0% a menos que o alvo firmado pelo país nos acordos com a UNESCO (75,%). Ou seja, apesar dos esforços realizados, o país se depara com dificuldades em várias ordens, mesmo tendo apoio da UNESCO, uma vez que o BM e o FMI, no mesmo contexto histórico, entre as décadas de 1990 e 2000 impõem ajustes estruturais e condições para os empréstimos, e ajuda na área econômica, social e educacional. Pois, estas questões serão problematizadas nos próximos itens (abaixo).

2.3 PROGRAMA DE AJUSTE ESTRUTURAL SOCIOECONÔMICO (PAE) NA ÁFRICA E EM GUINÉ-BISSAU

Com esse cenário de endividamento crescente ao longo da década de 1980, grande parte dos países africanos foi submetida aos PAEs das agências financiadoras internacionais, BM e FMI, nas décadas seguintes (1990 e 2000). Ora, “[...] foi neste ambiente que se iniciou a relação entre BM e Guiné-Bissau. A presença do BM na Guiné-Bissau data de 1985, quando o país aderiu formalmente a este organismo e ao FMI.”⁵⁸ (DJALÓ, 2009, p. 93).

A Guiné-Bissau, sendo um país recém-independente, um Estado em construção, com a crise mundial teve abalada a sua estrutura econômica, bem como de seu mercado financeiro doméstico, além da diminuição da exportação das mercadorias primárias (insumos). (GTM, 1990). O país exportava matérias-primas, isto é, os produtos primários - *commodities* - escoados das regiões rurais produtoras.⁵⁹ Das mercadorias produzidas em todo país, “[...]”

⁵⁸ Portanto, desde 1986 o BM tem procurado ‘ajudar ativamente’ os esforços do então governo na recuperação econômica destruída pela colonização. (DJALÓ, 2009).

⁵⁹ Esses produtos eram levados, geralmente, para a cidade de Bissau e, por fim, encaminhados aos países importadores. Estas regiões produtoras não detinham nenhuma estrutura portuária adequada, estradas ou pontes, etc., careciam de toda infraestrutura para escoar seus produtos.

tâmara e amendoim respondem por 60,0% das exportações guineenses e tiveram os preços muito reduzidos no mercado mundial.” (GTM, 1990, p. 303).

Ainda nos anos 1980, como dito anteriormente, o governo já impunha certas medidas econômicas, congelando salários; reduzindo os investimentos públicos; aumentando os preços de produtos agrícolas, tornando o acesso a eles mais difícil no mercado interno; desvalorizando a moeda local frente ao dólar, o que tornava atrativa a exportação, e com todas essas medidas, estimulando a iniciativa privada. (GTM, 1990). Estas ações de emergência eram propostas do BM e do FMI, assessores do governo de Guiné-Bissau.

Além disso, na concepção dessas instituições, uma reforma política era necessária e permitiria que o país refinanciasse o pagamento da sua dívida externa com os credores, que atingia “o dobro do valor anual das exportações.” (GTM, 1990, p. 303). Portanto, de acordo com Chossudovsky (1999, p. 95), “[...] durante toda a década de 1980 foram impostas severas medidas de austeridade aos governos africanos, e os gastos com desenvolvimento rural sofreram cortes drásticos, ocasionando a destruição da infraestrutura agrícola [...]”⁶⁰, o que valia também para Guiné-Bissau.

Conforme Lopes (2010, p. 137):

Infelizmente o condicionalismo ficou tão apelativo e os países africanos estavam em tal curva descendente que o escopo de intervenção da macroeconomia estendeu-se a praticamente todos os sectores da vida pública: educação, saúde [...], infraestrutura e até governação. *O desgaste do condicionalismo ainda está longe de ter sido ultrapassado.* A luta pelo desenvolvimento está marcada por procura de espaço na globalização, sobretudo através de um comércio mais justo e uma parceria mais equilibrada. (grifo nosso).

As reformas impostas nos anos 1980 e 1990, pelas instituições financeiras internacionais, FMI e BM, não ajudaram na estabilização econômica. De modo geral, de acordo com Chossudovsky (1999, p. 60), as reformas da organização ocidental/capitalista, FMI-BM, “[...] desmantelam brutalmente os setores sociais dos países em desenvolvimento, anulando os esforços e as lutas do período pós-colonial e revertendo com uma ‘canetada’ o progresso já conseguido.” Ainda em conformidade com o autor:

⁶⁰ “As medidas de austeridade levam à desintegração do Estado, remodela-se a economia nacional, a produção para o mercado doméstico é destruída devido ao achatamento dos salários reais e redireciona-se a produção nacional para o mercado mundial. Essas medidas implicam muito mais que a gradual eliminação das indústrias de substituição de importações: elas destroem todo o tecido da economia doméstica.” (CHOSSUDOVSKY, 1999, p. 60).

Desde o começo dos anos 80, os programas de *‘estabilização macroeconômica’* e de *‘ajuste estrutural’* impostos pelo FMI e pelo Banco Mundial aos países em desenvolvimento (como condição para a renegociação da dívida externa) têm levado centenas de milhões de pessoas ao empobrecimento. Contrariando o espírito do acordo de *Bretton Woods*, cuja intenção era a *‘reconstrução econômica’* e a estabilidade das principais taxas de câmbio, o programa de ajuste estrutural (PAE) tem contribuído amplamente para desestabilizar moedas nacionais e arruinar as economias dos países em desenvolvimento. (CHOSSUDOVSKEY, 1999, p. 26, grifo nosso).

O conjunto de políticas de ajustes econômicos dessas duas instituições capitalistas cria, claramente, nos países em desenvolvimento, um colapso econômico e social, causando assim o endividamento e o empobrecimento global, afetando principalmente os países de baixas rendas econômicas, os mais pobres. Com efeito, por exemplo, nas duas décadas, a dívida externa dos países em desenvolvimento cresceu gradualmente, “[...] apesar dos vários esquemas de reescalonamento, reestruturação e conversão da dívida apresentados pelos credores.”⁶¹ (CHOSSUDOVSKEY, 1999, p. 37).

Logo, a dívida externa desses países acumulou exponencialmente em três décadas (curto, médio e longo prazo), o todo, em um intervalo de 26 anos: US\$ 62 bilhões em 1970, US\$ 481 bilhões em 1980 e US\$ 2 trilhões em 1996. (CHOSSUDOVSKEY, 1999). Pode-se acompanhar, a seguir, a Tabela 5, mostrando a dívida dos países em desenvolvimento, entre 1984 e 1994.

⁶¹ “De fato, esses procedimentos, quando combinados com o empréstimo do FMI-Banco Mundial, condicionado à obediência ao programa de ajuste estrutural (PAE), levaram ao aumento da dívida pendente, ao mesmo tempo em que asseguraram o pronto reembolso dos pagamentos dos juros.” (CHOSSUDOVSKEY, 1999, p. 37).

Tabela 5 - Dívida externa dos países em desenvolvimento (US\$ bilhões) (1980/1994)

Ano	Total da dívida externa	Dívida de longo prazo	Dívida de curto prazo	Uso do crédito do FMI
1980	658	481	164	12
1981	672	498	159	14
1982	745	557	168	20
1983	807	633	140	33
1984	843	675	132	36
1985	990	809	141	40
1986	1218	996	179	43
1987	1369	1128	198	43
1988	1375	1127	213	35
1989	1427	1151	244	32
1990	1539	1226	278	35
1991	1627	1286	303	38
1992	1696	1328	329	38
1993	1812	1424	349	39
1994**	1945	1538	366	41

Nota técnica do autor: “Os números anteriores a 1985 baseiam-se no relatório de todos os países para o BM e não podem ser diretamente comparados com os números posteriores a 1985.” (CHOSSUDOVSKEY, 1999, p. 38).

**Projeção

Fonte: World Bank, *World Debt Tables*, várias edições, Washington, Doc. (apud CHOSSUDOVSKEY, 1999, p. 38).

Nesse cenário de endividamento associado à crise mundial, a Guiné-Bissau passou por muitas turbulências e viveu situações sociopolíticas e econômicas difíceis: “[...] à semelhança de muitos países africanos viveu muitos anos sob o regime ditatorial de partido único.” (LIGA GUINEENSE DOS DIREITOS HUMANOS - LGDH, 2012, p. 85). Ao longo desse período, notou-se a rivalidade entre os governantes do partido único, o PAIGC, a contradição nos ideais sociopolíticos e a disputa de poder entre as lideranças da luta armada contra o colonialismo; também se destaca que “[...] não se descartam, igualmente, os conflitos étnicos que se arrastam desde a guerra de libertação, devido à divisão de cargos de responsabilidade.” (GTM, 1990, p. 304).

Em conformidade com Djaló (2009, p. 94):

A especificidade histórico-cultural da população guineense, a primeira década de independência, e os desafios impostos pela construção nacional da Guiné-Bissau pós-colonial aos novos dirigentes políticos representavam obstáculos de extraordinário esforço para o lento processo o amadurecimento político.

Assim, em todo o continente africano, em particular na Guiné-Bissau, o efeito da crise mexeu com a estrutura socioeconômica do país, afetando o plano do desenvolvimento projetado nos primeiros anos da independência, no processo da reconstrução nacional. (GTM, 1990).

Também, com os anos 1990, “[...] o credo liberal então no seu apogeu acreditava que os problemas estruturais podiam resolver-se com mais liberalização e redução do papel interventivo do Estado.”⁶² (LOPES, 2010, p. 137).

Em Guiné-Bissau, no momento de fortalecimento do neoliberalismo, no início dos anos 1990, surgiu novo projeto sociopolítico, na sequência de uma reforma exaustiva na Constituição da República, dando lugar à democracia representativa, ao multipartidarismo, ou seja, ao liberalismo político, que se afirmou a partir de 1994, com as primeiras eleições gerais e multipartidárias. (LGDH, 2012). Ainda assim, equivocadamente, o “[...] novo modelo político e social deu início a uma crise de nacionalismo com os apelos ao voto de natureza tribal e religiosa.” (LGDH, 2012, p. 107).

Este fenômeno tem como causa principal o fato dos próprios partidos políticos serem por vezes criados em função das finalidades étnicas e religiosas dos seus respectivos líderes. Esta variante, para análise do sistema democrático guineense, é determinante para a compreensão do sistema no seu todo e para avaliação das causas das instabilidades políticas e militares ao longo dos últimos anos. (LGDH, 2012, p. 107).

Lembra Chossudovsky (1999), no entanto, que a democracia conhecida, também pela denominação “bom governo”, não passava de uma entidade parlamentar fictícia, criada pelos países ocidentais capitalistas, de difícil realização na situação de pobreza do país. No entanto, o termo democracia ou se assim preferir chamar ‘democratização’, surge como a base para promover o mercado livre, isto é, a não intervenção do Estado no mercado financeiro.

A reforma política na Guiné-Bissau veio na sequência de propostas de “estabilização econômica” impostas pelo FMI e pelo BM para sair da crise socioeconômica e, também, como a condição necessária para a obtenção do empréstimo junto às agências financiadoras internacionais. Não obstante, segundo Chossudovsky (1999, p. 60), “[...] o pacote de estabilização econômica destrói a possibilidade de um ‘processo de desenvolvimento econômico nacional endógeno’, controlado por estrategistas políticos nacionais.”

A adesão da Guiné-Bissau à política e ao mercado econômico internacional, com a perspectiva de melhoria econômica e sociopolítica, criou ruptura com as diretrizes políticas educacionais implementadas após a independência. Isso se intensificou depois nos anos 1990. Desde então, no país, segundo Cá (2008, p. 196), “[...] a educação passou a ser analisada com

⁶² “Com a introdução da condicionante econômica, as economias africanas ficaram sem opção e tiveram que adotar estes novos princípios de uma forma ortodoxa e inflexível.” (LOPES, 2010, p. 137).

critérios próprios do mercado, e a escola comparada a uma empresa [...]. A visão economicista invade o panorama educativo [...]", naquele cenário social.

No setor da educação, o BM e outras agências financeiras internacionais interferiram com a proposta de uma nova política educativa⁶³, a qual tinha características do sistema educativo de padrão internacional, face à situação econômica que se vivia na Guiné-Bissau: "[...] as instituições financeiras [...], ditaram e condicionaram [a] política educacional no mundo globalizado." (CÁ, 2008, p. 152).

A abertura da Guiné-Bissau ao mercado internacional refletia-se na busca de equilíbrio econômico para o país. No entanto, para que os recursos financeiros chegassem ao país, fez-se necessário o Estado reformular o seu currículo educativo, segundo as diretrizes políticas das instituições financeiras internacionais (BM). Portanto, foi assim reformulado o projeto piloto educacional desenvolvido pelo PAIGC durante e após a luta armada da libertação nacional nas zonas libertadas. Essa alteração ficou visível, ainda, na década de 1990, quando o país aderiu ao projeto educativo internacional, o programa Educação para Todos, da Conferência Mundial de Educação de Jomtien.

A prática assumida pelo BM e FMI, entre outras entidades da categoria, na formalização da política macroeconômica e socioeducacional, fez com que o setor educacional aparecesse como elemento essencial para a mudança social nos PAE. No próximo item, será abordada esta questão no contexto africano, com ênfase na Guiné-Bissau.

⁶³ Segundo Furtado (2005, p. 148), desde o final da Segunda Guerra Mundial, "[...] a explosão demográfica, mudanças científicas, técnicas e econômicas, pressões sociais e a urgência da recuperação dos danos causados pela guerra" fizeram a educação passar a ser alvo da atenção mundial. Pois, "[...] o interesse pelo planejamento da educação aumentou substancialmente, em vários países", sobretudo nos países da Europa após-guerra. "Na Inglaterra, o plano docente foi preparado em 1944; a França criou, em 1951, uma Comissão do Plano de Equipamento Escolar, Universitário e Científico. A educação passou a ser parte integrante do Plano Geral, logo no ano seguinte. Na Índia, no período de 1951-1955, a educação já fazia parte do plano geral de desenvolvimento." (PUELLES BENÍTEZ, 1986 apud FURTADO, 2005, p. 148). Ao longo dos anos 1970 a 1980, o mundo sofreu novamente com oscilações demográficas e econômicas, e, conseqüentemente, a repercussão negativa destas na estrutura macroeconômica dos países continentais, levando a novas reformas na educação. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

2.4 PROGRAMA DE AJUSTE ESTRUTURAL (PAE) NO SETOR DA EDUCAÇÃO NA ÁFRICA⁶⁴ E EM GUINÉ-BISSAU

Em termos históricos, como já foi visto, entre os anos 1960 a 1970, segundo Furtado (2005, p. 37), o continente africano viveu uma sensação de uma evolução do ensino educacional. Nesse período, estava em vigência uma série de programas, na ordem global, como uma resposta imediata “[...] às necessidades educativas dos países que haviam acedido à independência nacional.”

Após o estabelecimento do Plano de Desenvolvimento da Educação em África, pela Conferência organizada pela UNESCO e a Comissão Económica das Nações Unidas para a África, em Addis Abeba, em 1961, ao qual aderiram muitos Estados africanos e que logo granjeou significativos apoios financeiros, foram criados importantes instrumentos para a viabilização de apoios aos países africanos. (FURTADO, 2005, p. 37).

Nesse período, estava havendo a expansão do sistema capitalista, a difusão da política econômica pelas instituições americanas, ainda decorrente dos acordos de Bretton Woods. Conforme o autor, naquela altura, os Estados africanos desejavam criar uma escola africana, contudo, com influência técnica dos modelos dos países ocidentais. Passados esses anos e quando se instalou a crise com maior profundidade, entre os anos 1980 e 1990, a situação se modificou, modificando-se também a visão do mundo sobre a educação. A crise, o endividamento externo, o agravamento da pobreza, a inconstância política, entre outros problemas, agravaram alguns dos principais problemas de educação em África:

[...] i) as baixas taxas de frequência depois de dezenas de anos de aumento [das inscrições/matriculas], ii) a baixa qualidade do ensino e os fracos resultados escolares; iii) o aumento das taxas de desemprego dos diplomados; iv) elevados custos da educação em condições de uma economia débil e de recursos cada vez mais limitados para a educação; v) as elevadas taxas de analfabetismo das mulheres das zonas rurais. (BAZZI-VEIL, 2000 apud FURTADO, 2005, p. 41).

Para Neves (2000 apud NEVES, 2010, p. 63), esse novo período que se vivia a sociedade “[...] caracterizou-se pela extensão seletiva das oportunidades educacionais, pela refuncionalização dos movimentos de educação popular e pela privatização do ensino, configurando uma redistribuição de tarefas na área educacional.” Essas são questões comuns a

⁶⁴ O PAE na África foi aplicado em alguns países africanos que enfrentavam dificuldades na ordem estrutural (socioeconômica e política), a destacar a Guiné-Bissau, após sua independência na década 80.

vários países africanos, pois “[...] os indicadores de escolarização variam naturalmente de país para país, com marcadas discrepâncias entre eles.” (BAZZI-VEIL, 2000 apud FURTADO, 2005, p. 42). Por isso a questão da cobertura educacional e do acesso de todos à educação na África ainda é motivo de preocupação.

Para resolver esses problemas, foram projetados o PAE do setor educacional para os países africanos, que não só tiveram apoio financeiro do BM e do FMI, como também foram assessorados pelos técnicos dessas instituições. “Um estudo feito pelo Banco Mundial em 1988 sob o ‘título educação na África subsaariana’ apontava para uma estratégia de ajustamento, revitalização e expansão.” (DJALÓ, 2009, p. 102).

Como já foi falado neste capítulo, a ideologia da política social do BM (bem como do FMI), fez dele “um parceiro fundamental” no âmbito do desenvolvimento capitalista. Segundo Neves (2010, p 51), “[...] o Banco Mundial pôde considerar-se uma agência fulcral no âmbito do desenvolvimento, entendido em forte articulação à segurança posta em xeque pela pobreza e pela injustiça social.” Assim, essa agência financeira trabalha na disseminação da ideologia capitalista, por meio da educação e no acúmulo do capital privado com os empréstimos/financiamentos aos países em desenvolvimento⁶⁵, com intuito de se fortalecerem as bases para o crescimento do capitalismo.

A proposta do BM para o setor social era voltada para o desenvolvimento pessoal, priorizando a educação como elemento indispensável para superação da pobreza e da injustiça social. É importante realçar que, na década de 1960, os investimentos do BM na área da educação eram destinados à ‘modernização’ “da educação superior e na difusão do ensino técnico, para deslocar seu eixo, alguns anos depois (entre 1968 e 1970), rumo à extensão da alfabetização, via educação básica e de adultos.” (NEVES, 2010, p. 51).

Na acepção dessa entidade capitalista, que se manteve para as décadas seguintes – 1980 a 2010 - com a educação escolar o indivíduo consegue se inserir no mercado de trabalho, fortalecer o exercício da cidadania e gozar de pleno direito, conseqüentemente, melhorar a sua condição de vida. Ora, fala-se da “formação do ‘cidadão-voluntário’ para

⁶⁵ Neves lembra que “[...] assim, a defesa da causa do desenvolvimento [...] cristalizou em um sem-fim de fundos e instituições cujo alvo principal eram os países ditos subdesenvolvidos” (NEVES, 2010, p. 50), desde os anos 1960, quando os empréstimos do BM foram destinados aos ‘países de renda média e baixa’. Os principais beneficiados eram então países do continente asiático e latino-americano, e, posteriormente, os países do continente africano, principalmente a partir dos anos 1980. Nestes países “diversificaram-se setorialmente, abrangendo não só projetos de infraestrutura, mas também aqueles destinados a financiar investimentos em educação, saneamento e agricultura, balizando uma inflexão na concepção do desenvolvimento.” (NEVES, 2000 apud NEVES, 2010, p. 51).

assegurar a coesão social e designar a perspectiva de atuação dos novos sujeitos [...]”, na sociedade capitalista globalizada. (DRUCKER, 2002 apud NEVES, 2010, p. 142).

Por isso, a assessoria do BM aos governos dos países africanos recomendou algumas estratégias de política macroeducacional para melhoria do sistema da educação⁶⁶, tanto em termos de qualidade do ensino, como também quantitativamente. (MONTEIRO, 1996 apud DJALÓ, 2009). Destas estratégias, firmaram-se três pilares essenciais: “[...] ajustamento das necessidades educativas às realidades demográficas e financeiras; revitalização da educação; expansão seletiva.” (MONTEIRO, 1996 apud DJALÓ, 2009, p. 103).

Portanto, no entendimento dessa instituição bancária, esses pilares eram ou tornaram-se fatores fundamentais e indispensáveis para a superação da deficiência - a má qualidade - do ensino no continente africano, naquele momento. O BM sustentou um modelo do ensino personalizado, de acordo com a realidade socioeconômica das regiões, e com isso, projetou, no longo prazo, a melhoria no quadro macrossocial.

Contudo, todos os pilares citados, e em especial o último item dos pilares, a “expansão seletiva” da educação, de alguma forma, excluem e/ou limitam a abrangência do acesso ao ensino. Aliás,

[...] o Banco Mundial recomendou o ajustamento através de medidas diversificadas das fontes de financiamento, nomeadamente encorajando as escolas privadas como forma de aliviar a pressão sobre o ensino público, *incentivando a participação dos beneficiários nos custos do ensino público - a recuperação de custos - e reduzindo ou eliminando totalmente eventuais ajudas ou subsídios aos estudantes, sobretudo no nível de ensino básico*. O Banco Mundial sugere ainda medidas de contenção dos custos unitários através de uma melhor utilização dos professores e dos tempos letivos, da redução das taxas de abandono e de repetência. (MONTEIRO, 1996 apud DJALÓ, 2009, p. 103, grifo nosso).

Essa é uma forma estratégica recomendada pelo capital financeiro – que o Estado invista menos na área social (educação, saúde, etc.) - incentivando a iniciativa privada, isto é, a privatização desses serviços essenciais; e obrigando assim a participação das comunidades na manutenção de custos. Portanto, substituindo a responsabilidade do Estado enquanto a instituição pública zeladora do bem-estar (social) da população pelas parcerias. Assim, o BM

⁶⁶ “[Segundo os organismos internacionais] a crise da escola e as ameaças que pairaram hoje a educação são provocadas por fatores exteriores ao próprio sistema educativo. Este vive sob uma pressão demográfica resultado do rápido ritmo de crescimento da população em geral e da população escolarizada em particular. Estima-se que a população em idade escolar poderá crescer já nos próximos anos a um ritmo de 3,3% ao ano, o que exigiria um aumento anual de investimentos na educação da ordem de 3%.” (MONTEIRO, 1996 apud DJALÓ, p. 103).

advoga que o Estado forneça empréstimo e/ou financiamento para que a iniciativa privada assuma os serviços educacionais.

Considerando essas diretrizes para o mundo capitalista, no capítulo 3, esse assunto será tratado, entendendo a materialização dessa política no continente africano. Pretende-se mostrar o que tem sido feito na África, e em especial em Guiné-Bissau, no campo da educação, entre 1990 e 2010.

CAPÍTULO 3

A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTINENTE AFRICANO E EM GUINÉ-BISSAU (1990-2010)

Como já foi afirmado, entre os anos 1970 e 1980, a crise mundial do petróleo, a desvalorização na exportação de produtos primários e a baixa produção de manufaturados esfriou o mercado da economia global. E, como consequência desse processo, ocorreu a queda do consumo e o desemprego. Em conformidade com Lopes (2010, p. 137), “[...] no que respeita à economia, a crise dos preços do petróleo de 1973 e 1979 mudou completamente as tendências econômicas em África [...]”, como também em outros países em via do desenvolvimento da Ásia e América Latina. De modo particular, nos países africanos, o BM fez um estudo sobre essas tendências socioeconômicas.

Assim, essas tendências são atribuídas, pelo BM (segundo avaliação feita por Eliot Berg, a pedido da instituição) aos fatores e/ou às causas estruturais da própria economia africana. Nesse sentido, e visando corrigir os problemas apontados no capítulo 2, as funções do “[...] Banco Mundial e o FMI têm sido crescentes na definição da política econômica dos Estados africanos ao longo das últimas décadas [...]” (SOARES, 2003 apud DJALÓ, 2009, p. 90). Para tal, desenvolveram o Programa de Ajustamento Estrutural (PAE), para ajudar na reabilitação das economias africanas, com ênfase na educação escolar, como mostrado anteriormente.

A efetivação dessa política ocorreu, mundialmente, nas décadas de 1990 e 2000, quando também foram organizados eventos internacionais sobre a educação, para discutir as mudanças socioeconômicas globais. Dessa forma, foram elaboradas ao longo dos anos, as novas formas de pensar a educação, a expansão do ensino escolar, e as metas a serem atingidas. Nessa conjuntura, pretende-se analisar o cenário sociopolítico educacional da Guiné-Bissau, visto que é um dos países com o maior índice de analfabetismo populacional na África.

Outro aspecto importante para entender esse processo, e que também influenciou as decisões do Estado guineense, foi a instabilidade política e socioeconômica do país nessas duas décadas, situação que agravou as precariedades já existentes na região.

Tendo em vista os parâmetros já discutidos no capítulo 2, será apresentada agora a relação entre as metas e as propostas do BM e FMI para a economia africana e guineense,

bem como as políticas educacionais que procuraram ajustar esses dois aspectos: as políticas de ajuste da economia e as políticas educacionais, voltadas para o atendimento da EPT.

3.1 IMPACTOS DAS PROPOSTAS DO BM/FMI E UNESCO NA EDUCAÇÃO GUINEENSE

A recomendação do BM no PAE, como já foi visto no capítulo anterior, requer, para os países em desenvolvimento, o investimento público mínimo na política social.⁶⁷ Por exemplo, no caso da Guiné-Bissau, ainda na década de 1980, no período entre 1986 e 1989, o orçamento do Estado com o PAE, as despesas e/ou os gastos públicos no setor da educação reduziram-se de forma gradual, em função das limitações determinadas pelas instituições de *Bretton Woods*, como requisito para ter o acesso ao empréstimo. (MONTEIRO, 1996 apud DJALÓ, 2009). A seguir, a Tabela 6 mostra as despesas do sistema educativo guineense, entre 1980 e 1989.

Tabela 6 - Distribuição do total da despesa pública de financiamento com educação por nível de ensino em Guiné-Bissau (1980/1989)

ANO	ENSINO BÁSICO	ENSINO SECUNDÁRIO
1980	76,0%	15,0%
1983	67,0%	15,0%
1988	48,9%	10,0%
1989	54,3%	11,4%

Fonte: UNICEF; MEN. **Experiências alternativas no ensino básico**. Bissau, 1993 (apud DJALÓ, 2009, p.106).

Nessa Tabela 6, percebe-se que, antes da implementação do PAE de BM-FMI no país, o governo guineense já estava reduzindo a sua despesa no sistema do ensino. Isso se deve à crise econômica mundial. Em 1980, as despesas com o ensino básico estavam em torno de 76,0%, caiu para 67,0% em 1983, depois para 48,9% em 1988 e volta a subir em 1989, com 54,3%. Não volta, no entanto, ao índice de 1980, primeiro ano após o golpe militar comandado por Nuno Vieira. No ensino secundário, a despesa, que era de 15,0%, em 1980, permaneceu a mesma em 1983 (15,0%), baixou para 10,0%, em 1988 e aumentou 1,4%, em 1989, chegando a 11,4% em 1989.

⁶⁷ “Embora com mecanismos de coação diferentes, o PAE também tem sido aplicado nos países desenvolvidos, desde a década de 1990 [...]. O monetarismo é aplicado em escala mundial e o processo de reestruturação econômica global também atinge bem no coração os países ricos. As consequências são o desemprego, os baixos salários e a marginalização de amplos setores da população. Cortam-se os gastos sociais e muitos dos benefícios conquistados na área do bem-estar social são cancelados.” (CHOSSUDOVSKY, 1999, p. 26-27).

Na Guiné-Bissau, segundo Djaló (2009), a estratégia do PAE do BM se deu pelo ‘Programa de Reabilitação Econômica’ (PRE). Entretanto, “[...] os mecanismos de financiamento da educação durante o PAE estão relacionados à presença do BM na Guiné-Bissau desde 1985.” (DJALÓ, 2009, p. 104). Para compreender esses mecanismos, o autor convida-nos para uma leitura/análise do investimento público educacional, mostrando na Tabela 7 os dados de valores investidos no período de 1983 a 1992, quando se estreitam ainda mais as relações com o FMI e o BM.

Tabela 7 - Execução de investimento público na educação no período pré-ajustamento (1983-1987) e período de ajustamento (1988-1992), em milhões de dólares

Período pré-ajustamento		Período de ajustamento	
ANO	MONTANTE	ANO	MONTANTE
1983	2.872,7	1988	2.393,7
1984	5.156,2	1989	3.066,2
1985	6.952,6	1990	11.381,1
1986	3.717,5	1991	3.966,7
1987	2.200,0	1992	3.947,7
Média anual	3.740,24	Média anual	4.951,12

Fonte: L'éducation en Afrique sub-saharienne, étude de politique geral de La Banque Mondiale, Washington, D.C. 1988 (apud DJALÓ, 2009, p. 105).

Na tabela acima, o investimento público guineense, no setor da educação, no período de pré-ajustamento do PAE, em 1983, saiu de US\$ 2.872,7 para US\$ 6.952,6, um aumento efetivo de US\$ 4.079,9, em dois anos. Contudo, de 1985 para 1987, com o mesmo intervalo de dois anos, o investimento público regrediu para US\$ 2.200, uma queda de US\$ 4.752,6. A mesma oscilação se vê, também, no período do ajustamento. Em 1988, o montante investido na educação era de US\$ 2.393,7, cresceu para US\$ 11.381,1 em 1990, um aumento de US\$ 8.987,4 e deste período (do ano 1990) para o ano de 1992, o investimento regrediu para US\$ 3.947,7, ou seja, um corte de US\$ 7.433,4, no gasto com a educação.

O sistema capitalista defende a privatização das instituições estatais, a redução de gastos sociais e, em compensação, cria programas de assistência e do fundo social para amenizar a tensão da população, como foi o caso do Fundo Social de Emergência (FSE). O FSE é uma verba de organizações financeiras do hemisfério norte, países capitalistas desenvolvidos, que está ligada a programas sociais (saúde e educação), portanto, exige do governo/Estado “uma abordagem de ‘engenharia social’, um esquema político para ‘administrar a pobreza’ *e aliviar a inquietação social a um custo mínimo para os credores.*” (CHOSSUDOVSKY, 1999, p. 58, grifo nosso).

Em outras palavras, os programas de austeridade atribuídos ao Estado, em situação da “crise socioeconômica”, tendem a reduzir a responsabilidade do governo com a sociedade, a descompromissar o Estado com a função de garantidor de políticas sociais e da assistência social à população. Os cortes na área social (principalmente com a saúde e a educação), a terceirização e a privatização caracterizam a política da reforma imposta pelo BM e FMI, como foi o caso do PAE. Em conformidade com Chossudovsky (1999, p. 51), essas instituições reforçam o princípio da recuperação de custo⁶⁸, isto é, tem que ser provado pelos governos que o investimento realizado teve retorno; e também, para diminuir o investimento estatal, exige-se a gradual retirada do Estado dos serviços de saúde e educação básicos. Em função disso,

[...] Várias organizações não-governamentais (ONGs) financiadas por ‘programas de ajuda’ internacional têm absorvido gradualmente muitas das funções do governo de cada país. Produção em pequena escala e projetos de produção artesanal, subcontratação por firmas de exportação, treinamento com base comunitária e programas de emprego, etc. são organizados sob os auspícios da ‘rede de seguridade social’. *Assegura-se, desse modo, uma precária sobrevivência para as comunidades locais, ao mesmo tempo em que se diminui o risco de sublevação social.* (CHOSSUDOVSKY, 1999, p. 58-59, grifo nosso).

Estas foram algumas das muitas iniciativas de reforma estatal, sustentadas pelos países capitalistas e pelos organismos multilaterais de crédito.

Apesar do montante investido, tanto no caso da África como de Guiné-Bissau, ainda era significativo o número de crianças fora da escola: de 1987 a 2001, na África continente, a demanda educacional pelo ensino básico (5 ou 6 anos de escolarização, dependendo da estrutura de cada país⁶⁹) cresceu em média 2,7% por ano, e estima-se um crescimento de 3,7%, de 2001 para 2015. Ou seja, para atender a demanda de todas as crianças em idade escolar precisa-se de um esforço no ritmo de 3.7% por ano: é um desafio para Estados africanos. (AMELEWONOU; BROSSARD; GACOUGNOLLE, 2004⁷⁰).

⁶⁸ “O Banco Mundial recomenda uma transferência dos custos ‘efetivos’ das categorias de gastos regulares para as de ‘gastos com metas estabelecidas’. Segundo ele, a RGP [Revisão dos Gastos Públicos] deve ‘promover a redução da pobreza de modo eficaz e eficiente em matéria de custos’.” (CHOSSUDOVSKY, 1999, p. 51).

⁶⁹ No caso de Guiné-Bissau, por exemplo, o ensino básico inclui a escola básica elementar (7 a 10 anos) e a complementar (11 a 12 anos), ou seja, soma seis anos de escolarização.

⁷⁰ Kokou Amelewonou; Mathieu Brossard; Luc-Charles Gacougnolle são consultores do *Pôle de Dakar*, um organismo da UNESCO formado em 2001, a pedido das autoridades dos países parceiros, sendo voltado para a análise e assessoramento dos países africanos na área educacional. Cf. <http://www.poledakar.org/index.php?option=com_content&view=article&id=121&Itemid=110&lang=fr>. Acesso em: 12 jul. 2013.

É possível acompanhar, na Tabela 8, o crescimento de alunos observado entre 1987 e 2001, bem como a projeção para o período 2001 a 2015. “A comparação dos dois períodos dá uma ideia do desafio que será necessário enfrentar.” (AMELEWONOU; BROSSARD; GACOUGNOLLE, 2004, p. 2). Considerando apenas o crescimento populacional no continente, os países africanos deverão investir na infraestrutura, na construção de escolas para acompanhar e atender o tal crescimento, na formação de professores, na compra de equipamentos para a escolarização, etc.

Tabela 8 - Crescimento do número de alunos escolarizados, no ensino básico, nos países africanos (1987-2015)

	Alunos escolarizados (em milhares)			Crescimento médio dos alunos (%)	
	1987	2001	2015	1987-2001	2001-2015
ÁFRICA*	72 711	106 140	176 208	+ 2,7	+ 3,7
CEDEAO	19 646	30 141	55 043	+ 3,1	+ 4,4
Benin	470	1 055	1 702	+ 5,9	+ 3,5
Burkina Faso	412	901	3 558	+ 5,8	+ 10,3
Cabo Verde	63	91	80	+ 2,7	- 0,9
Costa do Marfim	1 307	2 111	3 582	+ 3,5	+ 0,8
Gâmbia	75	157	280	+ 5,4	+ 4,2
Gana	1 582	2 478	3 915	+ 3,3	+ 3,3
Guiné-Conakry	289	854	1 920	+ 8,1	+ 6,0
Guiné-Bissau	76	182	307	+ 6,4	+ 3,8
Libéria	147	465	1 232	+ 8,6	+ 7,2
Mali	308	1 127	3 274	+ 9,7	+ 7,9
Níger	301	657	3 627	+ 5,7	+ 13,0
Nigéria	13 025	17 411	26 822	+ 2,1	+ 3,1
Senegal	642	1 160	2 270	+ 4,3	+ 4,9
Serra Leoa	422	548	1 324	+ 1,9	+ 6,5
Togo	528	945	1 151	+ 4,3	+ 1,4

* Apresentam-se os países em ordem alfabética.

Fonte: Cálculos com base nos dados do Instituto de Estatística da UNESCO (ISU) e nos dados de população das Nações Unidas (AMELEWONOU; BROSSARD; GACOUGNOLLE, 2004, p. 12).

Conforme a Tabela 8, na África, em 1987, registrou-se 72.711.000 crianças nas instituições escolares e, em 14 anos, em 2001, esse número passou para 106.140.000, com um aumento de 45,9%. De acordo com as projeções demográficas da ONU e incluindo cerca de 10,0% de repetentes, para atingir o objetivo do milênio⁷¹, acordado em Dakar, ou seja, a universalização do ensino básico, “[...] será necessário escolarizar em 2015, cerca de 180

⁷¹ “A Declaração do Milênio adotada em 2000, comprometeu países ricos e pobres a fazerem tudo o que puderem para erradicar a pobreza, promover a dignidade e a igualdade humanas e alcançar a paz, a democracia e a sustentabilidade ambiental. Os líderes mundiais prometeram cooperar para atingir metas concretas de avanço do desenvolvimento e redução da pobreza até 2015, ou antes.” (BARBOSA, 2006, p. 1).

milhões de crianças africanas” (AMELEWONOU; BROSSARD; GACOUGNOLLE, 2004, p. 2), o que é um desafio para os países africanos.

O desafio maior encontra-se na África subsaariana (região do CEDEAO), isto porque somente ali o número de crianças escolarizadas pode aumentar 25 milhões entre 2001 e 2015 (+ 3.8%), em comparação com um aumento de apenas 10 milhões entre 1987 e 2001 (crescimento médio da taxa de escolarização na ordem de + 6,4%). Destaca-se a situação em Guiné-Bissau onde, até 2015, a projeção indica um total de 307.000 novos alunos, considerando os alunos do ensino básico elementar e complementar. No entanto, em 2000, dos 42.578 crianças em idade escolar na escola básica elementar (7 a 10 anos), “[...] apenas 33.110 são admitidas na 1ª classe, o que representa uma taxa bruta geral de admissão de 77,8%, sendo para rapazes de 92,2% e de 65,6% para raparigas.” (GEP, 2000 apud GUINÉ-BISSAU, 2003, p. 26).

Dessa forma, os compromissos dos países africanos com os “objetivos do milênio” em educação, visando à expansão e universalização do ensino básico, fizeram aumentar o número de crianças nas escolas em toda a África, como mostrado anteriormente. O crescimento do número de crianças escolarizáveis – o aumento dos efetivos de alunos nas escolas – deve ser acompanhado, todavia, com uma educação que permita ao aluno permanecer na escola, com acesso ao conhecimento necessário para seu crescimento pessoal e de sua região. Tais questões, no entanto, não aparecem nos documentos das agências financiadoras internacionais. Nelas, ganham destaque os índices, o alcance estatístico das metas desejadas, sendo esse também o parâmetro de avaliação do que se realiza no setor educacional: assim, Furtado (2005, p. 36) revela que a “Sessão Especial das Nações Unidas Sobre a Criança, realizada em Setembro de 2001, constatava que os resultados, em matéria de educação, tinham ficado muito aquém dos compromissos e das metas fixadas em 1990.” Entretanto, concorda-se com Mészáros quando diz que:

[...] o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos. [...] [O] processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições da educação formal. (MÉSZÁROS, 2008, p. 11-12).

Ou seja, a expansão não seria suficiente para se criar as condições necessárias para o acesso de todos a condições dignas de vida. Embora os documentos da UNESCO sugiram que as escolas precisam-se organizar estruturalmente para atender as demandas, criar condições

necessárias para sua funcionalidade, proporcionar ambiente adequado para aprendizagem de crianças, e aumentar os números de professores efetivos. (AMELEWONOU; BROSSARD; GACOUGNOLLE, 2004). Chossudovsky (1999), ao contrário, lembra que os impactos das reformas macroeconômicas dos anos 1990/2000, impostas pelo BM e FMI, levaram ao corte de verbas para a educação, como já demonstrado, diminuindo a possibilidade de que os alunos tivessem acesso a novas escolas, e as escolas tivessem acesso a material e professores em número adequado. Portanto, permaneceu apenas como possibilidade uma distribuição coerente de recursos humanos e materiais e “[...] que, ao nível do ensino, as escolas disponham de meios e de pessoal que cresça quando estas tenham um número maior de alunos.” (AMELEWONOU; BROSSARD; GACOUGNOLLE, 2004, p. 8).

Os documentos dos consultores da UNESCO também declaravam que um professor com a quantidade de alunos acima do normal não consegue acompanhar o desenvolvimento de todos, e o necessário acompanhamento individual torna-se difícil. A desproporção de quantidade de alunos em relação ao professor compromete o aprendizado de crianças. Portanto, segundo os autores, “[...] uma boa gestão da afectação⁷² dos recursos deve ter como objetivo que as escolas que escolarizem o mesmo número de alunos tenham aproximadamente o mesmo volume de meios e disponham do mesmo número de professores.” (AMELEWONOU; BROSSARD; GACOUGNOLLE, 2004, p. 8).

Concluem os autores dizendo que dada a importância do papel do professor na consecução dos objetivos do milênio e do conteúdo programado, “[...] no domínio da gestão do sistema, a afectação do pessoal docente ocupa um lugar importante [...]” na eficácia e no desempenho do aluno (AMELEWONOU; BROSSARD; GACOUGNOLLE, 2004, p. 8):

Esta questão é tanto mais importante dado que a realização do objetivo de escolarização primária universal em 2015 implica um crescimento maciço do número de alunos e de professores. A melhoria da gestão da afectação dos meios às escolas constituirá assim uma condição indispensável para reforçar a eficácia e a equidade dos sistemas educativos. (AMELEWONOU; BROSSARD; GACOUGNOLLE, 2004, p. 9).

Amelewonou, Brossard e Gacougnolle (2004) afirmam, no entanto, que está sendo difícil em algumas regiões da África cumprir essa diretiva. No continente como um todo, o número de professores do ensino público cresceu em 2,3%, entre 1987 e 2001 e a projeção é

⁷² Afectação dos recursos significa distribuição dos recursos. DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=afectar>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

de 2,5% até 2015. Na África subsaariana⁷³, o ritmo médio de crescimento, no entanto, deveria ser praticamente multiplicado por dois, chegando a, pelo menos, 4,4%, para dar conta da expansão do ensino básico.

Chossudovsky (1999) lembra, no entanto, que os ajustes econômicos e as reformas educativas, a partir dos anos 1990, ao mesmo tempo que fecham escolas, como já foi mencionado, demitem professores. E mais:

Congelar o número de graduados dos cursos de formação de professores e aumentar o de alunos por professor são condições explícitas dos empréstimos de ajuste do setor social do Banco Mundial. Restringe-se o orçamento da educação, reduz-se a carga horária de permanência das crianças na escola e instala-se um ‘sistema de turno de trabalho dobrado’, no qual um professor passa a trabalhar por dois, seus colegas ‘excedentes’ são demitidos e as economias decorrentes são encaminhadas pelo Tesouro aos credores externos. (CHOSSUDOVSKY, 1999, p. 62).

O mesmo autor lembra também a instituição de pagamento para o acesso a serviços educacionais, fato reconhecido pela própria UNESCO, como relatado anteriormente, sendo esse um dos fatores que não permitem o acesso de milhares de africanos à educação.

3.2 OUTROS DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM GUINÉ-BISSAU, NO CONTEXTO DA “EDUCAÇÃO PARA TODOS” (EPT, 1990-2010)

As condições que foram mostradas em outras partes do trabalho, principalmente as condicionalidades impostas pelos organismos internacionais, bem como a atuação do Estado em Guiné-Bissau perante elas, provocaram o surgimento de outras particularidades na educação no país. Assim, surgem as novas diretrizes gerais da educação na Guiné para atender as exigências ou tratados internacionais, o chamado “Objetivo do Milênio”, isto é, a expansão educacional (universalização da educação), a fim de erradicar o analfabetismo e a pobreza no mundo.

Partindo da meta acordada nos “Objetivos do Milênio” e das dificuldades enfrentadas para a sua realização, no período entre 2005 e 2010 houve, anualmente, um crescimento médio efetivo de crianças no ensino pré-escolar de 17,0%, no ensino básico de 10,0% e no ensino secundário de 11,0%. Essa taxa dos efetivos escolarizados foi o resultado do esforço

⁷³ São excluídos deste cálculo a África do Sul e os países da Região Noroeste da África, o Magreb (Argélia, Líbia, Marrocos, Mauritânia, Sahara Ocidental e Tunísia). (AMELEWONOU; BROSSARD; GACOUNOLLE, 2004).

conjunto de escolas públicas, privadas, comunitárias e *madrassas* (escolas arábicas ou *arabi*), ou seja, é a soma de dados de toda a educação formal (rede pública, privada, escolas comunitárias e *madrassas*). (LGDH, 2012). Explicando as especificidades desse tipo de escola, Barreto (2011, p. 7) declara que:

[...] as escolas *madrassas* são escolas de influência muçulmana, reconhecidas oficialmente pelo Estado que adotam um currículo próprio mas com uma forte componente do currículo oficial. Este tipo de escolas está disseminado pela Guiné-Bissau, a par das escolas corânicas.⁷⁴ (Grifo nosso).

Ressalta-se aqui que as escolas *madrassas*, que são mantidas por adeptos da religião muçumana, são reconhecidas pelo Estado como uma modalidade especial da educação formal (GUINÉ-BISSAU, 2010), e como frisa Barreto (2011), podem adotar planos curriculares e conteúdos programáticos próprios ou aqueles do ensino público, desde que: a) sejam compatíveis com os princípios gerais, as estruturas e objetivos do sistema educativo; b) sejam os aprovados pelo Ministério da Educação. Essas são, também, direitos garantidos por lei aos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo e/ou comunitário. Quanto ao ensino cooperativo (GUINÉ-BISSAU, 2010) - termo usado na legislação guineense para se referir às escolas comunitárias - Barreto (2011, p. 7) informa que:

[...] no caso da [...] [escola cooperativa] é a comunidade que assume a criação e manutenção da escola, responsabilizando-se também pelo pagamento do salário total ou parcial ao professor, pela disponibilidade de residência para o professor e até pela abertura de estradas que facilitam a ida à escola. Na região de Cacheu⁷⁵ existem escolas básicas e secundárias mantidas pelas remessas dos emigrantes, a maioria manjacos⁷⁶. São enquadrados em associações de ‘amigos e filhos da tabanca’⁷⁷. Foi criada a Confederação das Organizações não Governamentais e Associações Intervenientes ao Sul do Rio Cacheu – a CONGAI, que coordena as iniciativas das diversas associações e pretende constituir-se como plataforma

⁷⁴ A escola corânica, também conhecida como escola *madrassa* tradicional ou confessional, tem como objetivo fundamental a educação nos conhecimentos do islamismo enquanto religião e proposta de organização social. Em função disso, a base curricular mais frequente de uma escola corânica inclui cursos de língua árabe, *tafsir* (interpretação do Alcorão), *charia* (lei islâmica), *hadith* (narrações do profeta Maomé), *mantiq* (lógica árabe) e história do Islão. Diferentemente da escola corânica, a *madrassa* não-confessional (como especifica o aparato legal guineense), também conhecida como escola *arabi*, inclui no seu currículo, além do ensino da religião e da língua árabe, a aprendizagem das línguas oficiais de cada país, a matemática, a geografia, a biologia e a história. (DIAS, 2005).

⁷⁵ Cacheu é uma cidade costeira de Guiné-Bissau, situada junto ao rio com o mesmo nome, situada na Província com o mesmo nome, tendo sido a antiga capital colonial portuguesa.

⁷⁶ Os manjacos (na língua manjaco, Manjaku) são uma das etnias que habita as ilhas de Pecixe e Djeta, situadas no Oceano Atlântico, bem como as regiões dos rios Cacheu e Geba, na Província de Cacheu. Além dessa região, os manjacos são encontrados no Senegal e Gâmbia. Cf. introdução deste trabalho.

⁷⁷ Tabanca significa vila, aldeia ou cidade do interior.

entre associações e potenciais financiadores. Segundo a CONGAI, as associações com mais capacidade financeira são aquelas que investem significativamente no sector da educação.

Considerando essas questões, essas modalidades de escola formal (comunitária e *madrassa*), no ensino básico, cresceram gradualmente no período entre 2005 e 2010, saindo de 4,0% para 15,0%. O crescimento desse tipo de escola remete ao fato de que “o sistema educativo guineense apresenta certas características que influem sobre o seu desenvolvimento, face a um crescimento sustentado dos efetivos escolarizados a um ritmo muito rápido.” (LGDH, 2012, p. 63). Entre os aspectos que se destacam nesse contexto, é importante lembrar que, no ano de 2003, quando o governo de Guiné-Bissau lançou sua proposta para viabilizar a EPT (GUINÉ-BISSAU, 2003), tanto as escolas corânicas, como as escolas *madrassas* e as escolas cooperativas eram enquadradas como sendo de educação não-formal. Já na legislação de 2010 (GUINÉ-BISSAU, 2010) as duas últimas – escolas *madrassas* e escolas cooperativas (comunitárias) aparecem como parte do sistema de ensino formal de Guiné-Bissau. Como destaca o LGDH, isso pode auxiliar o entendimento de como vêm crescendo os índices de alfabetização no país, visando atingir os objetivos acordados com as organizações internacionais, em tempos de crise, e enfrentar a necessidade sempre crescente de escolas, para atender um volume de possíveis estudantes que cresce em ritmo acelerado.

Sobre o mesmo assunto, destaca-se que essas iniciativas ganharam notoriedade e força em nível mundial a partir da década de 1970, em particular nos países em desenvolvimento, quando o BM, em 1974, publicou uma matéria sobre o assunto: “*Attacking rural poverty: How informal education can help*” (Combate à pobreza rural: como a educação informal pode ajudar), incentivando a sua prática, em prol do combate à pobreza e ao analfabetismo. (MOREIRA, 2006). Assim, sustenta Moreira, seria possível pensar-se numa escola organizada e sistemática que se organizasse fora do sistema escolar estatal, para oferecer formas seletivas de aprendizagem a subgrupos específicos da população. Nessas instituições, os conteúdos selecionados no programa, no caso da alfabetização e de operações de cálculo matemático, por exemplo, orientariam o indivíduo para uma capacitação funcional. (MOREIRA, 2006).

No caso de Guiné-Bissau, essa orientação ainda prevalece e vem crescendo na conjuntura política socioeconômica desde os anos 1990 até a primeira década do século XXI, principalmente quando o ajuste estrutural recomenda que os Estados incentivem as organizações não governamentais (ONGs) e outros parceiros a serem participantes e atuantes no campo da educação. O BM, o FMI, a UNESCO defendem que esses parceiros assumam as

tarefas que o Estado não pode cumprir, pois o governo está comprometido com a produção de riquezas e a criação de infraestrutura para o desenvolvimento capitalista e o pagamento dos empréstimos internacionais. Tanto a Conferência Mundial sobre a Educação de Jomtien, de 1990, o Relatório Delors, a Cúpula sobre Educação de Dakar, em 2000 e o compromisso LIFE enfatizaram esse aspecto.

Pelo fato de o Estado ter, principalmente quando atende as diretrizes políticas dos organismos internacionais, retraído sua atuação no campo da educação, visando atender a demanda educativa crescente em Guiné-Bissau, cresceu a oferta educacional, paralelamente ao ensino público. Decerto, de modo consequente, surgiu e se fortaleceu o ensino comunitário e *madrassas*, legalmente reconhecido pelo Estado como educação formal, para fazer face à cobertura do ensino-aprendizagem à camada populacional menos favorecida, localizada na periferia dos centros urbanos e nas regiões rurais, ou seja, onde o mesmo Estado guineense não consegue cobrir a demanda por escolarização.

Sobre o crescimento no número e variedade de escolas existentes, Barreto lembra ainda que, apesar da legislação prever o controle e fiscalização pelo Estado dessas instituições, isso não tem acontecido. Com isso, a criação e manutenção destas iniciativas, fazem com que “[...] indivíduos, comunidades, organizações, [...] [se responsabilizem pelas] tarefas de criar e de regular o seu funcionamento, assumindo soluções em substituição ou em complemento do Estado.” (BARRETO, 2011, p. 7). Na mesma direção, ressalta-se a crítica de Chossudovsky quando comenta as medidas de economia impostas aos países africanos e o crescimento das escolas privadas:

[...] Na África subsaariana, a comunidade doadora propôs recentemente uma nova fórmula (de ‘eficácia de custos’) imaginativa, que consiste em eliminar o parco salário de todos os professores (que em alguns países varia de US\$ 15 a US\$ 20 por mês), garantindo, em troca, pequenos empréstimos para possibilitar àqueles desempregados ter suas próprias ‘escolas privadas’ informais em quintais rurais e favelas urbanas. Nesse esquema, o Ministério da Educação, a despeito de tudo, ainda teria de ser responsável pelo monitoramento da ‘qualidade’ do ensino. (CHOSSUDOVSKY, 1999, p. 62).

As informações recolhidas por Djaló (2009, p. 87), sobre as escolas privadas, confirmam os comentários de Chossudovsky:

Destacam-se [entre outras] as ‘escolas paralelas’, que proliferam pelos bairros da capital, de acordo com o Relatório de Atividades do MEN (1995/1996). Tais escolas foram organizadas por jovens em situação de

desemprego, constituindo esta iniciativa uma resposta à baixa capacidade de oferta por parte da rede pública e uma forma de auto-emprego.

Não só, tanto no caso das escolas privadas/particulares, como das escolas que são fruto da “[...] iniciativa comunitária, devem ser entendidas mais como um indicador da pressão exercida sobre a oferta escolar de que uma demonstração da capacidade financeira em prestar serviços educativos por uma parte da população” (DHNET, [2010?], p. 1), como afirmam os organismos internacionais e o governo guineense, ao recomendarem as parcerias.

Além da educação formal, a legislação de 2010, em seu Artigo 6º, prevê a existência da educação não-formal, voltada para o atendimento das seguintes áreas (GUINÉ-BISSAU, 2010, p. 4): “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.”

Segundo Afonso (1989 apud PARK; FERNANDES, 2007), a marca distintiva da educação não-formal seria a maior flexibilidade na fixação de calendário escolar (durabilidade), por exemplo; nos conteúdos a serem ensinados e na facilidade de adaptação à necessidade de um grupo específico. Já para Ribeiro (2001), a educação não-formal corresponde ao “ensino alternativo” que abrange várias escolas com níveis de propagação (meio de ensinamento) diferentes. Conforme a autora, essas escolas caracterizam-se pela localização periférica nos centros urbanos; pela fácil acessibilidade, pois suas mensalidades são baratas; pelas menores condições econômicas e estruturais desses estabelecimentos de ensino, entre outras características.

O ensino alternativo, apesar da precariedade estrutural (sem nenhuma regulamentação e sem a mínima condição para o funcionamento – falta de professores qualificados, ausência de carteiras, matérias didáticos, etc.), ainda é tido como veículo importante para suprir a falta de escolas públicas no país. (RIBEIRO, 2001). Embora não seja considerada parte da estrutura formal de ensino, é prevista sua avaliação pelo Ministério da Educação, aspecto que, como no caso de outras modalidades de escola, não tem acontecido. (BARRETO, 2011).

Apesar do aporte todo da educação formal e não-formal, muitos discentes em idade escolar não conseguiram ter acesso à educação básica, desde o período de início dos compromissos de EPT. Mesmo considerando a escolarização antes do ensino primário, a educação pré-escolar (ou educação infantil) ainda está em fase de implementação, e a sua funcionalidade limita-se apenas a um centro urbano, a capital guineense, em detrimento das crianças de outras cidades e das regiões rurais. A educação da pequena infância é opcional e é direcionada às crianças de 3 a 6 anos de idade. (MOREIRA, 2006). “Em 1999/2000 o efetivo

do pré-escolar era de 4.159 alunos cujo 60% dos inscritos pertencem aos estabelecimentos privados.” (MOREIRA, 2006, p. 25).

Em relação ao ensino básico, por exemplo, no ano letivo 1991/1992, no país calculava-se que existiam 178.640 crianças aptas para o ensino básico, destas 129.751 tinham de 7 a 10 anos (correspondiam à clientela do nível elementar) e as 48.889 restantes tinham de 11 a 12 anos de idade (a clientela do nível complementar). (GIPASE, [2006]⁷⁸ apud BM, 2009). No entanto, estimava-se que a população guineense, em 1992, era de 1.058.800 habitantes. (BM, 2012b). Isto é, essas crianças correspondiam a 16,0% da população total guineense.

Não obstante, segundo o relatório, nesse mesmo período letivo (1991/1992), encontrava-se 55,0% dessa população escolarizável fora do estabelecimento escolar. Ou seja, havia uma matrícula efetiva de apenas 81.018 das crianças (que corresponde a 45,0% da população escolarizável), sendo que 67.054 delas estavam do nível elementar e os restantes 13.964 estavam no nível complementar. (GIPASE, [2006] apud BM, 2009).

Em 2000, a população guineense era estimada em 1.240.700 habitantes. (BM, 2012b). Entretanto, no ano letivo 2000/2001, o total das crianças em idade de escolarização (de 7 a 12 anos) correspondia a 228.329 alunos, dos quais 164.909 e 63.420 estariam aptas para o ensino básico elementar e complementar, respectivamente. Portanto, só conseguiram efetuar a matrícula no ensino básico elementar, 149.640 crianças; e no ensino básico complementar, matricularam-se 32.015 crianças. Isto significa que 79,5% do total das crianças (228.329) em idade escolar conseguiram vagas. (GIPASE, [2006] apud BM, 2009).

Os dados estatísticos do MEN mostram crescimento da oferta de vagas no sistema do ensino educacional guineense. Em dez anos, de 1990 a 2000, a cobertura escolar no país quase que dobrou, saiu de 45,0% para 79,5% no total de matriculados. Na Tabela 9, são apresentadas, em detalhes, as sequências da matrícula nos anos de 1991/92 a 2000/01, mostrando a evolução nas inscrições no ensino básico nesse período.

Tabela 9 - Escolarização do Ensino Básico Elementar (EBE) e Complementar (EBC)

Anos Letivos		1991/92	1993/94	1995/96	1997/98	1999/00	2000/01
Faixa etária	Nível	População em idade escolar do ensino básico					
7 a 10 anos	1 ^a a 4 ^a classe	129.751	-	144.342	152.242	160.574	164.909
11 a 12 anos	5 ^a a 6 ^a classe	48.889	-	55.510	58.548	61.752	63.420
Nº total do ensino básico		178.640	-	199.852	210.790	222.326	228.329

⁷⁸ As datas prováveis [2004 e 2006] de elaboração dos dados/documentos foram informadas pelo Gabinete de Investigação, Planificação e Análise do Sistema Escolar (GIPASE) do MEN da Guiné-Bissau.

Continuação...

Faixa etária	Nível	Evolução efetiva dos alunos					
		7 a 10 anos	1ª a 4ª classe	67.054	-	86.305	99.337
11 a 12 anos	5ª a 6ª classe	13.964	-	19.125	19.386	27.712	32.015
Nº total dos efetivos		81.018	-	105.430	118.723	151.019	181.655
Faixa etária	Nível	Percentual da taxa bruta de matrícula (%)					
		7 a 10 anos	1ª a 4ª classe	0,52	-	0,60	0,65
11 a 12 anos	5ª a 6ª classe	0,29	-	0,34	0,33	0,45	0,50
Nº total da taxa bruta		0,45	-	0,53	0,56	0,68	0,80

Fonte: MEN/GIPASE, [2006] (apud BM, 2009). Modelo de tabela adaptado por nós.

Enfim, observa-se na Tabela 9 que, nos períodos letivos 1991/92 a 2000/01, houve uma progressão gradual de inscrições das crianças no ensino básico, de modo geral. Todavia, o aumento progressivo na cobertura escolar não se deve apenas ao esforço do governo, com a expansão do ensino educacional na rede pública, mas também o esforço de outras instituições, como já constatado, com a rede escolar da iniciativa privada, das *madrassas*, das comunidades, entre outras.

Na tabela acima, percebe-se a descontinuidade dos estudos das crianças a partir do ensino básico complementar (5ª a 6ª classe). Pois, de fato, “[...] 40% dos alunos escolarizados no 4º ano do ensino básico não podem prosseguir a sua escolaridade na mesma escola no ano seguinte dado que não existem turmas de 5ª classe.” (GUINÉ-BISSAU, 2009, p. 7). Ou seja, além do acesso, torna-se um problema central a permanência do aluno na mesma escola, visto que 57,0% das crianças escolarizadas no 1º ano do ensino básico se encontram em escolas que não asseguram a continuidade educativa até ao fim do ciclo.

Isto significa, portanto, que o Estado da Guiné-Bissau carece de instituições escolares suficientes para atender as demandas do ensino básico, assim não consegue assegurar, de modo cabal e integral, o acesso e a gratuidade do ensino básico, como consta no Artigo 49, parágrafo 2 da Constituição da República, que diz o seguinte: “[...] o Estado [deve promover] gradualmente a gratuidade e a igual possibilidade de acesso de todos os cidadãos aos diversos graus de ensino.” (GUINÉ-BISSAU, 1984, p. 15).

Ao contrário disso, o governo guineense tem cobrado dos pais ou encarregados da educação as inscrições (propinas) para matrícula das crianças, isto é, pede à população uma contribuição financeira para ajudar com os custos e gastos em materiais. (FURTADO, 2005). Isso também dificulta o acesso à educação de parte da população em idade escolar, por falta de meios financeiros para custear. Este dilema é pior, ainda, quando se trata das crianças dos

povoados de zonas rurais, que não sejam do Setor Autônomo de Bissau (SAB), a capital. Portanto,

[...] se o acesso ao ensino básico, generalizado em Bissau, é relativamente importante nas outras regiões, o desequilíbrio começa a notar-se a partir do acesso à 6ª classe. Enquanto que 60% das crianças da capital atingem a 6ª classe elas são menos de 20% no resto do país, sem uma verdadeira diferença entre o Norte e o Sul e com taxas ligeiramente mais baixas no Leste. (GUINÉ-BISSAU, 2009, p. 113-114).

Ainda em conformidade com documento do BM (2009, p. 48), na Guiné-Bissau, as crianças em idade escolar “[...] das zonas mais remotas tendem a abandonar os estudos após a conclusão da quarta classe, já que continuar os estudos exige emigrar para os centros urbanos para poderem ter acesso ao ensino básico complementar.”

Além da limitação do acesso e da descontinuidade escolar, também se verifica no país a desigualdade de gêneros. Por exemplo, em 1995,

[...] na capital, 52 por cento dos alunos do ensino básico são raparigas.⁷⁹ Gabú e Bafatá, com quase 50 por cento de raparigas inscritas no EB, são duas regiões onde a equidade foi atingida. Em todas as outras regiões, as raparigas representam menos de 50 por cento da população estudantil, variando de 40 por cento em Oio, a 43 por cento em Cacheu, 45 por cento em Quinara e Biombo e 46 por cento em Tombali e Bolama/Bijagos. O resultado impressionante da escolarização das raparigas em Gabú e Bafatá (duas regiões predominantemente islâmicas) parece ser a consequência de intervenções específicas em matéria de educação das raparigas, através do esforço conjunto do governo, de ONGs e de vários parceiros de desenvolvimento. (BM, 2009, p. 36).

Entretanto, as regiões que apresentaram o equilíbrio de acesso educacional entre os gêneros (feminino e masculino), Bissau, Gabu e Bafatá, são as principais cidades e centros comerciais do país. São observados na Tabela 10 os dados percentuais do Gabinete de Investigação, Planificação e Análise do Sistema Escolar do MEN, para o ano letivo 1999/2000. Em todas as regiões da Guiné-Bissau vê-se o número maior de inscrições de meninos em relação às meninas, o que ocorre tanto nas escolas públicas, quanto nas privadas e nas *madrassas*.

⁷⁹ Na Guiné-Bissau é frequente o termo rapariga e rapaz para distinguir os gêneros feminino e masculino.

Tabela 10 - Taxas brutas de escolarização¹ no ensino básico, por sexo e por dependência administrativa (1999-2000)

Região	Público			Privado			Madrassa/árabe			TOTAL		
	M	F	ME	M	F	ME	M	F	ME	M	F	ME
SAB	63,3	53,0	57,9	34,4	30,5	32,4	0,4	0,2	0,3	98,1	83,7	90,6
Biombo	124,3	94,3	109,8	17,8	16,1	17,0	8,7	4,2	6,6	150,8	114,6	133,4
Cacheu	94,0	57,7	76,8	2,7	1,7	2,3	1,4	1,1	1,3	98,1	60,5	80,4
Oio	58,8	30,8	45,8	4,3	1,6	3,1	10,5	7,2	9,0	73,7	39,6	57,9
Bafatá	39,9	26,1	33,2	3,4	1,9	2,7	3	1,4	2,2	46,3	29,4	38,1
Gabu	51,0	37,0	44,2	1,9	1,4	1,7	2,7	1,5	2,1	55,6	39,9	47,9
Quinara	84,4	43,2	64,5	-	-	-	2,7	2,3	2,5	87,2	45,6	67,0
Tombali	67,3	36,3	52,3	10,2	8,9	9,6	9,9	6,9	8,5	87,5	52,2	70,4
Bolama	112,8	88,7	101,0	12,7	10,9	11,8	1,1	0,3	0,7	126,6	99,9	113,5
Guiné – Bissau	67,1	45,4	56,5	11,0	9,9	10,5	3,7	2,3	3,0	81,7	57,6	69,9

M – masculino; F – feminino; ME – média (M+F/2)

(1) Taxa bruta de escolarização: proporção de alunos matriculados num dado grau de ensino, relativamente ao total da população residente do grupo etário correspondente às idades normais de frequência desse grau de ensino. Fonte: GUINÉ-BISSAU [2004-2006?].

Como fica evidente acima, na Tabela 10, em todas as regiões do Estado da Guiné-Bissau existe desproporção da escolarização entre os gêneros – a taxa de escolarização masculina é maior em relação à taxa feminina. Essa desproporção é mais elevada nas escolas públicas do que nas privadas.

Segundo relatório do PNUD de 2006, no ano letivo 2003/04, a taxa da escolarização efetiva no ensino básico “[...] estava compreendida entre os 54% e os 56,9%, deixando um grande número de crianças fora da escola ou atrasados em sua escolarização (47,7% para as jovens raparigas e 44,3% para os jovens rapazes).” (GUINÉ-BISSAU, 2007, p. 3). Entretanto, no ensino básico, tem aumentado a taxa de inscrição de meninas nas escolas desde os anos 2000, quando passou de 0,76, em 2003, para 0,91 em 2010. Pois, “[...] em 2010, a taxa de alfabetização das mulheres com mais de 15 anos era de 35,9% a nível nacional (52% para os homens), contra apenas 15,6% nas áreas rurais.” (AEO, 2012, p. 13). Essas percentagens, no entanto, são preocupantes para um país que quer atingir o objetivo do milênio - o ensino básico universal até 2015, pois, existe número considerável de crianças fora de escola, sobretudo mulheres.

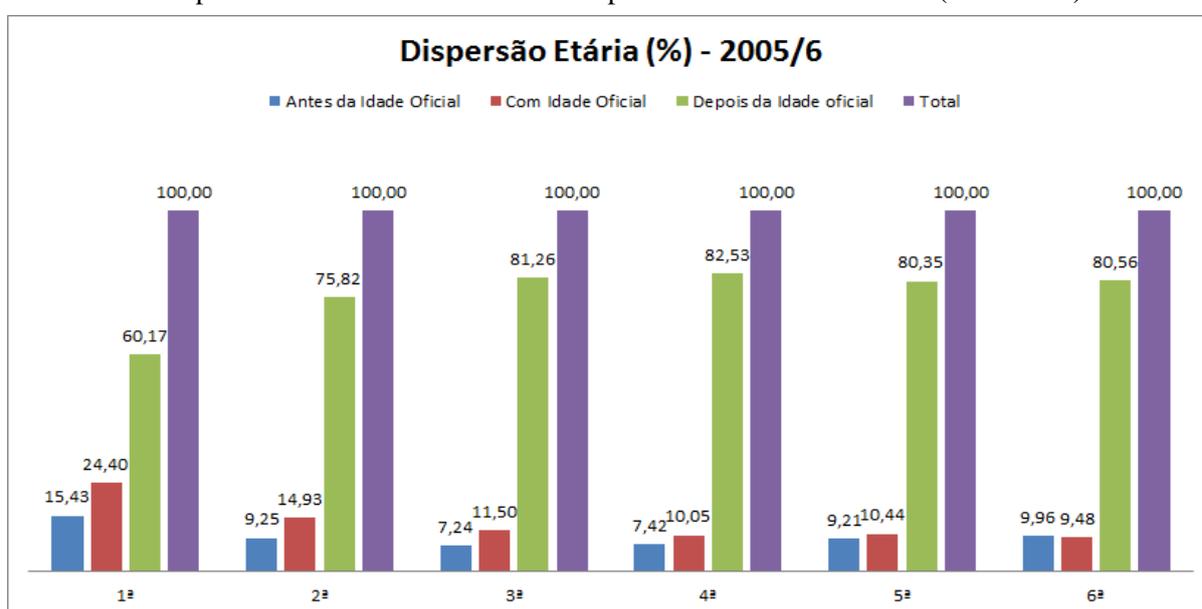
Além disso, “[...] os valores das taxas bruta e líquida de escolarização são altamente divergentes por causa da entrada tardia de grande parte das crianças na escola.” (BM, 2009, p. 31-32). A Tabela 11 apresenta a dispersão etária no ensino básico por classes escolares.

Tabela 11 - Número de alunos por dispersão etária em valores absolutos (2005/2006)

Classe	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
Antes da idade oficial	11.903	5.688	3.353	2.605	2.480	2.224
Com idade oficial	18.826	9.181	5.323	3.526	2.812	2.115
Depois da idade oficial	46.417	46.619	37.621	28.969	21.645	17.980
Total	77.146	61.488	46.297	35.100	26.937	22.319

Fonte: GUINÉ-BISSAU (2006, p. 6).

Gráfico 1 - Dispersão etária em valores absolutos por níveis do ensino básico (2005/2006)



Fonte: Gráfico produzido por FANDA (2013).

Ora, pode-se perceber no Gráfico 1 que a maioria das crianças guineenses não inicia os estudos com a idade correta, como prevê a lei do MEN. Portanto, segundo regimento do Ministério, na teoria, “[...] o ensino básico deve ser frequentado por crianças entre 7 e 12 anos. Na realidade, o grupo etário das crianças neste ciclo varia entre 6 e 18 anos.”⁸⁰ (BM, 2009, p. 31-32).

A Tabela 12, com base em dados de 2006, apresenta alguns indicadores do ensino básico, de acordo com as regiões do país. As regiões de Bafatá e do Oio tinham o maior número de escolas de ensino básico, ambas com 277 escolas e a região de Bolama tinha o menor número de escola (46 escolas).

⁸⁰ Entretanto, estes números variam de períodos em períodos, não há um estudo específico a respeito, que possa firmar com exatidão estas informações (DJALÓ, 2009), mesmo porque a maioria de estudos estatísticos (pesquisas) feito na Guiné-Bissau foi realizado sob recomendação da ONU, BM, FMI, etc., não existindo recenseamento periódico da população.

Tabela 12 - Escolas e alunos no ensino básico, nas escolas privadas e comunitárias (2006)

Região	Bafatá	Biombo	Bissau	Bolama	Cacheu	Gabu	Oio	Quinara	Tombali	Guiné-Bissau
Escolas ensino básico	277	55	127	46	228	167	277	72	135	1.384
Salas de aula	539	323	1.056	158	748	324	439	163	360	4.110
Alunos por região	35.605	23.405	50.952	7.273	41.087	27.392	31.363	12.585	22.817	252.479
Ocupação média	66	72	48	46	55	85	71	77	63	61
Escolas básicas privadas (%)	3	18,2	64,6	2,2	11,1	3	1,4	5,6	6,7	12
Salas de aula em boa condição (%)	27,3	47,4	41,3	31	55,4	55,6	55,4	-	33,3	46,1
Escolas primária comunitárias (%)	27,4	1,8	1,6	2,2	14,9	16,8	29,7	23,6	35,6	19,4

Fonte: GIPASE/MEN [2006] (apud BM, 2009, p. 31).

Todavia, Bissau, capital guineense, tinha a maior concentração populacional e, em consequência disso, de alunos (50.952). Mesmo tendo 127 escolas, tinha 1.056 salas de aula, contra 539 de Bafatá e 439 da região do Oio, as regiões com mais escolas.

Em relação à infraestrutura, as condições adequadas de estabelecimentos escolares, as três regiões com mais de 50,0% de estabelecimento em boas condições eram Cacheu, Gabu e Oio. Na região de Gabu, do total de salas de aula, 55,6% estavam em bom estado de conservação, enquanto as regiões de Cacheu e de Oio tinham a mesma percentagem (55,4%), e no Setor Autônomo de Bissau, 41,3% das salas de aula estavam em bom estado de conservação.

Dessa forma, a percentagem sobre as escolas primárias comunitárias, Tombali era a região com mais proporção de escolas comunitárias, 35,6%, contra 1,6% de Bissau. Logicamente Bissau, como cidade principal do país, tende a receber mais investimento em infraestrutura escolar do que as outras regiões. Esse último indicador mostra o real situação da falta do ensino básico público nas regiões.

Quanto ao investimento no setor da educação, ele é assegurado pelas ONGs e instituições financeiras internacionais, destacando-se o BM, Banco Africano para o

Desenvolvimento (BAD), Plan Internacional, Programa Alimentar Mundial (PAM) e UNICEF, conforme demonstrado no Quadro 10.

Quadro 10 - Investimentos dos financiadores no setor educacional (2000)

Parceiro do desenvolvimento	Natureza de intervenção	Montante do projeto
BM	Apoio à educação de base.	18,5 milhões (US\$)
União Europeia	Apoio orçamental.	1,3 milhões de FCFA
BAD – Banco Africano para o Desenvolvimento	Reabilitação pós-conflito, para educação nas regiões de Bissau, Tombali e Quinara.	1.174 milhões (US\$)
EDUC. III / BAD	Apoio à educação de base, relançamento da formação profissional, gestão do sistema.	9.923 milhões de UC
Plan Internacional	Apoio à educação de base na região Bafatá.	60 milhões (US\$)
PAM - Programa Alimentar Mundial	Cantinas escolares.	1.9 milhões (US\$)
UNICEF	Alfabetização, escolarização das raparigas, prevenção de AIDS.	Nd
FNUAP - Fundo das Nações Unidas para a População	Planejamento familiar.	Nd

Nd – não declarado

Fonte: GUINÉ-BISSAU (2003, p. 18).

O quadro acima elucida que o governo e/ou o Estado da Guiné-Bissau depende do financiamento externo para fazer funcionar o sistema de ensino educacional e para implementar o programa socioeducativo no país. Estes investidores constituem um alicerce para sustentação do sistema do ensino guineense.

Com efeito, em termos de gastos com o setor da educação, entre os países da sub-região da CEDEAO, em 2006, o país apresentou menor taxa de gastos, 4% da renda per capita nacional, se comparado aos demais países da região. Os gastos de alguns dos países subsaarianos, em 2006, é demonstrado no Quadro 11. O investimento da renda per capita destinado à educação no Senegal era de 6,7%; no Mali, 12,2% e Níger, 10,6%, sendo que o Mali apresenta maior gasto da renda per capita com educação.

Quadro 11 - Gostos do governo com a educação na sub-região (2006)

Países	Valor (%)	Per capita
Guiné-Bissau	4,0%	10 USD
Senegal	6,7%	23 USD
Mali	12,2%	34 USD
Níger	10,6	14 USD

Fonte: GUINÉ-BISSAU (2011b, p. 18).

O Quadro 11 mostra que o Estado da Guiné-Bissau destinava pouco recurso para o setor da educação, isto é, não priorizava seu gasto com a educação, o que mostra continuidade em relação ao que já vinha acontecendo desde os anos 1980, como mostrado anteriormente. Além disso, o governo guineense não tem capacidade orçamentária para alocar recursos ou efetuar maior investimento não apenas em educação. Há outros setores com deficiências, por exemplo, a área de saúde também é um dos problemas sociais. Aliás, o Estado, com seu recurso próprio, não consegue garantir a educação e a saúde da população. Isso mostra o porquê dos investimentos dos organismos internacionais na educação.

Entretanto, houve um aumento com o gasto e/ou a despesa do governo no setor educativo, em 2009. Segundo relatório do PNUD (2011), em 2009, o total do investimento do governo em educação, era de 6,1% em relação ao PIB. “Mas a qualidade do sistema educativo continua a representar um grande desafio, tendo em conta que de 100 alunos matriculados no ensino primário, 48% concluem esse nível de ensino [...]” (AEO, 2012, p. 13).

Nesse mesmo período, entre 2001 a 2010, a taxa bruta de escolarização da educação básica era de 119,7%. É de reconhecer, contudo, que a Guiné-Bissau não tem recurso para promover uma educação universal, o que exigiria ampliação da oferta, construção de mais escolas. Portanto, o país “[...] figura entre os países da África Subsaariana com as maiores dificuldades quanto à universalização da educação primária até 2015.” (GUINÉ-BISSAU, 2007, p. 3).

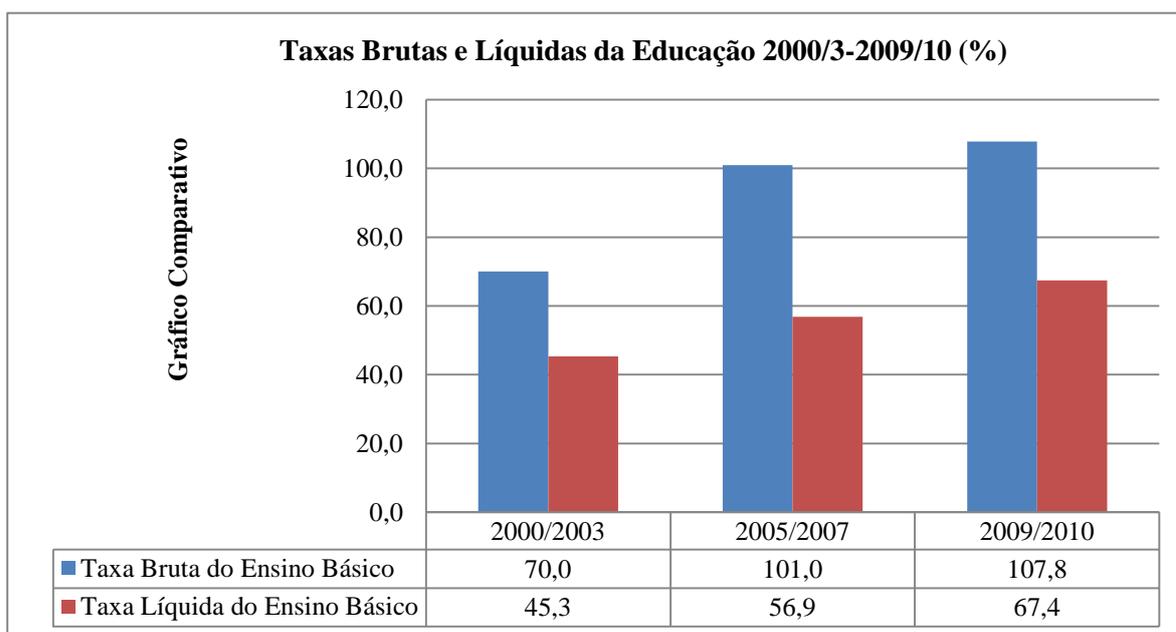
Falando da taxa bruta de escolarização no ensino básico, vê-se a comparação dela com a taxa líquida de escolarização (Tabela 13), nos períodos 2000/03, 2005/2007 e 2009/10. Houve uma evolução considerável nesses intervalos de tempo. O Gráfico 2 ilustra essa progressão, permitindo uma visão ampla da situação.

Tabela 13 - Taxas brutas e líquidas de escolarização na educação básica (%) (2000-2010)

Taxas (%)	2000/2003	2005/2007	2009/2010
Taxa bruta de escolarização do ensino básico ⁸¹	70,0	101,0	107,8
Taxa líquida de escolarização do ensino básico ⁸²	45,3	56,9	67,4

Fonte: GUINÉ-BISSAU (2011, p. 17).

Gráfico 2 - Taxas brutas e líquidas de escolarização na educação básica (%) (2000-2010)



Fonte: Gráfico produzido por FANDA (2013).

O Gráfico 2 mostra que, no período de 2000 a 2010, houve um aumento na oferta escolar no ensino básico. Nesse período, as inscrições de crianças em idade escolar evoluíram, como explicita o índice da taxa bruta de escolarização. De 2000 para 2010, aumentou, de forma considerável, a oferta educativa nesse nível do ensino no país, porém, diminuiu ao longo do tempo. A falta de infraestrutura adequada, somada a falta de programas atrativos, cantinas - merenda escolar - que incentive o aprendizado e a permanência na escola, são algumas das causas da descontinuidade no ensino básico. De igual modo, a taxa líquida do ensino básico mostrou uma evolução dos efetivos escolarizados.

Portanto, de modo geral, há evolução no sistema do ensino básico guineense, em termos de oferta educacional, nas décadas de 1990 e de 2000. De acordo com dados do BM

⁸¹ A taxa de escolarização bruta identifica se a oferta de matrícula no ensino básico é suficiente para atender a demanda na faixa etária de 7 a 17 anos.

⁸² A taxa de escolarização líquida indica o percentual da população em determinada faixa etária, que se encontra matriculada no nível de ensino adequado à sua idade.

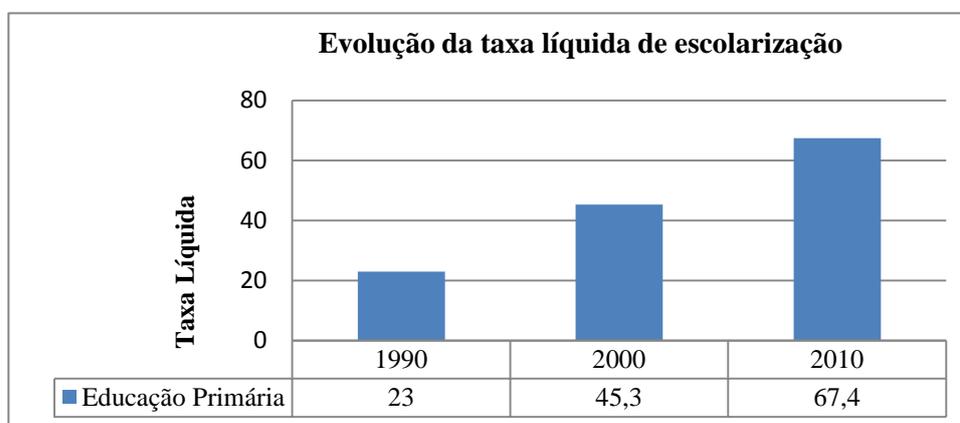
(2011), no Gráfico 3, em vinte anos, de 1990 a 2010, a taxa líquida de escolarização triplicou, saiu de 23,0% em 1990, para 67,4% em 2010 (BM, 2011) (Tabela 14). Porém, no ciclo básico, 21% das crianças 7 a 17 anos de idade, em todo país, “[...] vivem a mais de 30 minutos da escola mais próxima, e muitos estabelecimentos escolares não oferecem a continuidade educativa, ou seja, o ciclo completo de ensino básico.”⁸³ (LGDH, 2012, p. 63).

Tabela 14 - Evolução das taxas líquidas de escolarização (1990-2010)

	1990	2000	2010
Taxa líquida de escolarização na educação primária	23,0	45,3	67,4

Fonte: GUINÉ-BISSAU (2011b).

Gráfico 3 - Evolução das taxas líquidas da educação básica (%) (1990-2010)



Fonte: Gráfico produzido por FANDA (2013).

Apesar do aumento na oferta escolar, ainda há crianças fora do estabelecimento escolar. “O ensino básico não é [...] um direito adquirido na Guiné-Bissau apesar do seu acesso declarado gratuito a nível nacional. Do ponto de vista global, cerca de três quartos das crianças guineenses não chegam a frequentar por um dia, a escola.” (LGDH, 2012, p. 63).

De igual modo, outras condições agravam esse quadro, como as más condições dos estabelecimentos escolares, estruturas defeituosas para oferta do ensino escolar, por conseguinte “[...] um grande número de escolas não oferece um ciclo completo de quatro classes, implicando em necessidades adicionais de salas de aula para substituir as barracas e o terceiro turno.” (GUINÉ-BISSAU, 2007, p. 3) (Figura 2).

⁸³ “Numa análise de causas e efeitos, os estudos concluem que o trabalho infantil e o casamento precoce são os principais obstáculos para o acesso ao ensino na Guiné-Bissau. Importa, por outro lado, precisar a este nível que uma forte proporção de crianças entra com atraso na escola, de acordo com os dados do GIPASE (Gabinete de Informação, Planificação e Avaliação do Sistema Educativo). Segundo o GIPASE, em 2010/2011, 70% das crianças que entraram para o 1º ano tinham mais de 10 anos [...] Estas problemáticas vêm em certa medida justificar a elevada taxa de abandono escolar que se regista a nível nacional no ensino básico.” (LGDH, 2012, p. 63-64).

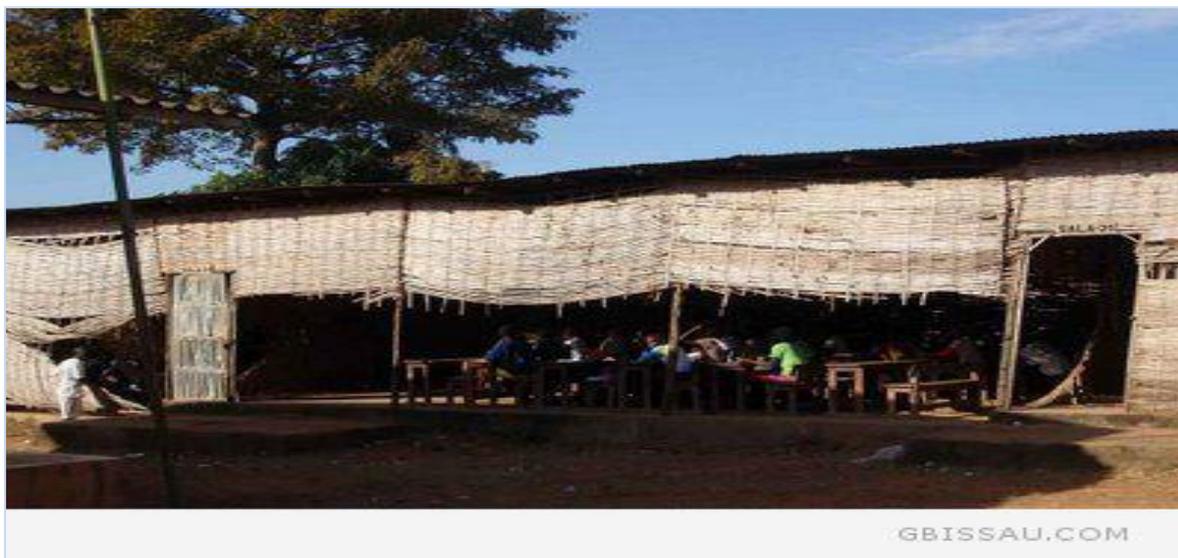


Figura 2 - Escola de barraca, em periferia de Bissau (2012)

Fonte: GBissau.com (2012).

Esta figura retrata a realidade da falta de infraestruturas escolares no ensino da educação guineense. Este é um estabelecimento escolar de barraca, típico do ensino básico da periferia da cidade de Bissau, capital. Uma sala de aula aparentemente sem iluminação, sem a parte lateral da barraca e os alunos expostos ao sol. Imagine-se essa situação com a chuva. Há lugares em que o estabelecimento escolar não tem cobertura, o ensino-aprendizagem é feito ao ar livre ou debaixo de uma mangueira e/ou árvore. Essa realidade é pior ainda em regiões rurais (figuras 3 e 4), onde as estruturas escolares são feitas com palha e terra batida.



Figura 3 - Escola de barraca da região do Arquipélago de Bijagós (construção inicial) em Guiné-Bissau (2011)

Fonte: Faspebi blogspot (2011).

A imagem acima ilustra um recinto escolar do ensino primário de crianças guineenses das ilhas de Bijagós, no estágio inicial da escola. Como é possível ver, os alunos estão sentados em esteiras feitas de ramos de palmeiras (a'paro).



Figura 4 - Escola de barraca da região do Arquipélago de Bijagós (construção final) em Guiné-Bissau (2011)

Fonte: Faspebi blogspot (2011).

A Figura 4 mostra o segundo estágio da construção da escola. Portanto, essas imagens ilustram a realidade das escolas de zonas rurais na Guiné-Bissau, em particular do Arquipélago de Bijagós, com as crianças de idade compreendida, mais ou menos, entre 3 a 6 anos (pré-escolar). Esta é uma escola de iniciativa comunitária do *Projecto Faspebi*, formada por jovens locais para fazer frente à falta de escola e de ensino público nessa região, mais frequente nas zonas rurais do país (FASPEBI, 2011).

Tratando mais desse tema, apresenta-se a Tabela 15.

Tabela 15 - Desigualdade da oferta escolar nos centros urbanos e zonas rurais no ensino básico elementar em Guiné-Bissau (%) (1999-2000)

Acesso ao EB	1999/2000		
	Urbanas	Rurais	Taxas de Retenção
Até 4ª Classe			
Rapazes	100,0	95,0	57,0
Raparigas	95,0	60,0	37,0

Fonte: GUINÉ-BISSAU (2003, p. 8).

Nesta tabela, observa-se que a taxa de desigualdade entre os gêneros varia para mais nas regiões rurais do que nos centros urbanos. A desigualdade de acesso é menor nas cidades,

onde a oferta educacional se encontra mais consolidada. Assim, de acordo com LGDH (2012, p. 63) “[...] a retenção atual neste ciclo [ensino básico elementar] é má, dado que das 100 crianças que entram no 1º ano, somente 40 atingem o 6º ano. Este forte abandono é sobretudo marcado durante os quatro primeiros anos de ensino.”

O mesmo organismo enfatiza que a inacessibilidade das crianças ao ensino básico é reforçada por algumas práticas culturais, tais como o casamento precoce das meninas e o trabalho infantil - muitas vezes, trabalho forçado, de meninos e meninas. Além da descontinuidade escolar, pela dificuldade de acesso ao nível subsequente e a distância, além da localização da escola, principalmente se a criança/jovem tiver que se deslocar para centros urbanos. No país, não existe regulamentação ou lei específicas que proíbam e/ou protejam as crianças e jovens nessas situações. (LGDH, 2012).

Essa situação é ainda mais preocupante com as crianças/jovens portadoras de necessidades especiais. Não foram criadas condições necessárias e adequadas para estas pessoas nas estruturas escolares. “[...] os dados estatísticos do estudo sobre as pessoas com deficiência revelam que 57,4% da população com estas características em idade escolar se encontram fora do sistema de ensino.” (LGDH, 2012, p. 60). Entretanto, destas as meninas são mais prejudicadas em relação aos meninos.

Os estudos apontam que aproximadamente 71,8% das crianças com necessidades especiais guineenses pertencem ao sexo feminino e 45,1% são do sexo masculino e que estas nunca frequentam estabelecimento do ensino. Entretanto, dos que frequentam, 8,8% são meninas, contra 11,5% do sexo oposto. Sendo assim, com esses dados resta-nos dizer que “[...] a situação dos deficientes em geral na Guiné-Bissau constitui uma demonstração clara da não integração da problemática das pessoas com deficiência na agenda prioritária dos sucessivos governos deste país.” (LGDH, 2012, p. 61).

Em repartições escolares por níveis, no país, por exemplo, no ensino básico, do total das crianças em idade escolar, 23,0% delas têm deficiências. E em nível do ensino secundário as crianças-jovens com necessidades especiais correspondem a 11,0% (LGDH, 2012). Segundo relatório da LGDH, “[...] entretanto, 61% não declararam o seu nível de instrução, o que pressuporia que só 2% não teria finalizado qualquer nível de ensino.” (LGDH, 2012, p. 60). Ora, esses números percentuais mostram uma situação delicada e preocupante das crianças guineenses portadoras das necessidades especiais, no que tange ao acesso à educação.

[...] Os direitos das pessoas com deficiência têm sido, nos últimos anos, objeto de grande atenção à escala global, em particular após a adoção, a 13 de Março de 2006, da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências. O resultado mais importante do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981) foi o Programa Mundial de Ação relativo às Pessoas Deficientes aprovado em 3 de Dezembro de 1982, pela Assembleia Geral [das Nações Unidas] na sua resolução 37/52. O Ano Internacional e o Programa Mundial de Ação promoveram energicamente os progressos nesta área. Ambos sublinharam o direito das pessoas com deficiência às mesmas oportunidades que os outros cidadãos e a desfrutar em pé de igualdade, de melhorias nas condições de vida resultantes do desenvolvimento económico e social. Também pela primeira vez se definiu a deficiência como função da relação entre as pessoas com deficiência e o seu meio ambiente. (LGDH, 2012, p. 56).

Ainda assim, no âmbito do programa da política socioeducativa do sistema do ensino guineense, o governo, até o presente momento, efetivamente “[...] não completou nenhum programa de ensino especial para as pessoas com deficiência com vista a dar respostas às suas necessidades.” (LGDH, 2012, p. 61).

Porém, esta questão, no entanto, “[...] requer uma intervenção social para promover a sensibilização da população em geral para o combate da discriminação e exclusão social das pessoas com deficiências.” (LGDH, 2012, p. 61). Na atual conjuntura, fala-se muito da acessibilidade, da igualdade do direito, todavia, essas não são realidades de crianças guineenses. Assim, o governo da Guiné deve criar condição para atender o direito dessas pessoas, direito à educação.

Outro aspecto menos importante é a questão do uso da língua portuguesa como língua oficial na escolarização. O tema divide opiniões, desde o tempo da luta contra a colonização, como se percebe na fala do linguista Hilton Honório do Couto e da poetisa Filomena Embaló (2010, p. 237-238):

Segundo ele [Amílcar Cabral], dever-se-ia adotar o crioulo como língua oficial do ensino no país. O português seria apenas uma língua estrangeira privilegiada. Pelo contrário, todo o ensino escolar guineense se dá em português, do primeiro ao último ano, ou seja, o décimo primeiro. O governo investe muito mais no português do que nele. Aliás, no crioulo ele não investe absolutamente nada. O próprio Amílcar Cabral reconhecia sua importância para a nação guineense, mas encarava-o apenas como meio, ou ponte, para se aprender o português. Parece que os únicos a defender decididamente a adoção do crioulo como língua nacional e do ensino são os linguistas e outros intelectuais estrangeiros como Paulo Freire. Os guineenses no fundo querem e o acesso a língua dominante europeia, apesar de o crioulo ser sua língua primeira, materna ou não, no uso quotidiano. Ou seja, o crioulo vai abrindo caminho na marra, sem nenhum amparo oficial.

Ou seja, três opiniões dividem os guineenses: 1) os que defendem o crioulo como língua a ser utilizada na alfabetização, para depois ser introduzido o português, como segunda língua, como era o caso de Amílcar Cabral; 2) os que defendem, como Couto, Embaló e o educador brasileiro Paulo Freire, o uso do crioulo como língua nacional e língua escolar, visto que o crioulo é reconhecido pelo governo, mas não é língua oficial, não sendo utilizado na escolarização; e 3) os que defendem a permanência do português como língua oficial e de escolarização.

Sobre esse tema, a colocação de Augel (1997, p. 252-253) pode ser interessante:

[...] Mas não temos dúvida de que o uso do português como ‘língua de ensino’ conta entre as causas do atraso, tanto do sistema educacional quanto do processo de desenvolvimento do país como um todo. A representação do português como língua materna e como língua de uso quotidiano em situações ‘naturais’, isto é, em casa, em família, entre pais e filhos, entre crianças brincando na rua etc., limita-se a casos isolados e é quase nula. [...] Mesmo depois de quatro anos de escola, as crianças geralmente não indicaram o português entre as línguas que falavam. É comum a professora ou o professor terem que recorrer ao crioulo porque não sabem explicar o assunto em português, nem os alunos conseguem entender as explicações porventura dadas nessa língua estrangeira.

O mesmo autor nos lembra, contudo, que a introdução do crioulo como língua escolar não pode ser pensado como a “salvação” para os problemas da educação guineense, que, como já foi visto, enfrenta outras questões estruturais para efetivar o acesso de todos à escola.

Outra questão que merece destaque são os professores. Levando em conta o crescimento no número de escolas é mais delicada em Guiné-Bissau, pois ali a intensidade do crescimento da população escolar foi de 2,5% em 2001, com uma projeção para 2015 de 4,4%, devido ao crescimento demográfico. (UNESCO, 2012a). Nessa direção, o número de professores necessários para atender essa demanda também deveria crescer 4,4% (Tabela 16).

Tabela 16 - Crescimento do número de docentes do ensino público (1987-2015)

	Professores do ensino público			Crescimento anual médio passado e necessário (%)	
	1987	2001	2015	1987-2001	2001-2015
CEDEAO	490 133	694 426	1 262 660	+ 2,5	+4,4
Benin	14 067	17 266	36 036	+ 1,5	+ 5,4
Burkina Faso	5 786	19 007	64 004	+ 8,9	+ 9,1
Cabo Verde	1 892	3 124	1 906	+ 3,6	-3,5
Costa do Marfim	31 717	39 026	71 280	+ 1,5	+ 4,4
Gâmbia	2 604	4 059	6 435	+ 3,2	+3,3
Gana	63 161	61 229	92 022	- 0,2	+ 3,0
Guiné-Conakry	7 203	14 267	37 521	+ 5,0	+ 7,2

	Continuação...				
Guiné-Bissau	3 065	3 343	5 816	+ 0,6	+ 4,0
Libéria	3 680	7 450	18 266	+ 5,2	+ 6,6
Mali	7 855	17 788	69 968	+ 6,0	+ 10,3
Níger	8 019	14 998	73 384	+ 4,6	+ 12,0
Nigéria	309 032	442 322	679 909	+ 2,6	+ 3,1
Senegal	10 793	20 081	54 252	+ 4,5	+ 7,4
Serra Leoa	13 640	14 577	25 379	+ 0,5	+ 4,0
Togo	7 619	15 889	26 483	+ 5,4	+ 3,7

Fonte: Cálculos a partir dos dados do ISU (AMELEWONOU; BROSSARD; GACOUGNOLLE, 2004, p. 3).

Na Guiné-Bissau, conforme dados do projeto Firkidja⁸⁴ (2003 apud DJALÓ, 2009), a categoria docente do ensino básico tem um efetivo, aproximadamente, de 5.130 professores, e destes 3.269 (ou seja, 56,92%) não têm formação pedagógica, apenas 1.861 têm capacitação para o exercício do professorado. O outro problema enfrentado na categoria é a falta ou pagamento em atraso de salário dos professores e, por conseguinte, a greve destes, o que faz comprometer o funcionamento regular das aulas. Isso implica na redução automática de carga horária, dos conteúdos e matérias a serem ensinadas. (LGDH, 2012).

Também os salários dos professores não são dos melhores no país. É necessário salientar “[...] que os salários, por serem baixos, não retêm e nem atraem as competências necessárias à melhoria da qualidade do sistema.” (MOREIRA, 2006, p. 31). Não existe nenhum programa de incentivo do governo a esses profissionais, embora a categoria tenha recebido assistência ou apoios financeiros de algumas ONGs. Os apoios, todavia, dos parceiros das ONGs e do BM ao do governo Guiné-Bissau, segundo Moreira (2006, p. 31), “[...] no sentido de regularizar as dívidas e os compromissos para com o pessoal da educação, não se foram suficientes, pois os atrasos continuam a verificar-se em relação ao pagamento dos salários e subsídios.”

O país contava, segundo dados disponíveis em 2007, com quatro centros de formação técnico-pedagógica de professores: 1) Escola Normal 17 de Fevereiro; 2) Escola Normal Amílcar Cabral; 3) Escola Nacional de Educação Física e Desporto e, 3) Escola Normal Superior Tchico Té, que abrange o Ensino Básico e o Ensino Secundário. As duas primeiras são centros de formação para os professores do ensino básico (Escola Normal 17 de Fevereiro e Escola Normal Amílcar Cabral); as duas últimas são destinadas à formação de professores

⁸⁴ “Assim, foi criado em 1997 a ‘Firkidja’, projeto responsável pela melhoria de qualidade de ensino básico na Guiné-Bissau. O horizonte temporal do referido projeto seria de 4 anos, acordado para funcionar entre 1997 e 2001, com perspectivas de renovação. O que não foi cumprido devido à paralisação das atividades do projeto provocado pelo conflito político-militar de 1998. A retomada só ocorreu no ano 2000, tendo por isso sido alargado até março de 2003, até data presente o projeto continua sem atividade.” (DJALÓ, 2009, p. 96-97). Segundo o mesmo autor, a palavra *Firkidja* significa alicerce, em crioulo.

do ensino secundário (Escola Nacional de Educação Física e Desporto e Escola Normal Superior Tchico Té). (GUINÉ-BISSAU, 2007).

Ainda assim, o país enfrenta problemas com pessoal docente. Estas escolas, “[...] infelizmente, não têm conseguido responder às consideráveis necessidades de formação de professores.” (GUINÉ-BISSAU, 2007, p. 3). Portanto, o Estado guineense deve trabalhar no sentido de capacitar os professores, dar incentivos e criar as condições necessárias para a efetivação do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já foi dito, o objetivo geral deste trabalho era analisar o processo de expansão da escolarização básica em Guiné-Bissau, entre os anos 1990 a 2010, no que diz respeito à garantia do ensino básico. Para compreender esse processo, foi reconstituída a situação socioeducacional em Guiné-Bissau desde os anos 1940, quando se intensificaram as ações dos portugueses na questão educacional. Em relação à educação, os objetivos dos colonizadores eram instrumentais, dando o mínimo de educação a um pequeno número de pessoas, residentes nos centros urbanos, os que eram tidos como civilizados, possíveis intermediários na exploração da riqueza e dos recursos existentes no país.

Com a independência da Guiné-Bissau, o PAIGC mostrou capacidade organizativa no processo de reconstrução nacional. Desde o período anterior à independência, e depois que o partido tomou o poder, em 1973, incentivou estrategicamente a expansão educacional, o combate ao analfabetismo e o ensino voltado à realidade sociocultural da população. Não demorou, porém, para entrar em decadência em sua atividade como um todo, principalmente em relação à educação, pois a falta de recursos financeiros e humanos qualificados, de planejamento e controle educacional, de pouca capacidade estrutural escolar e sem a mínima condição para funcionamento, resultou em evasão escolar, por desistência, abandono por falta de motivação. Tendo que enfrentar a crise mundial a partir dos anos 1980, o governo priorizou mais a matrícula de grande número da população do que a criação de condições para sua permanência na escola. (CÁ, 2008).

E a situação se agravou quando a contradição ideológico-política do governo do PAIGC surgiu, quando este aderiu ao projeto econômico internacional (proposta do BM), abandonando as diretrizes que havia projetado no processo da reconstrução (projeto político voltado à realidade socioeconômica) do país, porém, sem nenhum plano elaborado e sem preparação social e econômica, que considerasse o conhecimento dos produtores agrícolas, maioria da população guineense. No entanto, a aceitação da Guiné-Bissau ao projeto político socioeconômico dos países ocidentais, por meio da reformulação política determinada pelo BM, na década de 1980, significava o comprometimento do país com as ideologias da organização capitalista.

Logo mais tarde, no início dos anos 1990, as instituições ocidentais capitalistas organizaram-se para uma nova fase da ordem socioeconômica mundial. No plano político e econômico, no âmbito social, em especial na área da educação, a ideologia política, formulada e divulgada principalmente pelo BM, FMI, UNESCO, etc., ligava o ensino escolar à produção

econômica, tendo a escola como centro ou espaço para formação humana e capacitação dos profissionais trabalhadores, estabelecendo um padrão mínimo de conhecimento para a certificação escolar.

Durante as discussões, observou-se ainda a relevância dada ao ensino e a preocupação das instituições financeiras ocidentais com esta, perante o novo cenário sociopolítico e econômico dos anos 1990/2010. Decerto que a preocupação dessas organizações foi de fundir a ideologia e a hegemonia capitalista, considerada a educação como um veículo fundamental para o desenvolvimento pessoal, sociocultural e para a igualdade social.

Para que isso aconteça, é necessário expandir o acesso ao ensino educativo para todos, por meio da política da igualdade e da universalização do ensino e, logo, a implementação dos ideais capitalistas. Porém, a finalidade do sistema educativo capitalista é preparar e/ou qualificar o homem para o mercado de trabalho, contudo, se aliena dos valores sociais e humanos.

Entretanto, não se entende a sociedade capitalista como sendo uma organização social meramente de produção e reprodução de bens materiais. Todos os setores da sociedade capitalista se voltam para as mesmas questões, e por isso a política educacional da sociedade capitalista está calcada objetivamente no interesse econômico.

Nesse contexto, a década de 1990 foi marcada pelas Conferências Mundiais sobre a Educação e as promessas políticas de reajustamento social, em especial a ênfase na necessidade de uma reforma do sistema educacional, imposta pelas agências financiadoras dos países ocidentais. Para fazer essa exigência, partiu-se da constatação de um número considerável de analfabetos entre a população em escala mundial, a destacar, o continente africano.

Desde então, o continente africano ganhou atenção, assistência socioeconômica e educativa por parte dos financiadores internacionais – a saber, BM, UNESCO, FMI, União Europeia, entre outros – como foi o caso da Guiné-Bissau. Por conseguinte, com a ajuda externa internacional, a Guiné-Bissau investiu na educação, na melhoria e na expansão do ensino-aprendizagem, por meio de suas diretrizes para a “Educação Para Todos”. Os acordos internacionais, contudo, também colocavam condições para seus empréstimos, o que provocou o contrário do pretendido: o Estado passou a investir menos em educação para pagar os encargos da dívida externa; com menos recursos, o governo passou a incentivar a abertura de escolas que, embora reconhecidas, não são fiscalizadas pelo Estado, como as *madrassas*, as escolas comunitárias ou cooperativas, e o ensino privado, abarcando várias modalidades de escolarização. Além delas, observou-se também o crescimento de uma rede

de escolas não-formais, ainda mais desvinculadas de qualquer processo de controle social (Estado ou sociedade).

Todo esse processo gerou as condições para a existência ainda de uma parcela considerável de crianças em idade escolar fora de escola e de jovens-adultos com o ensino incompleto (por falta do incentivo do governo ou por falta de meios para sua continuidade, este último fator agravado pela necessidade de pagamento de várias taxas, mesmo na escola pública, para se manter estudando). Há muito a ser feito em relação ao acesso ao ensino no país, sobretudo, nos centros rurais, onde há carências maiores, desde a estrutura física, materiais didáticos até falta de profissionais qualificados.

Na Guiné-Bissau, a efetivação dos ideais do sistema educativo capitalista vai durar anos. Pois, como se viu acima, o governo/Estado guineense não consegue ou não dispõe de infraestrutura escolar suficiente e necessária para uma educação equitativa e universal, e muito menos para manter a continuidade em todos os níveis da escolarização, como prevê a Constituição da República.

Neste país não existiu, no período estudado, nenhum tipo de incentivo para as crianças irem à escola e muito menos uma fiscalização ou acompanhamento por parte do governo. E, para agravar mais a situação, como foi citado, a educação básica na Guiné-Bissau não é gratuita, apesar de existir na teoria. Todavia, muitas crianças, sobretudo da periferia, trocam escola pelo trabalho precoce profissional (mecânico, carpinteiro, serralheiro, etc.), na maioria das vezes, incentivadas pelos próprios pais ou familiares, por questão da sobrevivência.

Também se constatou a desigualdade de acesso entre os gêneros (feminino e masculino) e entre as regiões. Observou-se que os jovens residentes nas áreas rurais têm muito pouca probabilidade de concluir o ensino básico, e de ascender ao ensino secundário. Sabe-se que a maioria da população iletrada guineense vive nas zonas rurais, aliás, essa população beneficia-se pouco da ação e/ou política socioeducativa do Estado. Entretanto, nos últimos anos, na Guiné-Bissau, houve uma elevação nas matrículas das crianças e a redução parcial da desigualdade entre os sexos, não obstante, existe uma parcela considerável de crianças que não consegue terminar o ciclo primário.

De igual modo, foi constatado ainda que, no setor do ensino educativo, o Estado guineense carece dos recursos financeiros e humanos para garantir a educação de qualidade e para todos como pretende. Em termos financeiros, o governo depende dos empréstimos dos parceiros internacionais de desenvolvimento para funcionamento do sistema do ensino. E, quanto aos recursos humanos, esse setor depara-se com a falta de formação dos docentes em

todo o território nacional. Além disso, estes profissionais são mal remunerados e recebem salários em atrasos.

A questão do ensino na Guiné é preocupante se comparada com os demais países africanos, dado o pouco investimento no setor, a má condição de trabalho dos profissionais e técnicos da área, a falta de infraestrutura escolar, de materiais didáticos. Assim sendo, dados esses fatos, pode-se concluir que o sistema do ensino educacional guineense é deficiente. Para ter acesso ao ensino básico, o país deveria priorizar o setor da educação nos seus investimentos e na infraestrutura, para atingir o objetivo do milênio, isto é, o ensino universal e a diminuição do analfabetismo, que é ainda considerável. Os impedimentos mostrados acima, além da questão da língua da alfabetização, a dificuldade em atender a população com necessidades especiais, entre outros, são alguns dos desafios a serem vencidos para que o processo de expansão se efetive.

Além disso, não se pode esquecer que mesmo que o acesso ao ensino básico seja um dos direitos assegurados por vários tratados internacionais, uma vez que a educação é importante para o exercício da cidadania, na sociedade capitalista, isso não garante que esse direito se realize efetivamente. Se o acesso à educação depende de que o Estado, por meio da política social, projete e invista estrategicamente no sistema educacional, a fim de preparar ou formar o cidadão para responder aos desafios sociais, esse projeto sempre será materializado nos marcos da sociedade capitalista, na qual a exploração também se apresenta no plano internacional.

Isso deve ser levado em consideração para defender uma política educacional que liberte o homem do determinismo neoliberal, uma escola que vai além do capitalismo, que ensina o ser humano a pensar, a refletir sobre a vida, a natureza e os valores culturais, como lembra Mészáros (2008).

REFERÊNCIAS

ALMANAQUE Abril. **Países:** Guiné-Bissau. São Paulo: Abril, 2010.

ALMEIDA, Ordália Alves de. Políticas para educação infantil. In:_____. **As políticas educacionais no contexto da globalização.** (Org.). Ilhéus/BA: Editus, 1999.

ALVES, Gilberto Luiz. **Mato Grosso do Sul** - o universal e o singular: Campo Grande/MS: Editora UNIDERP, 2003. (Universal e singular: em discussão a abordagem científica do regional).

_____. **Método de pesquisa e educação** (texto/discussão). Campo Grande: 2006.

AMELEWONOU, Kokou; BROSSARD, Mathieu; GACOUGNOLLE, Luc-Charles. **A questão docente na perspectiva da escolarização primária universal em 2015 nos países CEDEAO, CEMAC e PALOP.** Dakar: Pôle Dakar, 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001351/135173porb.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2013.

AUGEL, Johannes. O crioulo da Guiné-Bissau. **Afro-Ásia**, v. 19, n. 20, p. 251-254, 1997. Disponível em: <<http://www.didinho.org/795156.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

BANCO MUNDIAL. **República da Guiné-Bissau:** revisão dos sectores sociais. Documento nº. 444427 - GW. Bissau: 2009. Disponível em: <<http://ddp-ext.worldbank.org/EdStats/GNBstu09a.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

_____. **Educação:** visão geral [Online]. 2012a. Disponível em: <<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,menuPK:282393~pagePK:162100~piPK:159310~theSitePK:282386,00.html>>. Acesso em: 3 jul. 2012.

_____. **População.** 2012b. Disponível em: <http://www.google.com.br/publicdata/explore?ds=d5bncppjof8f9_&met_y=sp_pop_totl&idim=country:GNB&dl=pt-BR&hl=pt-BR&q=popula%C3%A7%C3%A3o+da+guin%C3%A9-bissau#!ctype=l&strail=false&bcs=d&nselm=h&met_y=sp_pop_totl&scale_y=lin&ind_y=false&rdim=country&idim=country:GNB&ifdim=country&hl=pt_BR&dl=pt_BR&ind=false>. Acesso em: 25 jul. 2012.

AFRICAN ECONOMIC OUTLOOK-AEO. **Guiné-Bissau:** perspectivas econômicas em África. [Lisboa]: 2012. Disponível em: <<https://infoeuropa.euroid.pt/files/database/000052001-000053000/000052758.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2013.

BARBOSA, Vítor. Pobreza e desigualdade: desafios para a educação. In: **32nd International Conference on social welfare (ICSW).** Brasília. 2006. Disponível em: <http://www.icsw.org/global-conferences/Brazil2006/papers/vitor_barbosa.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2013.

BARRETO, Maria Antónia. O papel das organizações da sociedade civil na educação e na formação: o caso de Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique. Apresentação de um projeto de investigação a decorrer de 2010 a 2013. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-

BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 9, Salvador. 2011. **Anais...** Salvador: UFBA, 2011. p. 1-12. Disponível em: <http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1306447095_ARQUIVO_ArtigoCongresso.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2011.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Presidência da República. Casa civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm#art3>. Acesso em: 2 set. 2012.

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

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

_____. **A contribuição de Paulo Freire na organização do sistema educacional da Guiné-Bissau.** Rio de Janeiro: Publit, 2007.

_____. **Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau.** 2005. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000349524&fd=y>>. Acesso em: 22 out. 2011.

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

CARTONI, Daniela Maria. Ciência e conhecimento científico. **Anuário da produção acadêmica docente**, Valinhos, Anhanguera Educacional, v. 3, p. 9-35, 2009.

CHOSSUDOVSKEY, Michel. **A globalização da pobreza:** impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial. Tradução de Marylene Pinto Michel. São Paulo: Moderna, 1999.

COELHO, Edgar Pereira. **Cartas de Paulo Freire:** o diálogo como caminho e pedagogia. 2005. 340 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade da Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2005115033002010001P6>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

COSTA, Larissa Magalhaes. **Campanha nacional de alfabetização de adultos:** Paulo Freire em Guiné Bissau. 2009. 175 f. Dissertação (Mestrado em História/Educação) – Faculdade de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2009231001017119P5>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

COUTO, Hildo Honório do; EMBALÓ, Filomena. Literatura, língua e cultura na guiné-Bissau: um país da CPLP. **Papia:** Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares, Brasília, UNB, v. 20, p. 11-256, 2010. Número especial.

CÚPULA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. O marco de ação de Dakar. **Educação para todos:** atingindo nossos compromissos coletivos. Dakar/Senegal, 2000. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/marco_dakar_portugues.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2011.

DALBERIO, Osvaldo; DALBERIO, Maria Célia Borges. **Metodologia científica:** desafios e caminhos. São Paulo: Paulus, 2010.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação:** um tesouro a descobrir. UNESCO/Faber-Castell, Brasília, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2012.

DHNET. Carta da política do setor educativo. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/mundo/guinebissau/gb_carta_de_politica_educativa.pdf>. Acesso em: 24 set. 2012.

DIAS, Eduardo Costa. Da escola corânica tradicional à escola Arabi: um simples aumento de qualificação do ensino muçulmano na Senegâmbia? **Cadernos de estudos africanos**, Lisboa, v. 7, n. 8, p. 125-155, 2005. Disponível em: <http://repositorio-iul.iscte.pt/bitstream/10071/2689/1/2004%3a05_7%3a8_6.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2012.

DJALÓ, Mamadú. **A interferência do Banco Mundial na Guiné Bissau:** a dimensão da educação básica - 1980 - 2005. 2009. 130 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política/Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2009. Disponível em: <<http://www.didinho.org/DISSERTACAODEMESTRADOUFSC.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

DJAU, Malam. **Processo de independência e formação do Estado-nação guineense.** Fortaleza: 2011a. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/processo-de-independencia-e-formacao-do-estado-nacao-guineense/56516/>>. Acesso em: 20 ago. 2011.

_____. Malam. **Um estudo interdisciplinar das relações entre a ONU e a Guiné-Bissau entre 1997 e 2009.** Fortaleza: 2011b. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/um-estudo-interdisciplinar-das-relacoes-entre-a-onu-e-a-guine-bissau-entre-1997-e-2009/61158/>>. Acesso em: 20 ago. 2011.

DOWBOR, Ladislau. **Guiné-Bissau a busca da independência econômica.** Editora Brasiliense - 1983. *Online*. Disponível em: <<http://www.didinho.org/embuscadaindependenciaeconomica.htm>>. Acesso em: 24 jun. 2013.

ESCOLA DE NEGÓCIOS E COMÉRCIO EXTERIOR (EENI). **Negócios em Guiné-Bissau economia guineense comércio exterior África.** Matéria postada no site pt.reingex, no hiperlink Comércio Exterior. Disponível em: <<http://pt.reingex.com/Guine-Bissau-Negocios-Economia.asp>>. Acesso em: 15 nov. 2011.

FASPEBI. **Projecto faspebi no início.** Arquipélago de Bijagós, 2011. Disponível em: <<http://faspebi.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 5 jun. 2013.

FRANCO, Paulo Fernando Campbell. **Amilcar Cabral:** a palavra falada e a palavra vivida. 2009. 178 f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em:

<http://www.adelinotorres.com/teses/Paulo%20Campbell_Amilcar%20Cabral.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2011.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_cartas_a_guine_bissau.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2011.

FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro. **Administração e gestão da educação na Guiné-Bissau**: incoerências e descontinuidades. 2005. 719 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Aveiro, Aveiro, 2005. Disponível em: <<http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1098/1/2005001736.pdf>>. Acesso em: 9 ago. 2011.

GUIA do Terceiro Mundo 89: o mundo visto pelo terceiro mundo - fatos, personagens, opiniões. Montevideo; Rio de Janeiro; Lisboa: 1990.

GUINÉ-BISSAU. **Constituição da República da Guiné-Bissau de 1984**. Disponível em: <<http://www.anpguinebissau.org/leis/constituicao/constituicaoguine.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2012.

_____. Ministério da Educação Nacional. **Plano nacional de ação**: educação para todos. Bissau, 2003. Disponível em: <<http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Guinea%20Bissau/Guinea%20Bissau%20PNA%20EPT.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2012.

_____. Ministério da Educação. Gabinete de Investigação, Planificação e Análise do Sistema Escolar (GIPASE). **Anuário estatístico** [entre 2004-2006]. Bissau, 2006.

_____. Ministério da Educação Nacional. **Programa de formação dos educadores do ensino básico da Guiné-Bissau**. Bissau, 2007. Disponível em: <http://www.unicef.org/wcaro/WCARO_Bissau_Pub_RptTrainingProgTeachers-pt.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2012.

_____. Ministério da Educação et al. **Elementos do diagnóstico do sistema educativo (RENASSE)**: margem de manobra para o desenvolvimento do sistema educativo numa perspectiva de universalização do ensino básico e de redução da pobreza. Relatório/UNESCO-BREDA, Bissau, 2009. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/mundo/guinebissau/gb_renasse_2011.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2011.

_____. Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e dos Desportos. **Lei de bases do sistema educativo**. Bissau, 2010. Disponível em: <http://mepirgb.gov.org/DOC_PLANIFI/LEI_BASE_SISTEMA_EDUCATIVO%20.pdf>. Acesso em: 22 out. 2011.

_____. Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e dos Desportos. **Lei orgânica do ministério de educação nacional, cultura, ciência, juventude e dos desportos**. Bissau, 2011a. Disponível em: <<http://www.desporto-gov-gb.com/#capitulo2>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

_____. Ministério da Economia do Plano e Integração Regional (MEPIR). **Segundo documento de estratégia nacional de redução da pobreza (DENARP)**. Bissau, 2011b. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/INTPRS1/Resources/Guinea-Bissau_PRSP%28Dec2011%29portuguese.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE). **País**. Bissau, 2009. Disponível em: <<http://www.stat-guinebissau.com/>>. Acesso em: 25 out. 2013.

_____. **País**. Bissau, 2011. Disponível em: <<http://www.stat-guinebissau.com/>>. Acesso em: 13 jul. 2013.

KRELING, Norma H.; STERNBERG, Sheila S. Wagner. **Desempenho do sistema educacional de 1º grau no Rio Grande do Sul: uma pequena vantagem no preocupante quadro nacional**. Rio Grande do Sul, 1994. Disponível em: <<http://revistas.fee.tche.br/index.php/indicadores/article/viewFile/898/1179>>. Acesso em: 1 jul. 2012.

KRUPPA, Sonia Maria Portella. O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90. In: Reunião anual da ANPED, 24, 2001. **Anais...** Caxambu: 2001. Disponível em: <<http://www.cefetes.br/gwadocpub/Pos-Graduacao/Especializa%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20EJA/Publica%C3%A7%C3%B5es/anped2001/textos/t0511651397173.PDF>>. Acesso em: 5 ago. 2012.

LIGA GUINEENSE DOS DIREITOS HUMANOS (LGDH). **Relatório sobre a situação dos direitos humanos na Guiné-Bissau 2010/2012**. Bissau: 2012. Disponível em: http://globalvoicesonline.org/wp-content/uploads/2013/02/relatorioLGDH2012_versaoDigital.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2013.

LOPES, Carlos. Independências e novos cânones do pensamento africano. In: Meio século de independências africanas: configurações políticas. **JANUS 2010: anuário de relações exteriores**. 2010. Disponível em: <http://www.janusonline.pt/popups2010/2010_3_2_10.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2013.

LOPES, Catarina. **Participação das populações locais no desenvolvimento da educação- estudo de caso: escolas comunitárias da região de Bafatá**. Guiné-Bissau (2004 -2006). 2007. 108 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Africanos) - Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, 2007. Disponível em: <http://repositorio.iscte.pt/bitstream/10071/1005/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Mestrado_Cap%C3%ADtulos.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2011.

MARTINELLI, Telma Adriana Pacifico. Implicações do neoliberalismo e da Teoria do Capital Humano na política educacional brasileira: a década de 1990 em questão. In: **IX Congresso nacional de educação da PUCPR (EDUCERE) e o III Encontro sul brasileiro de psicopedagogia**. Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3602_2108.pdf>. Acesso em: 10 set. 2013.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINTO, Lalo Watanabe. **Banco mundial e educação**. Campinas/SP: Graf. FE/ Unicamp: HISTEDBR, 2006 (Verbete). Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_banco_mundial_%20e_eduacao%20.htm#_ftnref1>. Acesso em: 25 ago. 2011.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. Paulo Freire, pedagogo do direito à educação. In: _____. **História da Educação: do antigo “direito de educação” ao novo “direito à educação”**. São Paulo: Cortez, 2006.

MOREIRA, Domingos. **Políticas públicas de alfabetização de massa na Guiné-Bissau**. 2006. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20063631004016006P5>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

OLIVEIRA, Betty. **A dialética do singular, particular, universal**. Bauru: 2001. Disponível em: <<http://stoa.usp.br/mpp5004/files/-1/18602/ADialeticaDoSingularParticularUniversal.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2012.

PEREIRA, Larissa Dahmer. A reação burguesa à crise capitalista e o processo de mercantilização do ensino superior no pós-1970. **Textos & contextos [Online]**, PUCRS, Porto Alegre, v. 1, p. 1-21, 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/1023/803>>. Acesso em: 7 jul. 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). RDH 2011. **Sustentabilidade e equidade: um futuro melhor para todos**. Disponível em: <http://mirror.undp.org/angola/LinkRtf/HDR_2011_PT.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2012.

_____. **Desenvolvimento humano e IDH**. 2012. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/IDH/DH.aspx>>. Acesso em: 9 ago. 2013.

RAMOS, Maria de Lourdes Lôpo. Educação e currículo: as políticas públicas educacionais nos anos 90. **Revista de história Alpharrábios**, v. 2, p. 1-13, 2008. Disponível em: <http://eduep.uepb.edu.br/alpharrabios/v2-n1/pdf/EDUCACAO_E_CURRICULO.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2012.

RIBEIRO, Isabel Quinhones Levy Araújo. **Dinâmica do ensino popular na Guiné-Bissau - o caso das escolas populares do bairro de Quelele: uma alternativa para o futuro do sistema educativo**. 2001. 161 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Educacional Multimídia) - Universidade Aberta, Lisboa, 2001.

ROCHA, Andréa Pires. **Palco de conflitos: escola pública no capitalismo, aparelho hegemônico ou instrumento de contra-hegemonia?** 2005. 145 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2005-Andrea_Rocha.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2012.

SEMEDO, Maria Odete da Costa. Educação como direito. **DHnet**, Guiné-Bissau, n. 21, 2006. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/redes/guinebissau/semedo_educacao_como_direito.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2011.

SEMEDO, Rui Jorge da Conceição Gomes. **PAIGC: a face do monopartidarismo na Guiné-Bissau (1974 a 1990)**. 2009. 115 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA Olinda. Política educacional. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Hilton Pereira. **Retratos da Guiné-Bissau: pobreza, desenvolvimento e meio ambiente**. Revista com ciência ambiental, São Paulo, n. 17, p. 28-47, 2007. Número especial. Disponível em: <http://www.museunacional.ufrj.br/antropologia_biologica/pdf/pdf_hilton/Artigo%20GB%20ComCiencia.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação educativa, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2013.

_____. **O desafio da alfabetização global: um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da década das Nações Unidas para a alfabetização 2003–2012**. França, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170por.pdf>> Acesso em: 2 jun. 13.

_____. **Perfil de EPT da Guiné Bissau: situação global de Educação Para Todos (EPT)**. Dakar, 2012a. Disponível em: <http://www.unesco.org/pv_obj_cache/pv_obj_id_29326115EB7C521F754D2F65DA3C3DF5D8DE0B00/filename/GuineaBissauPerfilePTOct2012.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2012.

_____. Institute for Lifelong Learning. Relatório global de balanço intermediário da LIFE - 2006-2011. **Seguindo em frente com LIFE: iniciativa de alfabetização para o empoderamento**. 2012b. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/LIFE_flyer_pt_2012_paolo.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2013.

PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. **Para saber a diferença entre a educação não-formal e a educação informal**. Jornal da Unicamp, Campinas, 2007.

TEIXEIRA, Ricardino J. Dumas. Consciência nacional, democratização e conflito político: semelhanças e diferenças entre Guiné-Bissau e Moçambique. **Didinho.org**. Pernambuco: UFPE, 2010. Disponível em: <<http://www.didinho.org/ArtigoCEIA7%5B1%5D.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2012.

WORLD BANK. African Development Indicators 2011. **Worldbank.org**. Washington: 2011. Disponível em: <http://data.worldbank.org/sites/default/files/adi_2011-web.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2011.