

(Re)produzindo (Des)igualdades: Uma análise sobre as políticas ilusórias de inclusão escolar na Guiné-Bissau

Mutaro Seidi 1

Resumo

A Guiné-Bissau tem se destacado no mundo como sendo champion na ratificação de acordos e convenções internacionais, mas, tem deixado muito a desejar ao nível do cumprimento e materialização dos direitos e benefícios assumidos. Ao nível da inclusão escolar o país enfrenta muitos desafios, entre os quais, as questões da infraestrutura dos estabelecimentos escolares, falta de recursos humanos qualificados, atualização dos currículos escolares, ausência de estatísticas atualizadas e falta de sensibilização da população sobre como lidar com pessoas com deficiência, minando assim a trajetória, ambição, sonho e inserção das pessoas que convivem com deficiência na sociedade. Para dar luz a esse debate, essa pesquisa enseja analisar as políticas ilusórias de inclusão escolar na Guiné-Bissau, tentando compreender os desafios e desigualdades na sua implementação. Em termos metodológicos, adotar-se-á a abordagem qualitativa, por meio de análise documental e bibliográfica. Os resultados apontam que as políticas de inclusão escolar estão aquém do esperado, portanto, encoraja-se mais ações do Estado ao nível de garantir de condições básicas nas escolas e nas salas de aulas para poder contemplar diferentes segmentos sociais – principalmente os mais vulnerais – no sistema educativo.

Palavras-chave: Educação. Inclusão Escolar. Guiné-Bissau

Abstract

Guinea-Bissau has stood out in the world as a champion in the ratification of international agreements and conventions, but has left much to be desired in terms of compliance and materialization of the rights and benefits assumed. At the level of school inclusion, the country faces many challenges, among which are the issues of infrastructure of school establishments, lack of qualified human resources, updating of school curricula, lack of updated statistics and lack of awareness of the population on how to deal with people with disabilities, thus undermining the trajectory, ambition, dream and insertion of people living with disabilities in society. To shed light on this debate, this research aims to analyze the illusory policies of school inclusion in Guinea-Bissau, trying to understand the challenges and inequalities in their implementation. In methodological terms, a qualitative approach will be adopted, through documentary and bibliographic analysis. The results indicate that school inclusion policies are below expectations, therefore, more State actions are encouraged at the level of ensuring basic conditions in schools and classrooms in order to contemplate different social segments - especially the most vulneral - in the educational system.

Keywords: Education. School Inclusion. Guinea-Bissau

1 INTRODUÇÃO

Até que ponto a implementação de uma política de inclusão escolar para os estudantes com deficiência se desvia da sua finalidade de albergar mais alunos nos estabelecimentos de ensino e passa a (re)produzir estigmas e desigualdades sociais para esse segmento social vulnerável? Que fatores concorrem para o reforço das desigualdades sociais nas implementações de políticas de inclusão escolar para os estudantes com deficiência na Guiné-Bissau? Qual tem sido o esforço e o papel dos governos e as organizações do terceiro setor face aos desafios da inclusão escolar dos estudantes com deficiência na Guiné-Bissau?

Situado na costa oeste do continente africano, a Guiné-Bissau faz fronteiras na zona norte com a República do Senegal, na zona sul e leste com a República de Guiné-Conacri e a sua zona oeste é banhada pelo Oceano Atlântico. Foi uma das colônias portuguesas no continente africano e o primeiro a proclamar unilateralmente a sua independência em setembro de 1973 – e sendo reconhecida pelo colonizador após um ano, em 1974. Em termos administrativos, o país está dividido em oito regiões: Bafata, Gabú, Cacheu, Biombo, Quinará, Tombali, Bolama Bijagós, Oio; e um setor autônomo (SAB).

Nos albores da independência aos dias que correm, a Guiné-Bissau tem enfrentado desafios, (des)andanças, perplexidades e falhanços. Fato justificado, inter alia, por questões de instabilidades políticas, golpes de Estado, perseguições políticas e assassinatos. Essas fricções corriqueiras ao longo de muitos anos acabaram por afetar gravemente a capacidade do Estado guineense ao nível da provisão dos serviços básicos a sua população, colocando os mesmos - embora contribuintes – em constante precariedades e insuficiências de vários níveis. Somado a isso, o país também enfrentou, depois da independência, dificuldades ao nível de recursos humanos e materiais para repensar e desenhar as políticas públicas eficientes e que produzem resultados exitosos e/ou promove mudanças na vida da população. Essas dificuldades ao nível da afirmação do Estado atingiram fortemente o progresso do país em muitas áreas, inter alia, o setor da educação (AUGEL, 2007).

O setor da educação na Guiné-Bissau está aquém do esperado, desde logo, porque enfrenta grandes perplexidades, pouca atenção dos governos, problemas de orçamento e financiamento, recursos humanos qualificados, infraestrutura, salários, materiais de trabalho, greves e paralisações e etc. Sendo que, o resultado dessa precariedade educacional afeta toda a população guineense - que vê o seu sonho e ambição adiada a cada dia devido a pouca qualidade da educação no país – mas de forma mais notória a pessoas portadores de deficiência por causa das limitações que as suas condições lhes impõem (SEMEDO, 2012; SANÉ, 2018)

Em termos de objetivos, essa investigação enseja analisar as políticas ilusórias de inclusão escolar para os estudantes com deficiência nos estabelecimentos escolares na Guiné-Bissau, tentando compreender e captar os principais desafios e desigualdades enfrentados por esses segmentos sociais vulneráveis no país. Ao nível do desenho da pesquisa, adotou-se a abordagem qualitativa centrada na análise e compreensão de fatos, e nos possibilitará compreender as dinâmicas de inclusão escolar no país e assim como vislumbrar as formas de (re)produção de desigualdades na implementação. O procedimento de coleta de dados encunhou-se nas pesquisas bibliográficas nos livros, artigos em revistas e repositórios de congressos; e assim como pesquisa documental onde consultou-se as legislações, acordos e convenções, ou seja, os compromissos assumidos e/ou assinadas pelo governo da Guiné-Bissau no âmbito da inclusão escolar para os estudantes com deficiência. E a análise de conteúdo foi adotado enquanto técnica e suporte para analisar os resultados dos nossos achados.

Em termos de estrutura, o texto segue a seguinte ordem: além dessa introdução, a primeira parte trata da seção de desenvolvimento, na qual discutiu-se sobre a (re)produção de desigualdades na implementação de políticas públicas; a trajetória da educação na Guiné-Bissau, trazendo uma síntese antes e após a independência; na mesma seção refletiu-se sobre a realidade da inclusão escolar nos estabelecimentos escolares da Guiné-Bissau; e por fim, foram apontadas as principais considerações finais da nossa pesquisas – encunhando-se na literatura, nos documentos oficiais, no empírico e nos achados ao longo da nossa investigação/estudo e/ou pesquisa.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1. Implementação de políticas educacionais e a (re)produção de desigualdades

Partindo do argumento de que a política pública é toda e qualquer decisão da entidade governativa (Dye, 2014), a sua implementação deve ser entendida como um processo em que as decisões e intenções são transformadas em ações (Lotta, 2019; Bichir 2020), ou seja, a etapa em que as políticas formuladas são executadas na prática. Para Bichir (2020), a implementação é uma etapa em que são concretizadas as políticas conforme os objetivos e metas definidas na fase da formulação.

Entenda-se por implementação de políticas de educação ou educacional como a execução de um conjunto de decisões e ações do Estado para melhorar o setor da educação ou sistema educativo (Guerra; Morais, 2017). Por sua vez, Martins (2010) concebe políticas educacionais como sendo políticas setoriais devido a sua particularidade, ou seja, seu foco numa área específica. O senso de implementação de políticas educacionais passa,

principalmente pela melhoria do sistema educativo, isto é, melhoria dos processos, funcionamento, formação dos professores, qualidade e democratização do acesso, melhorias na gestão escolar, avaliação, etc. (Giron, 2008).

Diante disso, embora a implementação abarque ou engloba múltiplos canais— os professores, diretores, e etc. — ela ainda é um processo muito complexo, e, com isso, é sempre exigido do agente implementador a justiça na distribuição dos serviços e benefícios, e ainda este processo requer uma definição dos objetivos de forma clara, criação das estruturas do monitoramento, supervisão e controle (Draíbe, 1998). Conforme Segatto (2012), a definição clara dos objetivos e metas é ponto fulcral na implementação de políticas, porque a ausência dessas, cria ambiguidades e automaticamente deixa mais espaços para discricionariedade e mudanças, o que muitas das vezes impossibilitam a concretização da política com base no que foi estabelecer nas metas.

Nessa linha de raciocínio, existem políticas públicas idealizadas com ensejo ou que intencionam extirpar desigualdades sociais, promover inclusão de segmentos sociais vulneráveis e reduzir exclusão social, mas as vezes desviam-se dos objetivos a que foram desenhadas e imaginadas. E ao invés de amenizar as desigualdades, reforçam e agravam as desselelhanças na sociedade e prejudicando de forma notável os segmentos sociais vulneráveis (Pires, 2019). As pesquisas do Pires e Lotta (2019), e Breyner e Teixeira (2022), trazem exemplos interessantes de diferentes políticas de transferências de renda no Brasil e no México (Breyner; Marins, 2022), ilustrando em casos práticos de políticas intencionadas para extirpar determinados problemas, mas que acabavam por desviar dos objetivos e agravavam os problemas e prejudicando os principais beneficiários ao invés de beneficiá-los.

Um dos motivos do desvio da finalidade apontados nestes estudos tem a ver em determinados casos com arranjos institucionais e instrumentos de implementação adotados e assim como as práticas e formas de interação no dia a dia entre os implementadores das políticas com os beneficiários dos serviços (Pires, 2019; Pires; Lotta, 2019; Breyner; Teixeira, 2022; Breyner; Marins, 2022).

2.2. Trajetória da educação na Guiné-Bissau

Discutir educação na Guiné-Bissau nos aguça a revisitar a história e tentar entender o processo da instituição da educação formal no país. A educação formal surgiu com a chegada dos portugueses no país, ou seja, durante a época colonial em meados de 1446 a 1974, e nesses períodos os colonialistas não tinham como ensejo instruir intelectualmente os guineenses, capacitá-los, muni-los de competências, conhecimentos técnico-gerenciais,

saberes e expertises, mas sim mantê-los não só enquanto seres analfabetos para lhes servirem inocentemente nas suas atividades e explorar incessantemente os seus recursos, mas também para que os mesmos não tenham uma visão crítica sobre a realidade da exploração e assim para que não desenvolvam competências que lhes permitam criar estratégias de confrontar o sistema colonial (Sucuma, 2015). Conforme o depoimento de Estevão António Tavares para a Organização das Nações Unidas (ONU) em 1962, a população nativa da Guiné era cerca de 700.000 e 99% deste universo eram analfabetos (Malú; Seidi; Caomique, 2020). Ou seja, só os portugueses nativos e os “assimilados” tinham acesso à educação, e para que isso acontecesse, teriam que abrir a mão dos seus valores e culturas e assimilarem os usos, práticas e costumes do colonizar (Malú; Seidi; Caomique, 2020). Nessas ocasiões, eles eram batizados pelos colonizadores, passavam por um novo processo de (re)nascido em que os seus nomes eram trocados por nomes idênticos dos portugueses, o seu modo de vida, vestimentas e formas de socialização tinha que estar completamente alinhado na visão e crenças do colonizador. Com isso, eles conseguiam o acesso aos estabelecimentos escolares, mas alguns acabavam por desistir devido a dificuldades financeiras para a aquisição dos materiais escolares (Malú; Seidi; Caomique, 2020).

Conforme Freire (1978), em menos de 10 anos após a independência, o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) conseguiu formar mais quadros do que os colonialistas portugueses durante 5 séculos.

[...] de 1963 a 1973, foram formados os seguintes quadros do PAIGC: 36 com o curso superior, 46 com o curso técnico médio, 241 com cursos profissionais e de especialização e 174 quadros políticos e sindicais. Em contrapartida, desde 1471 até 1961, apenas se formaram 14 guineenses com curso superior e 11 ao nível do ensino técnico (FREIRE, 1978, p. 22-23).

Esse dado nos possibilita vislumbrar a falta de interesse dos portugueses na instrução escolar e/ou preparação acadêmica dos guineenses, ou seja, nos põe em prova que os colonialistas estavam mais interessados na exploração dos recursos do que investir na formação dos guineenses. E porque desse jeito conseguiam explorar os recursos no país e os colonizados não tinham instrução escolar suficiente que lhes despertasse visão crítica da situação a que se encontram na altura.

Tabela 1: Investimentos em educação dos colonialistas nos países colonizados

Colonizador	Colonizado	Valor investido per capita
-------------	------------	----------------------------

França	Senegal	-----
Inglaterra	Gâmbia	3,08 dólares (US\$)
Portugal	Guiné-Bissau	0, 36 dólares (US\$)

Fonte: Elaboração própria a partir de Augel (1998) e Sani e Oliveira (2014)

O quadro ilustra que o governo colonial português investia muito pouco na educação das suas colônias se comparadas com os demais países colonialistas no continente africano e isso teve graves sequelas no sistema educativo do país após a independência. O baixo número dos quadros com ensino superior na Guiné-Bissau nos albores da independência constituiu um desafio e obstáculo, principalmente na construção de projetos e propostas de desenvolvimento do país. Diante disso, o estado guineense começou-se a mobilizar esforços e tentativas para não só firmar parcerias com alguns países, entre os quais, Bulgária, URSS, Brasil, Cuba, Senegal, França, Argélia, Senegal e Portugal, para a formação dos seus cidadãos, mas também na sequência não poupava esforços e tentativas para criar escolas de formação superior com intuito de preparar homens competentes para assumirem o destino do país (Sucuma, 2015; 2017; Té, 2017).

Na medida que foram tentando reedificar o sistema educativo em contraste deparavam com empecilhos de várias ordens, desde questões de insuficiências de recursos humanos (professores e gestores qualificados para gerir as escolas), infraestruturas e falta de recursos financeiros.

2.2 Inclusão escolar na Guiné-Bissau: Uma retórica ilusória?

Partindo do argumento de que a “inclusão escolar” é um conceito *inter alia* que trata da integração e inclusão de estudantes com necessidades especiais no sistema educativo, buscando de modo igualitário ou equitativo contemplar/incluir/albergar todos os estudantes sem distinção de qualquer que seja ordem e nível social dentro dos estabelecimentos de ensino (Glat; Blanco, 2007). Diante disso, a sua implementação dentro das escolas requer um certo nível de organização, planejamento, engajamento e compromisso. Desta feita, as organizações internacionais vêm criando acordos, convenções e pactos internacionais para que os países assumam compromissos em prol das agendas de educação especial e inclusiva com ensejo de reduzir as desigualdades sociais e a consequente promoção de uma maior inclusão social no mundo. Pese embora os acordos e compromissos internacionais assumidos, alguns países vem caminhado em direções fabulosas com agendas de inclusão

escolar, mas também é notório o fraco avanço doutros países - como o caso da Guiné-Bissau - ao nível dessa agenda e no cumprimento dos pactos e acordos assumidos nas convenções internacionais.

Não obstante a presença do país nas arenas internacionais da discussão sobre educação especial e inclusiva, e apesar de ratificarem quase todos os acordos e convenções internacionais sobre a inclusão escolar, mas tem deparado com grandes problemas e dificuldades ao nível da tradução das intenções e propostas em ações concretas e/ou convertê-los em benefícios para os cidadãos. Com base no último Recenseamento Geral da População e Habitantes (RGPH) realizado pelo Instituto Nacional de Estatísticas (INE) em 2009, estima-se que a população geral residente na Guiné Bissau é de 1.449.230 pessoas recenseadas, no qual 13.590 possuem um tipo da deficiência e este número é equivalente a 0,94% da população (INE, 2009).

Embora notável a prevalência da deficiência na população guineense, segundo os dados divulgados através do Recenseamento Geral da População e Habitantes (RGPH) em 2009 , existem 13.590 pessoas com deficiência e com uma prevalência da deficiência estimada em 0,94% da população residente, e com uma forte incidência na faixa etária entre 10-49 anos, com enorme preocupação nas faixas de 20-24 e 25- 29 anos, mas existem poucas ações, preocupações e políticas do governo para não só acolher essas pessoas na sociedade, mas também proporcionar uma educação básica de qualidade para que possam integrar na sociedade e contribuir para o país como qualquer cidadão (De Barros et. al., 2018). Esse fato pode ser constato nos grandes programas de desenvolvimento do país nas últimas décadas (ver Tabela 1).

Políticas	Citação
DENARP II (2011-2015)	pág. 61 “as pessoas com deficiências estão integradas nos chamados grupos vulneráveis, integradas no ponto 2.4.4. Eixo IV: Elevar o nível de desenvolvimento do capital humano.
Documento Estratégico e Operacional Terra Ranka 2015-2020	Não faz nenhuma referência.

Fonte: De Barros et al., 2018

Nas últimas décadas, os maiores programas governamentais do país, a DENARP-II e Plano Estratégico Operacional Terra Ranka (2015-2020), não desenvolveram e muito menos previam ações e planos para as pessoas com deficiência, limitavam-se apenas a mencionar e reconhecer esse segmento social como o grupo de pessoas vulneráveis. Quanto ao acesso ao sistema educativo, um número considerável de crianças e jovens com deficiência são excluídas do sistema educativo, conforme as informações publicadas pelo INE em 2009, cerca de 57,4% de pessoas com deficiência estão excluídas dos estabelecimentos escolares; e se atentarmos a questão de gênero, este número parece ser mais desigual se comparadas com os homens, ou seja, 71,8% de mulheres que convivem com deficiência nunca frequentaram nenhum estabelecimento de ensino contra 45,1% dos homens, apenas 16,3% dos que alguma vez frequentaram contra 48,8% dos homens e 8,8% dos que estão a frequentar, contra 11,5% dos homens (INE, 2009).

X – Quadro geral de repartição da população com deficiência de 6 anos e mais por frequência escolar

Frequência escolar	Guiné-Bissau		Masculino		Feminino	
	Efetivo	%	Efetivo	%	Efetivo	%
Total	13177	100,0	7093	100,0	6084	100,0
Frequenta	1353	10,3	818	11,5	535	8,8
Frequentei	3882	29,5	2893	40,8	989	16,3
Nunca frequentou	7566	57,4	3199	45,1	4367	71,8
ND	376	2,9	183	2,6	193	3,2

Fonte: INE (2009)

Dentre as pessoas com deficiência que tiveram oportunidade de frequentar estabelecimentos escolares, os homens ocupam 60,5% contra 39,5% das mulheres; em relação àqueles que tiveram acesso a instrução escolar, os homens ocupam 74,5% contra 22,5% de mulheres. Na questão da faixa etária – a partir de 6 anos e mais – das pessoas que convivem com deficiência no sistema educativo, “57,4% da 20 população com deficiência de seis (6) e mais anos nunca frequentaram um estabelecimento de ensino, 29,5% chegaram a frequentar, mas, no momento do censo já não frequentava mais e, apenas 10,3% está a frequentar, ou seja, em cada 100 pessoas com deficiência, 57 nunca frequentaram escola, 29 já frequentaram e apenas 10 estão a frequentar (INE, 2009).

Tabela sobre a Frequência Escolar e o Acesso à Instrução Escolar - uma comparação entre sexo.

Frequência escolar	Guiné-Bissau		Masculino		Feminino	
	Efetivo	%	Efetivo	%	Efetivo	%
Total	13177	100,0	7093	53,8	6084	46,2
Frequenta	1353	100,0	818	60,5	535	39,5
Frequentei	3882	100,0	2893	74,5	989	25,5
Nunca frequentou	7566	100,0	3199	42,3	4367	57,7
ND	376	100,0	183	48,7	193	51,3

Fonte: INE (2009)

Já na questão do meio da residência, a maior expressão de deficientes que nunca frequentaram um estabelecimento escolar foi verificada no meio rural, ou seja 42,3% contra 15,1% no meio urbano. A população feminina é a mais desfavorecida, representando, no meio rural, 51,2% contra 34,6% dos homens e no meio urbano 20,6% contra 10,5%. Também no meio rural foi encontrada uma menor proporção de deficientes que já tenham alguma vez frequentado a escola (10,9% contra 18,6% no meio urbano). A população com deficiência que está a frequentar corresponde a 6,2% no meio urbano e 4,2% no meio rural (INE, 2009). Outro dado alarmante é questão de alfabetização - ler e escrever. Os números mostram que existe um número muito razoável de pessoas que convivem com deficiência que sabem ler e escrever. Ou seja, em cada 100 pessoas que convivem com deficiência, cerca de 58 % não sabem ler e nem escrever (INE, 2009).

Isso acaba refletindo fortemente no acesso mercado de trabalho ou emprego para esse segmento social vulnerável:

A população com deficiência empregada representa 40,5% dessa população, ou seja, 5331 pessoas. Destas, 35,5% são do sexo masculino e 46,3% do sexo feminino [...], ou seja, à nível nacional, seja no meio urbano, seja no rural, existem mais mulheres com deficiência empregadas de que

homens na mesma situação. Da sua distribuição por meio de residência, consta que 39,5% dessa população empregada vivem no meio urbano e 41,1% no meio rural. Uma grande parte da população com deficiência empregada (63,9%) não declarou o seu nível de formação. Dos que declararam, 19,9% só têm ensino básico unificado e 10,5% ensino secundário (INE, 2009, p.).

Ou seja, os desafios inerentes a falta de atenção do Estado para com esse segmento social vulnerável, principalmente ao nível do acesso ao emprego é um dos fatores determinantes para o acentuado nível do desemprego nessa camada social e de todo modo isso acaba prejudicando e (re)produzindo mais precariedades na vida das pessoas que convivem com deficiência.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apontam que prevalece notável desinteresse do Estado guineense ao nível da atenção para com as pessoas que vivem com deficiência, e isso tem contribuído tanto na (re)produção de desigualdades sociais e desenvolvimento de estratégias de exclusão social desses segmentos sociais, quanto na trajetória de vida dessas pessoas. Ou seja, a ausência do Estado na vida dessas pessoas que convivem com deficiência é um dos fatores que concorrem para a precariedade que vivenciam no dia a dia.

Diante disso, encoraja-se ações como garantir de acesso à educação, formação continuada de professores para que se possa lidar com as diferenças dentro das salas de aula, adequação física dos estabelecimentos escolares e conscientização da população em geral sobre a deficiência e desconstruir a visão pessimista de que as pessoas que convivem com a deficiência são pessoas incapazes e inúteis na sociedade.

REFERÊNCIAS

AUGEL, Moema Parente. **O desafio do escombro: nação, identidades e pós colonialismo na literatura da Guiné-Bissau**. Editora Garamond, 2007.

BICHIR, Renata. Para além da “fracassonomia”: os estudos brasileiros sobre implementação de políticas públicas. In: MELLO, J; RIBEIRO, R; LOTTA, G.; BONAMINO, A.; CARVALHO, C. **Implementação de políticas públicas e atuação de gestores públicos. Experiências recentes das políticas das desigualdades**. Brasília: Editora Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Ipea. 2020.

DA CONCEIÇÃO TEIXEIRA, Marisa; DE OLIVEIRA, Breyner Ricardo. Efeitos sociais derivados da implementação de políticas públicas: uma análise do Programa Bolsa-Família. **O Social em Questão**, v. 1, n. 52, p. 155-176, 2022.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo de; MARINS, Mani Tebet. Os efeitos sociais do processo de implementação das políticas de transferência de renda no México e no Brasil. **Sociologias**, v. 24, p. 260-289, 2023.

DE BARROS, M. et al. Pessoas com Deficiência na Guiné-Bissau, desafios no acesso à educação, proteção social e participação política. **Humanite & Inclusion**. Bissau. 2018. p. 15-105.

DRAIBE, Sônia Miriam. **Avaliação da descentralização das políticas sociais no Brasil: saúde e educação fundamental**. 1998.

DYE, Thomas R. Entendendo as políticas públicas. 14 ed. 2014.

GIRON, Graziela Rossetto. **Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com cidadania**. Educ. PUC, pág. 17-26, 2008.

GLAT, R.; BLANCO, L.de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. Recenseamento geral da população e habitação, Guiné-Bissau. 2009.

LOTA, G S. A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para análise de políticas públicas. In: LOTTA, Gabriela (Org.). **Teorias e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: ENAP, p. 11-38, 2019.

MALÚ, E. M; SEIDI, M; CAOMIQUE. P. G. O acesso e permanência exitosa dos estudantes no ensino superior na Guiné-Bissau (2000-2018). In: CÁ, L. O; FARIAS, V. P. R; JARLES, L. M; CÁ, C. M. O. (Ed.). **Histórias que se cruzam no além-mar: educação e memória nos espaços lusófonos** (Vol.1, Cap. 18, pp. 225-236). Alexa Cultural, 2020.

MARTINS, DS Paulo. O financiamento da educação básica como política público. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico Científico** editado pela ANPAE, v. 26, n. 3, 2010.

PIRES, Roberto. (org.). **Implementando desigualdades: reprodução de desigualdade na implementação de políticas públicas**. 1ed. Brasília: IPEA; CEPAL, 2019.

Pires. R. R. C.; LOTTA, G. Burocracia de nível de rua e (re)produção de desigualdades sociais: comparando perspectivas de análise. In.: PIRES, R. R. C (org.). **Implementando desigualdades: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas**. Rio de Janeiro: Ipea, 2019.

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

SEGATTO, Catarina Ianni. Análise da implementação de políticas públicas: o Programa de Alfabetização na Idade Certa em dois municípios cearenses. **Temas de Administração Pública**, v. 4, n. 7 de 2012.

SEMEDO, Rui Jorge. O Estado de Guiné-Bissau e os desafios político-institucionais. **Tensões mundiais**, v. 7, n. 13, p. 95-136, 2011.

] SUCUMA, Arnaldo. A participação do Estado e ensino superior no processo de desenvolvimento da Guiné-Bissau. **Anais do Encontro Internacional e Nacional de Política Social**, v. 1, n. 1, 2015.

SUCUMA, Arnaldo. Breve histórico sobre a construção do estado da Guiné Bissau. **Cadernos de História UFPE**, v. 9, n. 9, 2017.

TÉ, Francisco Armando Bilima. **Políticas Educativas na Guiné-Bissau: estudo longitudinal dos ensinos básico e secundário**. Dissertação (mestrado) – Instituto Universitário de Lisboa, Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas. Mestrado em Ciência Política, 2017.