

# Abandono e evasão escolar em Bafatá (Guiné-Bissau): influências econômicas, culturais e linguísticas

*School dropout and truancy in Bafatá (Guinea-Bissau): economic, cultural and linguistic influences*

Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre<sup>1</sup> 

Alfa dos Santos Silom<sup>2</sup> 

<sup>1</sup> Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNI-LAB), Mestrado em Estudos de Linguagens: Contextos Lusófonos Brasil-África. São Francisco do Conde, BA, Brasil

<sup>2</sup> Universidade Federal da Bahia (UFBA), Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura. São Francisco do Conde, BA, Brasil  
E-mail: [sabrinabalsalobre@unilab.edu.br](mailto:sabrinabalsalobre@unilab.edu.br),  
Email: [alfadossantos1990@gmail.com](mailto:alfadossantos1990@gmail.com)

## Editora-chefe

Marcia dos Santos  
Machado Vieira

## Editoras convidadas

Luana Lamberti  
Ravena Beatriz de Sousa  
Teixeira

Recebido: 30/05/2025

Aceito: 04/12/2025

## Como citar: BALSALOBRE,

Sabrina Rodrigues Garcia; SILOM, Alfa dos Santos. Abandono e evasão escolar em Bafatá (Guiné-Bissau): influências econômicas, culturais e linguísticas. Revista Diadorim, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, e68088, 2025. DOI: <https://doi.org/10.35520/diadorim.2025.v27n2a68088>

## Resumo

O presente artigo científico se propõe a compreender as razões que impactam na decisão de estudantes de abandonar a escola e retornar no próximo período letivo ou de deixá-la em termos definitivos na região de Bafatá, zona Leste de Guiné-Bissau. Nesse contexto, foram realizadas investigações em dados estatísticos acerca de aspectos demográficos, linguísticos e socioeconômicos, além de uma pesquisa empírica no Liceu Regional Hoji-Ya-Henda de Bafatá, com dados de matrículas de alunos/as, bem como foram realizadas entrevistas com docentes e com jovens que abandonaram seus estudos. Fundamentalmente, identificou-se o impacto da campanha da castanha de caju como principal elemento que implica na decisão dos alunos de deixar os estudos, assim como o casamento precoce como a principal razão de as alunas evadirem da escola. Além disso, o presente estudo debate o fato de que a língua portuguesa – única língua de escolarização no país – constitui-se um factor de desincentivo à continuidade dos estudos. A partir dessas constatações, advoga-se no sentido da adoção de uma educação linguística decolonial

e da pedagogia da alternância, a fim de mitigar o impacto do abandono escolar no desenvolvimento da região de Bafatá.

### **Palavras-chave:**

Abandono escolar; direito à educação; educação linguística decolonial; pedagogia da alternância.

### **Abstract**

This paper aims to understand the reasons that impact students' decision to leave school and return in the next academic period or to leave it permanently in the region of Bafatá, East of Guinea-Bissau. In this context, investigations were carried out on statistical data regarding demographic, linguistic and socioeconomic aspects, in addition to empirical research at the Liceu Regional Hoji-Ya-Henda de Bafatá, with student enrollment data, as well as interviews with teachers. and with young people who abandoned their studies. Fundamentally, the impact of the cashew nut campaign was identified as the main element that leads to students' decision to leave school, as well as early marriage as the main reason for students dropping out of school. Furthermore, the present study argues that the Portuguese language – the only language of schooling in the country – constitutes a disincentive to continuing studies. Based on these findings, we advocate the adoption of a decolonial linguistic education and the pedagogy of alternation, in order to mitigate the impact of school dropout on the development of the Bafatá region

### **Keywords:**

School dropout; right to education; decolonial linguistic education; alternation pedagogy.

## **Introdução**

A educação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de qualquer nação, sendo um fator-chave para o crescimento econômico e para a igualdade social, conforme apontado por Sen (2000). No entanto, a questão do abandono e da evasão escolar é um desafio persistente que impacta significativamente o sistema educacional em diversas partes do mundo, inclusive na região de Bafatá, em Guiné-Bissau. Este fenômeno desencadeia preocupações sérias e multifacetadas relacionadas à equidade, ao acesso à educação e ao potencial desperdício de talentos.

Neste contexto, o presente artigo científico tem o objetivo de explorar os principais fatores que contribuem para a realidade preocupante do abandono escolar em Bafatá. Mais especificamente, foi realizado um estudo em escolas situadas na região central de Bafatá, a fim de se compreender o cenário retratado por meio dos

registros de matrículas e de presenças de estudantes, na ocasião em que um dos autores do presente artigo realizou o seu estudo de campo. Desse modo, considerando que Guiné-Bissau conta com oito regiões administrativas, além do Setor Autônomo de Bissau, justifica-se a ênfase do presente estudo em Bafatá (nome de uma região/estado e de sua cidade capital), em função de razões pessoais e sociogeográficas. Um dos autores nasceu, cresceu e estudou nessa região, portanto, experienciou múltiplas situações de abandono e de evasão escolar entre seus colegas de turma. Ademais, é oportuno salientar que justamente a terra onde nasceu Amílcar Cabral é uma área marcada por fragilidades estruturais, na qual a educação é reconhecida como muito limitada, sem a presença de universidades e com acesso reduzido a oportunidades de formação. Essas circunstâncias tornam o local particularmente relevante para a análise proposta.

Assim sendo, a partir das observações *in loco*, levantou-se a hipótese de que elementos de ordem cultural, econômica e linguística interferem na decisão de abandonar a escola durante o ano letivo. Justifica-se essa hipótese em função de que, na região, é corrente a cultura do casamento precoce, que pode diretamente intervir na decisão de jovens em evadir da escola – principalmente as mulheres. Ademais, trata-se de uma região cuja principal atividade econômica está alicerçada em ciclos agrícolas, particularmente no cultivo da castanha de caju. Isso posto, levantou-se a hipótese de que a colheita da castanha de caju pode interferir na vida dos estudantes, impactando negativamente sua trajetória educacional. A fim de se averiguar a possível interrelação entre fatores de ordem cultural, econômica e linguística na presença dos/as estudantes na escola, para além de analisar os documentos produzidos pelos gestores escolares, o presente artigo se baseia em uma revisão abrangente da literatura atual, dados estatísticos relevantes e pesquisas de campo realizadas na cidade, as quais incluíram entrevistas com pessoas da comunidade escolar.

Segundo o governo da República de Guiné-Bissau, por meio da sua Lei de Bases do Sistema Educativo, promulgada em 2010, em seu artigo 2º (dos princípios gerais), “é reconhecido a todos os guineenses o direito à educação e cultura, nos termos da Constituição da República e das leis” (Guiné-Bissau, 2010, p.02). Além disso, são também princípios gerais da educação bissau-guineense, previstos pelo seu artigo segundo da Lei de Bases:

2. É reconhecida a liberdade de ensino, nos termos da Constituição da República.
3. O ensino público não é confessional.
4. A educação deve estimular a emergência e consolidação da atitude democrática e pluralista na sociedade.
5. Cabe ao Estado, em especial, assegurar a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

6. O sistema educativo deve adequar-se ao meio social que o envolve e visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana, democracia e progresso social. (Guiné-Bissau, 2010, p.02)

Conforme visto, a Lei de Bases reconhece a “igualdade de oportunidades” e a necessária adequação “ao meio social”, como dever do Estado, a fim de que os/as estudantes tenham o direito à educação assegurado. No entanto, o sistema educativo do país não prevê, na prática, as condições adequadas para que os/as estudantes frequentemente as aulas com êxito, respeitando-se as idiosincrasias de cada contexto étnico-linguístico.

É imperativo destacar que abandono e evasão escolar são conceitos inter-relacionados que se referem ao ato de estudantes deixarem a escola antes de concluírem sua educação formal. Em particular, **abandono** corresponde a situação em que o/a aluno/a desliga-se da escola, mas retorna no ano seguinte; por sua vez, **evasão** relaciona-se à saída definitiva do/a aluno/a (Riffel; Malacarne, 2010). Essas questões têm raízes profundas e estão associadas a uma série de fatores, incluindo econômicos, sociais, culturais e institucionais.

Tanto na evasão quanto no abandono escolar, fere-se o conceito fundamental de direito à educação previsto pelas leis guineesas, a saber: “Por direito à educação entende-se o direito social, reconhecido a todos, a um permanente processo formativo, em ordem à consecução do pleno desenvolvimento da personalidade humana, democracia e progresso social” (Guiné-Bissau, 2010, p.02). Ao ferir esse direito, a temática do abandono escolar em Bafatá configura-se como uma preocupação abrangente, na medida em que interfere na perpetuação de desigualdades socio-econômicas. Segundo André Salata (2019), em *Razões da evasão: abandono escolar entre jovens no Brasil*, o debate acerca da interrupção da escolarização formal refelete-se nos ciclos sociais de pobreza:

o tempo de permanência na escola é um elemento marcante no processo de reprodução das desigualdades, de modo que, quanto mais anos de estudo acumulados antes de o indivíduo deixar a escola, melhor tende a ser sua posição no mercado. Quanto mais cedo o jovem abandona a escola, por outro lado, maiores suas desvantagens na disputa pelas posições e recursos distribuídos pela sociedade (Salata, 2019, p.101).

Nessa linha argumentativa, o autor salienta que não é apenas o/a aluno/a que perde com o abandono escolar, mas toda a sociedade:

Em um sentido mais coletivo, ela prejudica a própria acumulação de capital humano do país, colocando obstáculos a um de-

envolvimento econômico de longo prazo. Além disso, a evasão também pode ser relacionada a diversos outros problemas sociais, tais como desemprego, pobreza dependência da assistência pública, problemas de saúde, criminalidade, apatia política e social etc. (Salata, 2019, p.102)

Salata (2019), ao analisar a realidade brasileira de evasão escolar, oferece também algumas chaves para a compreensão dessa situação em Guiné-Bissau, particularmente em Bafatá. Nessa perspectiva, a compreensão das complexas dinâmicas do abandono e da evasão escolar em Bafatá é essencial para o desenvolvimento sustentável da cidade e para a realização do potencial educacional de seus jovens. Ao abordar essas questões de maneira holística, este artigo científico visa contribuir para o fomento de políticas educacionais eficazes e para práticas inovadoras que possam reduzir esse cenário e garantir que mais crianças e jovens tenham a oportunidade de concluir sua educação com sucesso.

A fim de levar a cabo esse propósito, após essa introdução, esse artigo científico se propõe a apresentar a região de Bafatá em termos geográficos e de constituição socio-linguístico-cultural de sua população. Logo após, na terceira seção, há uma proposta de se debater o atual panorama da educação de Bafatá a partir de dados estatísticos, em que se realiza o cruzamento dessas informações com elementos de ordem étnica e linguística. Por sua vez, a quarta seção tem um objetivo mais teórico, na medida em que apresenta pesquisadores/as que se propõem a debater aspectos de uma educação linguística democrática e decolonial, a fim de mitigar os efeitos do abandono escolar. A seguir, na quinta seção debate-se os resultados da pesquisa empírica realizada em Bafatá, inter cruzando-os com os dados estatísticos e demográficos anteriormente apresentados. Também como estratégia de mitigação dos efeitos do abandono escolar, a sexta seção propõe-se a brevemente debater o conceito de pedagogia da alternância, como estratégia para que os/as filhos/as de camponeses/as possam continuar os seus estudos.

## *Bafatá*

Bafatá é uma região situada na zona leste da República de Guiné-Bissau, sendo a segunda maior área territorial do país. Sua capital é a cidade de Bafatá, onde se aglomeram cerca de 34% da população da região. Localizada a uma distância de 155 quilômetros da capital, Bissau, a região abrange uma extensão territorial de 5.981 quilômetros quadrados (cf. figura 01).



**Figura 01.** Mapa político de Guiné-Bissau

**Fonte:** Mapas do Mundo<sup>1</sup>

No ano de 2023, a região de Bafatá correspondia a 13,9% da população total de Guiné -Bissau, segundo dados estimados pelo Instituto Nacional de Estatísticas do país (INE), demonstrados por meio da tabela 01:

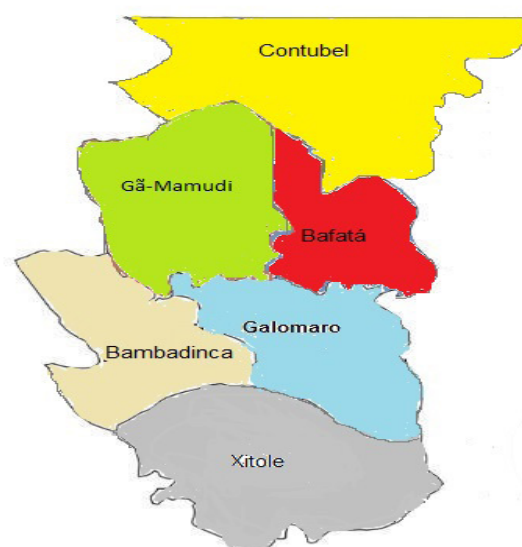
<sup>1</sup> Disponível em <https://pt.mapsofworld.com/guinea-bissau/#>. Acesso em 25 de julho de 2024.

**Tabela 01.** Dados demográficos de Guiné-Bissau para o ano de 2023

Região	População em 2023
Guiné-Bissau	1.781.308
Setor Autônomo de Bissau (SAB)	415.943 (25,5%)
Oio	245.206 (14,9%)
Gabu	234.308 (14,2%)
<b>Bafatá</b>	<b>228.859 (13,9%)</b>
Cacheu	210.861 (12,8%)
Biombo	106.008 (6,4%)
Tombali	103.862 (6,3%)
Quinara	69.186 (4,2%)
Bolama/ Bijagós	36.987 (2,2%)

Fonte: INE<sup>2</sup>

De acordo com a Lei n° 4/97 de 2 de dezembro, publicada no Suplemento do Boletim Oficial n°48, que estabelece a organização político-administrativa do território da Guiné-Bissau, a região de Bafatá encontra-se subdividida em seis setores<sup>3</sup>: Bafatá, Contuboeil, Cosse (Galomaro), Bambadinca, Ganadu (Gã-Mamudo) e Xitole, conforme ilustra a figura 02:



**Figura 02.** Organização administrativa da Região de Bafatá

Fonte: própria

<sup>2</sup> Projeção demográfica da Guiné-Bissau, INE. Disponível em: <https://www.stat-guineebissau.com/index.html>. Acesso em 25 de julho de 2024.

<sup>3</sup> “Sectores” correspondem a “municípios” no Brasil.

Bafatá é uma cidade com profunda influência colonial, cuja predominância em sua arquitetura é evidente. No presente, entretanto, esse patrimônio material se encontra em estado notório de degradação. Para além de sua característica colonial, Bafatá é uma cidade conhecida em função de uma proeminente personalidade oriunda dessa cidade: Amílcar Cabral – figura reverenciada como herói nacional da nação guineense e caboverdiana e fundador do Partido pela Independência de Guiné-Bissau e Cabo Verde (PAIGC) –, nasceu em Bafatá, em setembro de 1924. A residência em que ele nasceu foi transformada em um modesto monumento que ostenta seu busto de mármore. Trata-se de um símbolo tangível de seu legado e uma peça importante da história da cidade.

No que se refere a aspectos linguísticos, Guiné-Bissau configura-se como uma nação profundamente multilíngue. Segundo Couto e Emabaló (2010), são expressas cerca de vinte línguas autóctones, além do português e do guineense, que surgiram como legados do processo colonial, totalizando assim um conjunto de vinte e duas línguas. É importante ressaltar que, em cada região, uma língua autóctone predomina. Nas regiões do leste do país, isto é, Bafatá e Gabu, a língua fula emerge como predominante, o que conseqüentemente conduz a uma grande parcela da população a professar a religião muçulmana (com 77% de adeptos). Essa região é habitada principalmente por dois grupos étnicos proeminentes: os fulas (correspondendo a 60%) e os mandingas (representando 23%), segundo dados do *Plano de Desenvolvimento Agrícola Regional de Bafatá* (PDA, 2017, p.8).



**Figura 03.** Mapa linguístico da Guiné-Bissau  
**Fonte:** SILOM, 2019

No que concerne à evolução histórica da ocupação territorial na Guiné-Bissau, especificamente a atual região de Gabu, merece destaque o domínio do povo mandinga até o final do século XIV. Contudo, em meados de 1401, uma caravana liderada por Koli Tenguela, composta pelos fulas, invadiu a região leste da Guiné-Bissau e obteve uma vitória decisiva sobre os mandingas. A famosa batalha, conhe-

cida como Turu-ba, resultou na completa destruição do exército do antigo reino Mandinga. O Rei mandinga, Dianké Wali, ciente da inferioridade de suas forças, optou por detonar suas reservas de pólvora no momento em que a maior parte do exército Fula já havia adentrado a povoação. A partir deste conflito, os fulas estabeleceram seu domínio na região leste, abrangendo as áreas de Bafatá e Gabu (Campus, 2013, p.6).

Ao compreender a formação histórico-demográfica da região Leste de Guiné-Bissau, é possível estabelecer as associações com as práticas agrícolas e econômicas contemporâneas. Na medida em que, de forma geral, o país é alicerçado na produção de arroz, e a rizicultura é estratégica para a subsistência de todas as suas etnias, fatores etno-culturais e antropológicos interferem nessa produção. Acerca disso, Siga (2023) reporta uma divisão tripartida de zonas agroecológicas guineenses, em leste, sul e norte, estabelecendo as relações climáticas, pluviométricas, culturais e etnológicas com as principais produções agrícolas. Acerca da zona leste do país, dialogando com Djata (2003), o autor tece o seguinte comentário:

Onde considera que na província de Leste, regiões de (Gabú e Bafatá), é maioria predominância islâmica (etnia fula). Observa-se que apesar de ter maior bacia hidráulica do rio da água doce, existe um déficit da produção de arroz, por ser considerado na região uma atividade secundária, e uma alta preferência para aquisição de arroz importado. Esse fato pode ser explicado por essas etnias serem na sua maioria, comerciantes, sobretudo os comércios formais e informais das mercadorias importadas de Senegal e outros parceiros comerciais. (Siga, 2023, p.07)

Para além das atividades comerciais, a produção de castanha de caju é bastante intensa em Bafatá e Gabu. Considerando-se o ano de 2022<sup>4</sup>, o Secretariado Permanente do *Fórum para a Cooperação Econômica e Comercial entre a China e os Países de Língua Portuguesa* destacou que a produção total de castanha de caju no país foi mais de 200 mil toneladas, sendo a Região Norte considerada a pioneira (com 54,59% da produção) e a Região Leste a segunda mais importante (com 25,53%), como pode ser observado na tabela 02.

---

<sup>4</sup> Para informações sobre a campanha de caju de 2024, cf.: <https://www.dw.com/pt-002/campanha-de-caj%C3%BA-2024-arranca-oficialmente-na-guin%C3%A9-bissau/a-68536483>

**Tabela 02.** Produção da castanha de caju na Guiné-Bissau em 2022

Zona	Região	Principais cidades	Porcentagem
Norte	Biombo	Quinhamel	10,20%
	Cacheu	Cacheu	25,48%
	Oio	Farim	18,91%
<b>Subtotal do norte</b>			<b>54,59%</b>
Leste	Bafatá	Bafatá	16,53%
	Gabu	Gabu	12,00%
<b>Subtotal do leste</b>			<b>28,53%</b>
Sul	Tombali	Catio	8,21%
	Quinara	Buba	7,16%
	Bolama	Bolama	1,51%
<b>Subtotal do sul</b>			<b>16,88%</b>

**Fonte:** Fórum de Cooperação Económica e Comercial (2023) – com adaptações<sup>5</sup>

Como visto, a região de Bafatá conta com os fulas como grupo étnico majoritário, seguido pelos mandingas. A língua autóctone predominante é a fula e, em termos de profissia religiosa, destaca-se o islamismo. Ademais, é importante considerar o cultivo da castanha de caju como importante atividade agrícola e econômica. A seguir, a proposta é observar como esses dados linguístico-culturais revelam-se em termos educacionais.

### *Educação em Bafatá*

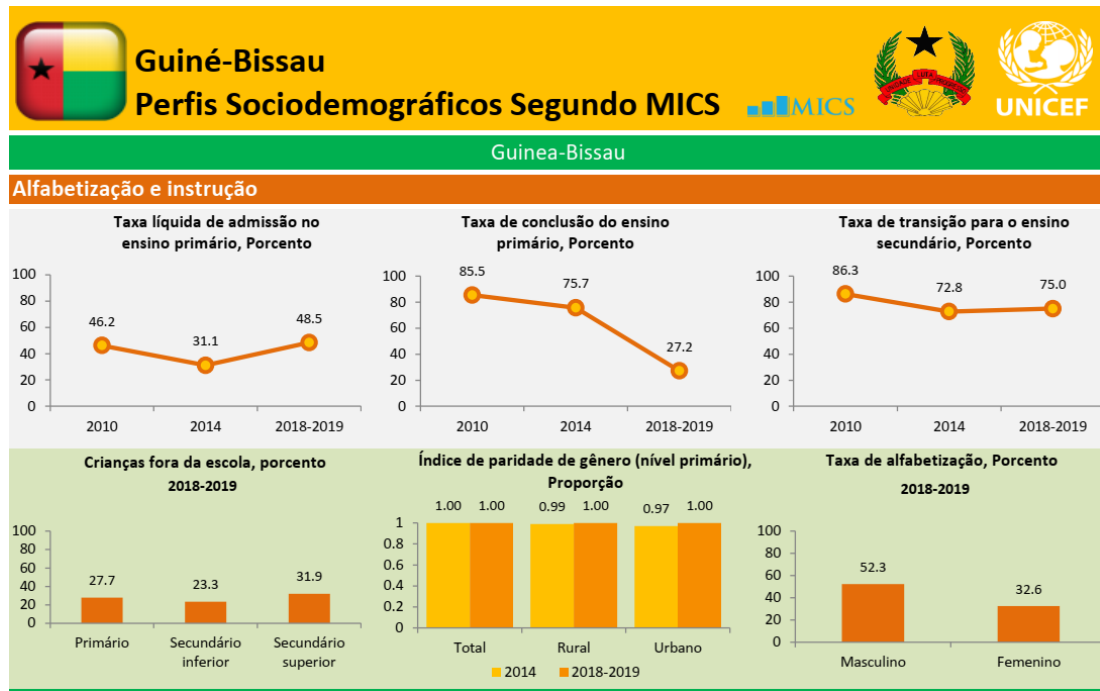
Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo de Guiné-Bissau (1990)<sup>6</sup>, em seu 8º artigo, a educação guineense é organizada pelos ensinos pré-escolar, básico, secundário, técnico-profissional e superior. No que se refere à **educação pré-escolar**, admite-se crianças a partir de três anos até o seu ingresso no ensino básico, aos seis anos. Por sua vez, o **ensino básico** está dividido em três ciclos, a saber: o primeiro ciclo compreende do 1º ao 4º ano de escolaridade; o segundo ciclo contempla o 5º e o 6º anos; e o terceiro ciclo corresponde ao 7º, o 8º e o 9º anos – equivalendo ao Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, da educação brasileira. Após a conclu-

<sup>5</sup> Castanha de caju, pilar da economia da Guiné Bissau. Fórum de Cooperação Económica e Comercial entre a China e os Países de Língua Portuguesa (Macau). Disponível em: [https://forumchinaplp.org.mo/pt/economic\\_trade/view/96#:~:text=O%20cultivo%20da%20castanha%20de,%C3%A9%20de%20200%20mil%20toneladas](https://forumchinaplp.org.mo/pt/economic_trade/view/96#:~:text=O%20cultivo%20da%20castanha%20de,%C3%A9%20de%20200%20mil%20toneladas). Acesso em 26/07/2024.

<sup>6</sup> GUINÉ-BISSAU. Lei de Bases do Sistema Educativo. Disponível em: <https://fecong.org/pdf/crianca/LeiBasesSistemaEducativo.pdf>. Acesso em: 25 de novembro de 2025.

são do ensino básico, o/a estudante guineense segue para o **ensino secundário**, o qual compreende três anos, isto é, o 10º, 11º e o 12º anos – equivalente ao Ensino Médio brasileiro.

No que se refere a aspectos educacionais, o INE divulgou o *Inquérito de indicadores múltiplos*<sup>7</sup> para os anos de 2018-2019. Considerando a realidade geral de Guiné Bissau, foram gerados dados referentes à alfabetização e à instrução, conforme a figura 04 evidencia:



**Figura 04.** Dados educacionais em Guiné-Bissau

Fonte: INE<sup>8</sup>

A partir dos dados reportados por meio da figura 04, observa-se que as políticas públicas educacionais não estão sendo exitosas, na medida em que as taxas de conclusão do ensino primário decresceram de 85,5% em 2010 para 27,2% em 2018/2019. Ademais, nota-se que 27,7% das crianças encontram-se fora da educação primária, 23,3% da secundária inferior e 31,9% da secundária superior<sup>9</sup>. Esses dados podem ser comparados com os resultados apresentados pelo relatório *Análises para a aprendizagem e equidade usando dados MICS* – sendo que por MICS entende-se Pesquisas de Grupos de Indicadores Múltiplos – lançado pelo UNICEF, no ano de 2021. Em síntese, esse relatório aponta para o fato de que crianças das etnias fula, balanta

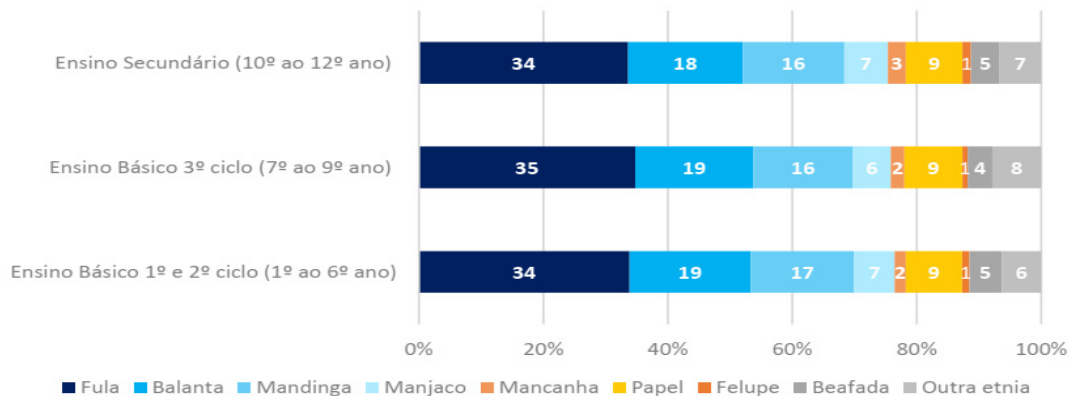
<sup>7</sup> O título do inquérito é reportado na figura 03 por meio de sua tradução para a língua inglesa, cuja abreviação é MICS, isto é, **Multiple Indicator Cluster Surveys**.

<sup>8</sup> MICS, INE. Disponível em [https://www.stat-guineebissau.com/Menu\\_principal/Publica%C3%A7%C3%B5es/MICS/Perfis%20Sociodemogr%C3%A1ficos%20Segundo%20MICS\\_portu.pdf](https://www.stat-guineebissau.com/Menu_principal/Publica%C3%A7%C3%B5es/MICS/Perfis%20Sociodemogr%C3%A1ficos%20Segundo%20MICS_portu.pdf). Acesso em 25 de julho de 2024.

<sup>9</sup> O INE utiliza uma nomenclatura diferente da Lei de Bases do Sistema Educativo Guineense. Nesse sentido, o **ensino secundário inferior** equivale ao 7º, 8º e 9º anos do Ensino Básico. Por sua vez, o **ensino secundário superior** corresponde ao 10º, 11º e 12º anos.

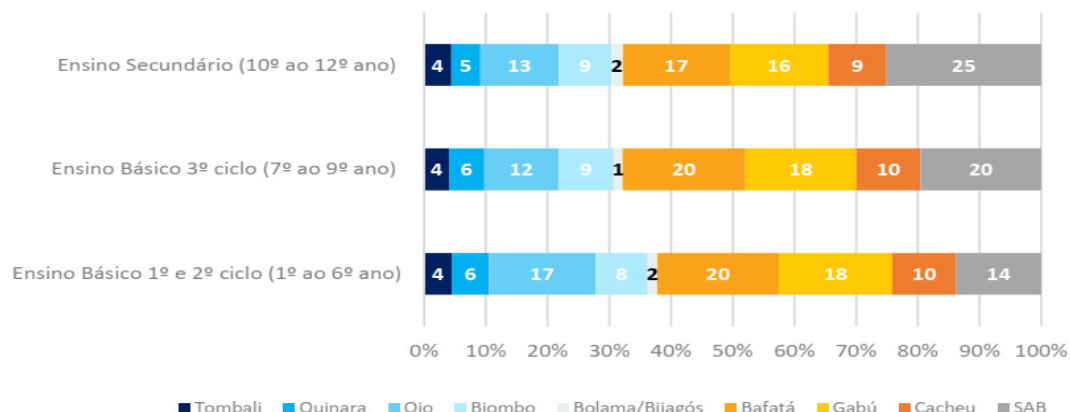
e mandinga estão entre as que terão a maior probabilidade de não concluir o seu processo de educação formal, conforme destaca o gráfico 01, e estudantes provenientes do Setor Autônomo de Bissau, de Bafatá e de Gabu estão entre as que terão a maior chance de não terminarem os estudos, conforme evidencia o gráfico 02:

**FIGURA 12** Perfil das crianças que não concluíram, por etnia



**Gráfico 01.** Perfil das crianças que não concluíram a escola por etnia  
**Fonte:** UNICEF, 2021, p.10

**FIGURA 11** Perfil das crianças que não concluíram, por região



**Gráfico 02.** Perfil das crianças que não concluíram a escola por região  
**Fonte:** UNICEF, 2021, p.10

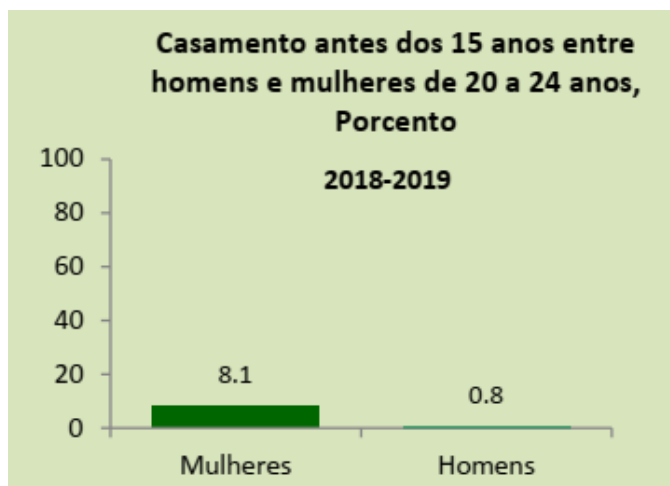
Com vistas a sintetizar os dados apresentados, na forma de gráficos e tabelas, sobre as taxas de evasão escolar, o Relatório do UNICEF (2021) destaca:

De forma similar ao que é visto nas taxas de conclusão e no nível de aprendizado, vários fatores se mostram importantes para se compreender o nível de desigualdade do ensino educativo na Guiné-Bissau. Crianças de meio rural, mais pobres ou que fazem parte das etnias Fula e Mandinga têm taxas de não

escolarização bem superiores às demais. Por exemplo, mais da metade (52 por cento) das crianças de etnia Mandinga com idade de frequentar os 1º e 2º ciclos de ensino básico estão fora da escola, sendo que quase todas as crianças de etnia Felupe de mesma idade (97 por cento) frequentam a escola.

A desigualdade de gênero evolui entre os níveis de ensino. Se nos 1º e 2º ciclos de ensino básico os meninos estão um pouco mais frequentemente fora da escola (29 por cento versus 26 por cento), no 3º ciclo do ensino básico é a taxa de não escolarização das meninas que é maior. No nível secundário, 36 por cento das meninas estão fora da escola, taxa 12 pontos percentuais superior à dos meninos. (UNICEF, 2021, p.20)

Essa síntese aponta para uma importante diferença de gênero no que se refere à conclusão dos estudos, em Guiné-Bissau. Esses dados dialogam com as taxas de casamento precoce apontadas pelo INE, no *Inquérito de indicadores múltiplos* para os anos de 2018-2019. Na estatística apresentada, 8,1% das mulheres casaram-se de forma precoce – o que leva, não raro, ao abandono da escola, conforme aponta o gráfico 03:



**Gráfico 03.** Casamento precoce (2018-2019)

Fonte: INE<sup>10</sup>

É oportuno destacar que, segundo o Relatório da situação da mulher (2021), elaborado no âmbito do projeto *Nô na cuida de nô vida, mindjer. Emancipação e direitos para meninas e mulheres na Guiné-Bissau*, “de acordo com a legislação guineense, a idade mínima para casar são os 16 anos. Em simultâneo, a Guiné-Bissau

<sup>10</sup> MICS, INE. Disponível em [https://www.stat-guineebissau.com/Menu\\_principal/Publica%C3%A7%C3%B5es/MICS/Perfis%20Sociodemogr%C3%A1ficos%20Segundo%20MICS\\_portu.pdf](https://www.stat-guineebissau.com/Menu_principal/Publica%C3%A7%C3%B5es/MICS/Perfis%20Sociodemogr%C3%A1ficos%20Segundo%20MICS_portu.pdf). Acesso em 25 de julho de 2024.

ratificou todas as convenções internacionais sobre os direitos das crianças que estipulam que a idade mínima para casar são os 18 anos” (RSM, p.34).

Além de questões relativas à etnia, região, gênero, ao se debater o abandono escolar, há mais um dado que merece atenção no que se refere ao relatório *Análises para a aprendizagem e equidade usando dados MICS*, produzido pelo UNICEF, em 2021: a leitura. A tabela 03 aponta para o fato de que as dificuldades com habilidades básicas de leitura atingem os 90%, independente da região de origem do/a estudante e de sua etnia:

**Tabela 03.** Proporção de crianças de 7 a 14 anos que não têm habilidades básicas em leitura (%)

		<b>leitura</b>
	Tombali	89
	Quinara	94
	Oio	96
	Biombo	83
<i>Região</i>	Bolama/Bijagós	87
	Bafatá	92
	Gabu	94
	Cacheu	83
	SAB	75
	Fula	92
	Balanta	90
	Mandinga	91
	Manjaco	79
<i>Etnia do chefe do agregado familiar</i>	Mancanha	67
	Papel	80
	Felupe	70
	Beafada	88
	Outra etnia	84

**Fonte:** UNICEF, 2021, p.17 – com adaptações

Dentre muitas hipóteses para essa dificuldade generalizada, o fator linguístico precisa ser destacado. Em Guiné-Bissau, conquanto a língua portuguesa seja falada como língua materna por uma parcela ínfima da população, ela é a única língua de escolarização. Isso posto, quanto mais distantes os/as estudantes moram da capital Bissau, menor o seu contato com a língua portuguesa em contextos diferentes da

escola. Assim sendo, para além da língua materna dos pais, as crianças costumam aprender a língua de comunicação ampla do país, isto é, a língua guineense (também conhecida como língua crioula guineense) e apenas na escola vão ter o primeiro contato com a língua portuguesa, justamente em contexto de alfabetização. Nesse sentido, as crianças guineenses são privadas do direito de serem alfabetizadas em sua língua materna, como preconizado pela *Declaração Universal do Direito Linguístico*, assinada em Barcelona em 1996:

Artigo 2º

2. Esta Declaração considera que os direitos coletivos dos grupos linguísticos podem incluir ainda [...]:

**o direito ao ensino da própria língua e da própria cultura;**

o direito a dispor de serviços culturais;

o direito a uma presença equitativa da língua e da cultura do grupo nos meios de comunicação;

o direito a serem atendidos nas suas línguas nos organismos oficiais e nas relações socioeconômicas.

Artigo 29.º

1. **Todos têm direito ao ensino na língua própria do território onde residem.**

2. Este direito não exclui o direito de acesso ao conhecimento oral e escrito de qualquer língua que lhes sirva de instrumento de comunicação com outras comunidades linguísticas.

(DUDL, 1996 – grifos nossos)<sup>11</sup>

Corroborando essa perspectiva, os resultados apresentados pelo relatório *Résultats de la campagne agricole 2013/2024*, acerca da campanha agrícola de Guiné-Bissau, referente aos anos de 2013 e 2014. Foi correlacionado, pelos inquiridores, a relação entre os produtores agrícolas e as línguas por eles faladas. Particularmente sobre Bafatá, observa-se que apenas 27% deles falava a língua portuguesa, ao passo que 91% falava a língua guineense, conforme apresentado pela tabela 04:

---

<sup>11</sup> Declaração Universal dos Direitos linguísticos. Disponível em [https://www.dhnet.org.br/direitos/deco-nu/a\\_pdf/dec\\_universal\\_direitos\\_linguisticos.pdf](https://www.dhnet.org.br/direitos/deco-nu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf). Acesso em 25 de julho de 2024.

**Tabela 04.** proporção (%) de chefes de agregados familiares agrícolas, por região e competências linguísticas

**t-II : proportion (%) des chefs de ménage agricole selon la région et la pratique des langues**

Région	Sabe ler e escrever		Fala portugues		Fala crioulo	
	F1	F2	F3	F4	F5	F6
	Sim	Nao	Sim	Nao	Sim	Nao
Bafata	36,0	64,0	27,0	73,0	91,0	9,0
Gabù	33,3	66,7	33,0	67,0	69,1	30,9
Biombo	38,0	62,0	38,0	62,0	100,0	,0
Cacheu	55,8	44,2	52,6	47,4	94,7	5,3
Oio	44,3	55,7	42,9	57,1	87,1	12,9
Boloma	64,1	35,9	64,1	35,9	100,0	,0
Quinara	46,7	53,3	43,3	56,7	96,7	3,3
Tombali	54,0	46,0	52,0	48,0	98,0	2,0
<b>Total</b>	<b>44,1</b>	<b>55,9</b>	<b>41,1</b>	<b>58,9</b>	<b>89,0</b>	<b>11,0</b>

Fonte: INE, 2014, p.12.<sup>12</sup>

Considerando que a política linguística adotada em Guiné-Bissau deriva da lógica colonial, os dados acerca de evasão e de abandono escolar na região de Bafatá apontam para causas multifatoriais. Assim sendo, para além de questões étnicas, religiosas, de gênero, também precisa-se considerar a língua portuguesa como um elemento dificultante dos processos de ensino-aprendizagem. Esse debate, ainda que de forma breve, será proposto a seguir.

### *Educação linguística democrática*

Os PALOPs (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa – a saber: Guiné-Bissau, Moçambique, Angola, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe) tiveram a sua independência política formalmente reconhecida no ano de 1975, após a Revolução dos Cravos (1974), em Portugal. Entretanto, unilateralmente, Guiné-Bissau já tinha conquistado a sua independência em 1973, capitaneada pelo PAIGC (Partido Africano pela Independência de Guiné-Bissau e Cabo Verde). Apesar da independência política, há uma série de heranças coloniais que permanecem vigentes nos PALOPs, de tal forma que a independência do ser, do saber e do poder ainda são batalhas travadas por ativistas e intelectuais. Nessa perspectiva, refletindo sobre o contexto da América Latina, mais especificamente acerca da América do Sul, corroborando o pensamento de Quijano (2005), Ferreira e Machado (2022) questionam-se:

Surgindo como derivação do conceito de colonialidade do poder, o conceito de colonialidade do saber remete à construção do conhecimento dentro das relações de poder. E no processo de construção dos saberes, o nosso processo educacional não

<sup>12</sup> Résultats de la campagne agricole 2013/2014. Disponível em: [https://www.stat-guineebissau.com/Menu\\_principal/Publica%C3%A7%C3%B5es/anuario/Agricultura\\_seg\\_aliment/Agricultura/GUINEE-BISSAUResultats\\_de\\_la\\_campagne%20agricole\\_2013\\_2014.pdf](https://www.stat-guineebissau.com/Menu_principal/Publica%C3%A7%C3%B5es/anuario/Agricultura_seg_aliment/Agricultura/GUINEE-BISSAUResultats_de_la_campagne%20agricole_2013_2014.pdf). Acesso em 25 de julho de 2024.

alimenta e arregimenta o que é de qualidade e o que não é? Nossas bibliografias de concursos, de pós-graduações não estão comprovando ainda o uso maciço de autores do Norte em detrimento aos do Sul? O conceito de “civilização” e avanço não estaria nas pesquisas europeias e norte-americanas? E a “barbárie” e o atraso na América do Sul?

Ambas as colonialidades – de saber e de poder saber – estão amalgamadas e convergem para a problemática do que seja moderno ou subdesenvolvido, do que seja central ou periférico, do que seja colonizador e colonizado, ordenados, respectivamente, pela agência do poder capitalista e dos postulados do território europeu *versus* a barbárie do sul (Ferreira; Machado, 2022, p.73).

Muito embora as reflexões dos autores acerca da colonialidade do poder e do saber tenham a América do Sul como contexto, elas também são válidas para os territórios africanos colonizados por Portugal. Especificamente para o contexto de Guiné-Bissau, há dois dispositivos que mantêm ativa essa “agência do poder capitalista”: a educação e a política linguística. Nesse contexto, é imperativo associar esses dois dispositivos, os quais passarão a ser identificados como “educação linguística”. Assim sendo, Alexandre Cohn da Silveira, em *Letramento político: por uma educação linguística democrática* (2020), advoga no sentido da urgente necessidade de uma educação linguística decolonial:

Falo de uma educação linguística que possibilite a que todos e todas tenham competências e habilidades para tratar diferenças sociais fora da manutenção do pensamento colonial, mas na garantia de espaços sociais democráticos e acessíveis a quem quer que seja. Trata-se de organizar políticas linguísticas que promovam o letramento político dos indivíduos, dentro e fora dos espaços formais de educação, em respeito aos direitos linguísticos da sociedade como um todo, com equidade e justiça. (Silveira, 2020, p.54).

Em Guiné-Bissau, considerando que a língua portuguesa é a única língua de escolarização, sistematicamente, ocorre o cerceamento da expressão do pensamento de inúmeros jovens e crianças em ambiente escolar, os/as quais possuem ou a língua guineense ou uma língua étnica como língua materna. Assim sendo, somando-se às questões de gestão estatal do direito à educação – como, por exemplo, as sucessivas greves docentes por falta de pagamento de salários e pela negligência a essa categoria do funcionalismo público guineense –, aquilo que se convencionava tradicionalmente a chamar de **fracasso escolar** de estudantes guineenses, deve-se também às questões de linguagem. Magda Soares, em *Linguagem e escola: uma perspectiva social* (2017), ao analisar a realidade brasileira que caminha em direção à universalização do direito à educação em termos numéricos, mas que exclui estudantes periféricos

em função da norma linguística adotada nas escolas, salienta a correlação entre linguagem e o suposto fracasso escolar dos/das estudantes:

Em consequência, nesse quadro de confrontos culturais, a linguagem é também o fator de maior relevância nas explicações do fracasso escolar das camadas populares. É o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais e que gera discriminações e fracasso: o uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes linguísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos linguísticos e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante socialmente prestigiada” (Soares, 2017, p.25-26).

Nessa perspectiva, se a autora considera que a diferença entre as normas linguísticas é promotora da legitimação de desigualdades sociais na realidade brasileira, no caso guineense, essa realidade é ainda mais violenta, uma vez que os/as estudantes chegam à escola sem dominar a língua de ensino. Ao longo do tempo, essa realidade constitui-se um desincentivo à continuidade dos estudos – o que pode acarretar abandono escolar. Para a realidade brasileira, essa é a constatação de Salata ao investigar as múltiplas causas do abandono escolar de jovens entre 15 e 17 anos:

O primeiro deles é a constatação de que a evasão escolar não é resultado de uma decisão pontual e facilmente localizada no tempo e espaço, mas sim fruto de um processo de média ou longa duração (FINN, 1989; WEHLAGE, 1989; LAMBORN et al., 1992). A evasão deve ser entendida como etapa final de um processo de desengajamento do estudante em relação à vida escolar, tanto do ponto de vista acadêmico – que se expressa no baixo rendimento e maior repetência – quanto social – expresso na fragilidade dos laços estabelecidos naquele espaço em relação a outras redes nas quais os estudantes estão inseridos (Salata, 2019, p.105).

Nesse sentido, ao se considerar a realidade dos/as estudantes de Bafatá, de igual sorte, são múltiplos os fatores que podem desincentivar a continuidade dos estudos (seja definitiva, acarretando evasão escolar; seja momentânea, em contextos de abandono do ano letivo, atrasando o processo de conclusão dos estudos). Nessa perspectiva, a *Estatística de Género 2023*, divulgada pelo INE de Guiné-Bissau, destaca que, dentre as principais razões que foram apontadas como “desperdício escolar”, uma delas envolve justamente a “insuficiência de resultados escolares”, conforme aponta a tabela 05 – fator que dialoga diretamente com uma educação linguística restritiva.

## Tabela 05. Motivo da não escolarização, 2017/2018

Tabela 8: Repartição da população não escolarizada por motivo, segundo o sexo, 2017/18

Características sociodemográficas	Motivos								Total	
	Outros	Preferencia por aprendizagem ou trabalho	Para ajudar a família	Insuficiência de resultados escolares	Deficiência, doença	Não inscrito por falta de lugar	Não há cantina escolar	Escola muito longe		
Homem	9.4	35.2	17.5	18.2	.9	12.7	3.8	2.3	100.0	170248
Mulher	6.9	7.8	21.4	17.2	32.9	8.8	2.7	2.4	100.0	120070
Guiné-Bissau	8.4	23.8	19.1	17.8	14.1	11.1	3.3	2.3	100.0	290318

fonte: INE, Inquérito Integrado sobre o emprego e Setor Informal, 2017/2018

**Fonte:** INE, 2023, p.16<sup>13</sup>.

Conforme salientado, para além de uma educação linguística excludente, há fatores de ordem cultural, econômica e de gênero. No presente artigo, contudo, defende-se que não há uma única forma de educação que deve ser seguido para todos os povos indistintamente. Ao contrário, se educação é a preparação para a vida em sociedade, ela deve se manter a partir da lógica comunitária, a fim de que prepare seus jovens para uma vida cidadã. Nessa perspectiva argumentativa, Carlos Rodrigues Brandão (2007) considera:

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar — às vezes a ocultar, às vezes a inculcar — de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem (Brandão, 2007, p.10).

A partir dessas reflexões acerca de uma visão mais ampliada de educação e de educação linguística em viés decolonial, de forma mais específica, serão apresentados os resultados da pesquisa de campo realizada em três escolas da cidade de Bafatá. A proposta será a de destacar o abandono escolar, com vistas a identificar as suas causas e a propor discussões que visam mitigá-las.

<sup>13</sup> INE. Estatística de gênero 2023. Disponível em [https://stat-guinebissau.com/Menu\\_principal/IV\\_RGPH/rgph1/projecoes/BROCHURA\\_GENERO\\_GB\\_2020\\_VER1.pdf](https://stat-guinebissau.com/Menu_principal/IV_RGPH/rgph1/projecoes/BROCHURA_GENERO_GB_2020_VER1.pdf). Acesso em 28 de julho de 2024.

## *Estudo de caso de uma escola de Bafatá*

Para a construção deste estudo, cujo objetivo primordial era o de estabelecer um panorama sobre abandono e evasão escolar em Bafatá, seguimos simultaneamente dois caminhos distintos. Além das revisões de literatura e de documentos estatísticos, conduzimos entrevistas de campo e realizamos levantamento de dados em quatro escolas<sup>14</sup> de Bafatá. No entanto, em função da quantidade de dados, para os efeitos do presente artigo científico, apenas os resultados obtidos no Liceu Regional Hoji-Ya-Henda<sup>15</sup> de Bafatá serão aqui considerados. Trata-se de uma escola pública<sup>16</sup>, que atende da 7<sup>a</sup> a 12<sup>a</sup> classes, nos turnos da manhã, tarde e noite, configurando-se como a maior escola pública de ensino secundário da região.

Em cada uma das escolas, realizamos o levantamento de dados por meio de um mapa de avaliação final, que incluiu as seguintes informações: i) Número de alunos e de alunas matriculados/as; ii) Nível de escolaridade dos/das alunos/as; iii) Número de desistências; iv) Relação de desistência por gênero masculino e feminino. O objetivo desse levantamento foi o de identificar tendências nos índices de abandono escolar relacionados ao gênero e ao nível de escolaridade, bem como avaliar o desempenho escolar desses/as alunos/as.

Além dos dados quantitativos, realizamos entrevistas com um professor, o qual compartilhou suas experiências e suas percepções sobre as razões que levaram os/as alunos/as a abandonar a escola. Também foram entrevistados 10 alunos/as que se encontravam nessa situação de abandono escolar, sendo quatro alunos e seis alunas, na faixa etária de 19 a 28 anos. No que se refere ao pertencimento étnico, três se declaram do grupo balanta, cinco do grupo fula, um do grupo mandjaku e um do grupo mandinga.

Os dados foram compilados em tabelas, a fim de facilitar a identificação das tendências relacionadas ao abandono escolar em função do gênero e nível de escolaridade. Além disso, os dados das entrevistas foram analisados para identificar causas subjacentes do abandono escolar, proporcionando uma compreensão mais holística do fenômeno. Por meio da tabela 06, apresentaremos os dados que correspondem ao ano letivo 2018/2019:

---

<sup>14</sup> Antes de partirmos para o campo, por se tratar de uma entrevista com seres humanos, seguimos algumas normas requeridas pelo Comitê de ética da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Assim, submetemos o trabalho à Comissão de ética, informando basicamente as finalidades da pesquisa e que iríamos colectar respostas sobre os principais factores de abandono escolar na cidade Bafatá. Todos os sujeitos envolvidos na pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE).

<sup>15</sup> O nome dessa escola advém de José Mendes de Carvalho “Hoji-Ya-Henda”, considerado o patrono da juventude angolana. Ele foi um combatente angolano contra as forças coloniais. Para mais informações, cf. <https://www.jornaldeangola.ao/ao/noticias/detalhes.php?id=426475>.

<sup>16</sup> O conceito de escola pública e privada em Guiné-Bissau não necessariamente envolve a gratuidade, mas o órgão gestor da unidade de ensino. Para maior aprofundamento desta discussão, cf. NANQUE, Angela Vieira. *O ensino de língua portuguesa em Guiné-Bissau: um estudo comparativo entre escolas públicas e privadas*. Monografia de conclusão do curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB/Campus dos Malês), 2024.

**Tabela 06.** Dados do Liceu Regional Hoji-Ya-Henda de Bafatá (2018/2019) Parte superior do formulário

Classe	Número dos matriculados		Desistência		Aprovação escolar	
	M	F	M	F	M	F
7 <sup>a</sup>	293	215	23	10	79%	80%
8 <sup>a</sup>	325	245	35	23	66%	67%
9 <sup>a</sup>	322	216	22	07	70%	68%
10 <sup>a</sup>	291	197	17	11	79%	83%
11 <sup>a</sup>	291	136	23	04	80%	77%
12 <sup>a</sup>	216	156	04	02	85%	83%
<b>Total</b>	1738	1163	125	47	76%	76%

**Fonte:** própria (a partir dos dados fornecidos pela gestão escolar)

A análise dos dados referentes ao abandono escolares no Liceu Regional Hoji Ya Henda-Bafatá revela padrões distintos entre os gêneros. Observa-se que alunos detêm uma representação numericamente superior, totalizando 1738, em comparação às 1163 alunas. Essa disparidade numérica pode ser um fator contribuinte para a incidência mais elevada de abandono escolar entre os autodeclarados do gênero masculino, registrando um total de 125 casos (7,19%), enquanto as estudantes do gênero feminino apresentam um número menor, totalizando 47 casos (4,04%).

No que tange ao desempenho acadêmico, destaca-se um equilíbrio entre os gêneros masculino e feminino, evidenciado uma taxa total de aproveitamento em torno de 76%. Isso sugere que, apesar das disparidades no abandono escolar, ambos os gêneros conseguem manter um desempenho acadêmico relativamente equivalente.

A seguir, apresentaremos os dados de desistência e aproveitamento escolar no ano letivo 2019/2020:

**Tabela 07.** Dados do Liceu Regional Hoji-Ya-Henda de Bafatá (2019/2020)

Classe	Número dos matriculados		Desistência		Aprovação escolar	
	M	F	M	F	M	F
7 <sup>a</sup>	312	248	06	10	82%	84%
8 <sup>a</sup>	348	249	03	01	86%	86%
9 <sup>a</sup>	303	241	04	03	71%	84%
10 <sup>a</sup>	341	229	00	01	87%	87%
11 <sup>a</sup>	280	196	02	00	89%	93%
12 <sup>a</sup>	250	149	02	01	81%	86%
<b>Total</b>	<b>1.834</b>	<b>1.312</b>	<b>17</b>	<b>16</b>	<b>85%</b>	<b>86%</b>

**Fonte:** própria (a partir dos dados fornecidos pela gestão escolar)

Mais uma vez, os homens superaram as mulheres em montante de matrículas, totalizando 1.834 em comparação com 1.312 mulheres. No que diz respeito ao número de desistências, observa-se que 17 meninos desistiram (0,92%), enquanto 16 meninas o fizeram (1,21%). Apesar de haver um maior número total de alunos, as desistências sugerem que, proporcionalmente, as alunas apresentam uma taxa de desistência mais elevada neste ano letivo. Analisando esses dados mais a fundo, percebemos que as mulheres demonstraram um desempenho escolar superior, apesar dos obstáculos culturais que enfrentam.

**Tabela 08.** Dados do Liceu Regional Hoji-Ya-Henda de Bafatá (2020/2021)

Classe	Número dos matriculados		Desistência		Aprovação escolar	
	M	F	M	F	M	F
7 <sup>a</sup>	219	171	X	X	63%	64%
8 <sup>a</sup>	305	235	X	X	56%	71%
9 <sup>a</sup>	358	242	X	X	51%	46%
10 <sup>a</sup>	325	245	X	X	55%	55%
11 <sup>a</sup>	318	208	X	X	64%	34%
12 <sup>a</sup>	263	209	X	X	56%	53%
<b>Total</b>	<b>1.788</b>	<b>1.310</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>57%</b>	<b>53%</b>

**Fonte:** própria (a partir dos dados fornecidos pela gestão escolar)

Os dados do ano 2020/2021 estão incompletos, visto que não foram fornecidas informações sobre a desistência escolar. Isso ocorreu devido ao fato de que, no ano

em que coletamos os dados, estávamos no início do terceiro trimestre<sup>17</sup>. Observamos que, no primeiro trimestre, os alunos ainda estavam ativos, sendo que a taxa de desistência ocorre principalmente no final do segundo semestre. Esse período coincide com a época da campanha de castanha de caju, além de ser uma época em que a maioria das famílias realiza cerimônias de casamento, pois é quando o dinheiro circula na região.

Os dados indicam que os homens apresentam um número maior na escola, totalizando 1.788 em comparação com os 1.310 das mulheres. No que diz respeito ao desempenho escolar, observou-se uma pequena discrepância, com os homens atingindo 59% e as mulheres 53%. Sobre o ano letivo de 2020/2021, é crucial considerar que a época mencionada, marcada pela campanha de castanha de caju e pelas cerimônias de casamento, pode impactar significativamente a permanência dos alunos na escola. Esses eventos podem influenciar nas decisões de desistência, uma vez que as oportunidades econômicas e sociais, nesse período, podem ser mais atrativas para os/as estudantes e suas famílias.

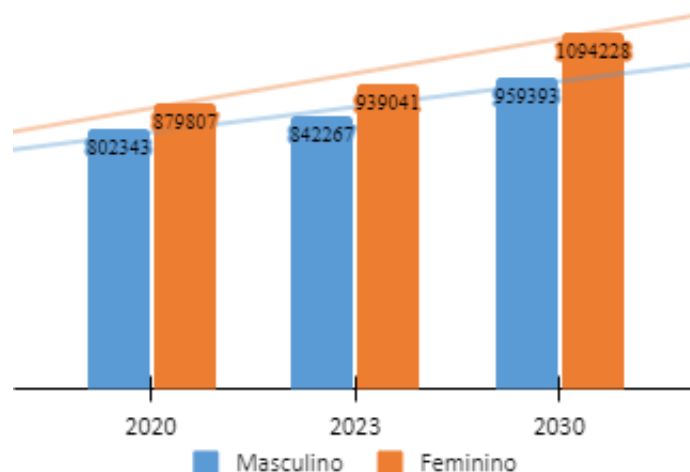
Ainda se comparando a relação entre os números absolutos das taxas de matrícula em função do gênero, é importante notar o constante predomínio masculino (tabela 09), conquanto o INE indique uma tendência de que a população de Guiné-Bissau seja preponderantemente feminina (gráfico 04), evidenciando uma provável existência de mulheres que não acessam a escolaridade formal em Bafatá:

**Tabela 09.** Número de matrículas do Liceu Regional Hoji-Ya-Henda de Bafatá em relação ao ano e ao gênero

Ano letivo	Matrículas	
	M	F
2018/2019	1738	1163
2019/2020	1834	1312
2020/2021	1788	1310

**Fonte:** própria (a partir dos dados fornecidos pela gestão escolar)

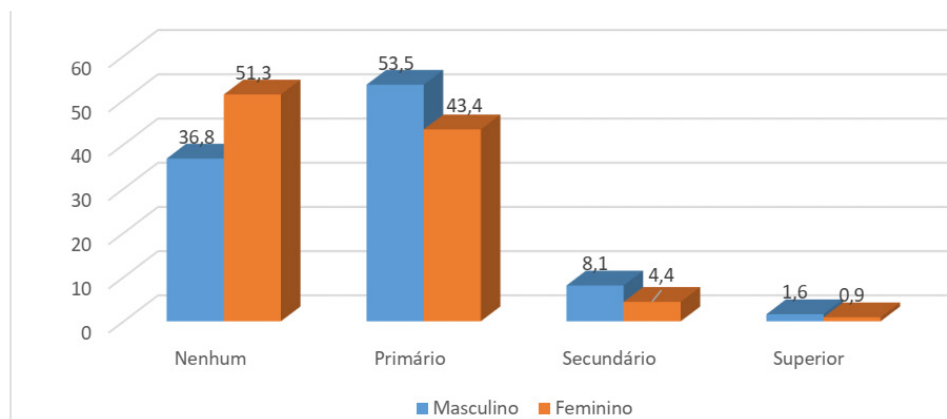
<sup>17</sup> Na Guiné-Bissau, o calendário escolar é trimestral, ou seja, um ano letivo é dividido em três períodos. O primeiro período começa no mês de outubro e vai até dezembro. O segundo período começa em janeiro e vai até março. O terceiro período inicia em abril e vai até junho. Justamente, o último trimestre coincide com a campanha de caju, portanto, é o período em que mais alunos desistem da escola. Diferentemente do Brasil, a Guiné-Bissau inicia seu ano letivo escolar no final do calendário anual. Isso se dá haja vista que o país tem duas estações: seca e chuvosa. Entre julho e novembro, ocorre a estação chuvosa, e de dezembro a maio, a estação seca. Por isso, o ano letivo escolar foi adaptado para os meses em que há menos chuva, a fim de facilitar os deslocamentos para a escola.



**Gráfico 04.** Projeção da população bissau-guineense por gênero

Fonte: INE<sup>18</sup>

Nesse sentido, os dados apontados pela pesquisa empírica confirmam a tendência apontada pelo INE para o ano de 2017 e 2018, de acordo com a qual 51,3% das mulheres guineenses não frequentam a escola. Por sua vez, no que se refere às taxas de mulheres que frequentam a escola ou o ensino superior, observa-se sempre uma tendência inferior às taxas masculinas, conforme destaca o gráfico 05:



**Gráfico 05.** Percentagem da população por nível de instrução 2017/2018

Fonte: INE, 2020, p.14.<sup>19</sup>

Apesar da cultura predominante que orienta as mulheres a restringirem-se aos papéis de mães e responsáveis pelo trabalho doméstico, é notável um desempenho significativo das mulheres nas instituições de ensino, especialmente no ensino secundário. Dados estatísticos revelam que elas têm se destacado com melhores notas e resultados acadêmicos em comparação aos seus colegas do gênero masculino. Essa

<sup>18</sup> População projetada por gênero pelo Instituto Nacional de Estatísticas de Guiné-Bissau. Disponível em <https://stat-guinebissau.com/index.html>. Acesso em 28 de julho de 2024.

<sup>19</sup> INE. Estatística de gênero 2023. Disponível em [https://stat-guinebissau.com/Menu\\_principal/IV\\_RGPH/rgph1/projecoes/BROCHURA\\_GENERO\\_GB\\_2020\\_VER1.pdf](https://stat-guinebissau.com/Menu_principal/IV_RGPH/rgph1/projecoes/BROCHURA_GENERO_GB_2020_VER1.pdf). Acesso em 28 de julho de 2024.

tendência positiva reflete um esforço notável das mulheres em buscar e valorizar a educação como uma ferramenta essencial para a sua emancipação e desenvolvimento pessoal. Ao reconhecerem a importância do conhecimento e da formação acadêmica, as mulheres de Bafatá estão desafiando as expectativas tradicionais e rompendo com as barreiras impostas pela sociedade.

Para além da análise dos dados de matrículas fornecidos pela gestão escolar, realizamos entrevista com um docente e com estudantes que interromperam seus estudos. No que se refere ao professor<sup>20</sup> – doravante chamado de Professor A –, é oportuno salientar que ele leciona no Liceu Regional Hoji-Ya-Henda de Bafatá, pertence ao grupo étnico biafada e, além da língua biafada, fala guineense, português e inglês.

De forma geral, a entrevista com o **Professor A** fornece informações valiosas sobre diversos aspectos relacionados à educação na região de Bafatá. Inicialmente, ele destaca o fator econômico como a principal causa de abandono escolar. Segundo o professor, a falta de condições financeiras dos pais afeta o pagamento das mensalidades<sup>21</sup> dos filhos, o que, por conseguinte, provoca a interrupção dos estudos. Ele ressalta a importância de políticas que visem proporcionar acesso à educação, independentemente das condições econômicas das famílias. Para complementar o fator econômico, o professor aponta a temporada da “campanha de caju” como fator que contribui para o abandono escolar. Durante esse período, a circulação de dinheiro entre os camponeses cria uma pressão para que os alunos interrompam seus estudos para ajudar na campanha. Por isso, ele destaca a necessidade de estratégias educacionais que levem em consideração as características econômicas e culturais específicas da região.

Por fim, o Professor A alega a prática de casamento forçado<sup>22</sup> como outro fator de abandono escolar, principalmente para as meninas. Trata-se de uma prática cultural dos grupos predominantes na região e, por isso, representa um desafio cultural que impacta negativamente a continuidade da educação para as alunas. Nesse contexto, instruem-se as mulheres a desempenharem predominantemente o papel de mães, relegando-as às funções relacionadas à maternidade e ao trabalho doméstico. Assim sendo, o casamento é encarado como um símbolo de respeito. Quando uma jovem se une ao seu marido, um dos conselhos mais comuns que ela recebe de sua família é o de persistir, obedecer ao marido e aceitar os desafios e sofrimentos que inevitavelmente surgirão na vida conjugal. As mulheres mais experientes compar-

---

<sup>20</sup> Por razões éticas, não identificaremos os colaboradores com seus nomes. Em função disso, os sujeitos da pesquisa serão identificados como: Professor A e Aluno A, B, C, D etc.

<sup>21</sup> Novamente, salienta-se que, em Guiné-Bissau, mesmo o ensino público não é gratuito.

<sup>22</sup> Segundo o Relatório *Um retrato da violência contra mulheres na Guiné-Bissau* (2011), “O casamento arranjado é uma prática comum [...], que não é encarada necessariamente como violência. 41% das inquiridas que são ou foram casadas afirmaram não ter escolhido o seu próprio marido, assumindo os pais ou outros familiares esta escolha. No entanto, apesar de comum, cada vez mais surgem casos de recusa das meninas e raparigas em relação a esta prática, sendo assim considerado o **casamento como forçado**.” (Roque, 2011, p.18 – grifos nossos).

tilham suas próprias experiências de dificuldades no casamento, como exemplo a ser seguido pela noiva. É frequente ouvir-se frases do tipo: “casamento é aceitar o sofrimento, resistir e não abandonar os seus filhos”. Essa visão tradicional do casamento e dos papéis de gênero refletem a perpetuação de normas sociais arraigadas na cultura local, que limitam as oportunidades e aspirações das mulheres. Ao serem direcionadas quase exclusivamente para as tarefas domésticas e à maternidade, as mulheres são privadas da possibilidade de explorar plenamente seu potencial intelectual e profissional.

Na sociedade em questão, a autonomia feminina em relação aos seus corpos é limitada, restringindo sua liberdade de escolher parceiros de vida para se relacionar. Nesse contexto, o casamento é visto como legítimo apenas quando é arranjado pelos pais, ou seja, são os pais que escolhem o marido para suas filhas, muitas vezes selecionando homens que têm a idade do próprio pai ou até mesmo mais velhos. Nessa perspectiva, as garotas estão expostas ao casamento forçado e precoce. Denomina-se casamento precoce aquele realizado quando as meninas têm idades entre 16 e 18 anos e são forçadas a se casar, mesmo sem estarem preparadas emocional e psicologicamente.

Essas situações de casamento forçado resultam frequentemente no abandono escolar por parte das jovens, pois quando uma menina se casa com um homem não escolarizado, a situação se agrava ainda mais. Nesses casos, o marido tende a proibir a esposa de continuar seus estudos, temendo que ela adquira um nível de educação superior ao dele e, conseqüentemente, possa decidir terminar o relacionamento. Essa restrição imposta pelo marido limita as oportunidades da jovem no mercado de trabalho e a mantém confinada às tarefas domésticas. Por isso, o casamento precoce e o abandono escolar estão intrinsecamente ligados à perpetuação do ciclo de pobreza e desigualdade de gênero. Sem acesso à educação formal, as jovens têm menos oportunidades de emprego e enfrentam maiores dificuldades para romper com as condições socioeconômicas adversas em que vivem.

A entrevista com o Professor A revela, portanto, que a luta contra o abandono escolar na região de Bafatá requer uma abordagem abrangente que aborde questões econômicas, atividades agrícolas e práticas culturais, principalmente de forma sensível às questões de gênero. Estratégias para tornar a educação pública efetivamente gratuita<sup>23</sup>, adaptar o calendário escolar às demandas locais e promover a conscientização sobre os benefícios da educação, especialmente para as meninas, podem ser cruciais para melhorar a situação educacional na região.

---

<sup>23</sup> Muito embora não se efetive na prática em nenhuma localidade do país, a Lei de Bases da Educação de Guiné-Bissau, em seu artigo 12º prevê a “universalidade, obrigatoriedade e gratuidade” nos seguintes termos: “1. O ensino básico é universal e obrigatório. 2. Até 6º ano de escolaridade, o ensino básico é totalmente gratuito. 3. A partir do 7º ano de escolaridade, o ensino básico é tendencialmente gratuito, de acordo com as possibilidades económicas do Estado. 4. 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.07).

Para a realização desta pesquisa científica, para além da entrevista com o docente, foi possível ter contato com dez estudantes de Bafatá que vivenciaram situações de abandono de seus estudos. Eles/Elas participaram dessa entrevista, sem que houvesse qualquer tipo de seleção prévia, quanto ao seu grupo étnico, nível escolar, gênero e faixa etária. A fim de sistematizar as principais respostas, segue o quadro 01:

**Quadro 01.** Informações sobre os/as alunos

<b>Aluno</b>	<b>Idade</b>	<b>Gênero</b>	<b>Nível escolar</b>	<b>Grupo étnico</b>	<b>Factor(es) apontados como causa de abandono ou evasão escolar</b>
A	21	F	6º ano	Fula	Cultural / casamento
B	24	M	8º ano	Balanta	Económica / castanha de caju
C	28	F	6º ano	Mansonca	Falta de condição económica
D	20	F	5º ano	Fula	Cultural / casamento
E	27	F	4º ano	Balanta	Económica / castanha de caju
F	19	F	6º ano	Fula	Cultural / casamento
G	21	F	8º ano	Mandinga	Falta de condição económica
H	24	F	6º ano	Fula	Cultural / casamento
I	23	F	6º ano	Fula	Cultural / casamento
J	27	M	5º ano	Balanta	Económica / trabalho de campo

**Fonte:** própria

No total, houve oito (8) pessoas do gênero feminino e duas (2) do gênero masculino entre os/as estudantes entrevistados. Cinco (5) pertencem ao grupo fula, três (3) são balanta, uma (1) é manjaca e uma (1) é mandinga. Ao analisar os motivos apresentados por esses/as alunos/as como fatores de abandono ou evasão escolar, observamos que cinco (5) deles mencionaram questões culturais, incluindo casamento forçado. Nota-se que todas as pessoas que levantaram o casamento como um factor que impediu a continuidade dos estudos são mulheres fulas. Outras cinco (5) pessoas alegaram fatores econômicos, sendo que, entre esses, alguns apontaram a ligação do abandono escolar com atividades relacionadas à produção de castanha de caju, enquanto outros mencionaram questões relacionadas ao trabalho de campo.

Em suma, os dados demográficos anteriormente apontados fornecem uma visão mais abrangente da constituição da população de Bafatá, evidenciando a representatividade dos diferentes grupos étnicos e de gênero na amostra desta pesquisa. Dentre os muitos factores que contribuem para o abandono escolar entre os alunos entrevistados, fundamentalmente, foram destacadas questões culturais e econômicas. Aspectos relacionados à educação linguística não foram apontados, o que não significa que eles não interfiram, haja vista que a colonialidade do saber tem sido

demonstrada por diversos/as autores/as, ainda que não seja um debate cotidiano nos ambientes escolares guineenses.

### *Pedagogia da alternância*

Uma das causas apontadas pelos sujeitos que contribuíram com essa pesquisa para o abandono escolar foi uma questão econômica e agrícola: na época de colheita da castanha de caju, os estudantes são compelidos a deixarem a escola para trabalharem no campo, a fim de contribuir com a subsistência material a suas famílias. A partir dessa constatação, o conceito de pedagogia da alternância será aqui brevemente debatido, com vistas a dirimir a dificuldade de estudantes de efetivar o seu direito constitucional à educação em Guiné-Bissau.

Inicialmente, é imperioso destacar que a educação no campo deve ser compreendida em suas especificidades. Assim sendo, Lourdes Helena Silva (2015) salienta que o “campo é concebido como um espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas por aqueles que ali vivem. E, sendo assim, a educação do campo deve refletir a vida, os interesses e as necessidades de desenvolvimento dos seus sujeitos sociais” (Silva, 2015, p.145).

Nessa perspectiva, os/as filhos/as de camponeses precisam ter as suas realidades contempladas em âmbito educacional, tanto no que se refere ao calendário do ano letivo, quanto ao currículo das escolas e os métodos de ensino. Inserida no bojo da educação do campo, portanto, surgiu a pedagogia da alternância. Trata-se de:

uma proposta destinada aos sujeitos do campo com o intuito de garantir o direito à educação dos camponeses, bom como a oferta de condições para que esses se desenvolvam como sujeitos críticos e participativos em suas comunidades sem a necessidade de migrarem para centros urbanos em busca de melhores condições de vida (Rodrigues, 2020, p.10).

Para que a pedagogia da alternância se efetive, o tempo escolar deve ser organizado em função das demandas da comunidade, alternando o tempo da escola com o tempo da comunidade, igualmente produtora de conhecimento. Segundo Marluse Maciel e Elodir Souza (2020), o “tempo escola é o momento em que o aluno adquire conhecimento teórico e prático das atividades que podem e devem desenvolver em sua comunidade.” (Maciel; Souza, 2020, p.58). Por sua vez, durante o tempo comunidade, “os estudantes vão aplicar seu conhecimento, identificar os problemas que precisam ser resolvidos, realizar as pesquisas e colocar em prática tudo o que aprendem na escola” (Maciel; Souza, 2020, p.58). Essa organização é feita pela gestão escolar em estreito diálogo com a comunidade.

Essa visão de educação diretamente corrobora com a discussão de Brandão (2007), anteriormente exposta, segundo a qual a educação deve preparar para a vida em sociedade. Assim sendo, caso a pedagogia da alternância fosse adotada na realidade educacional de Bafatá, as necessidades dos sujeitos envolvidos seriam mais adequadamente atendidas, haja vista que, durante a campanha de caju, eles poderiam aplicar na prática o que aprenderam ao longo das aulas teóricas, sem a necessidade de abandonar o ano letivo. Nesse sentido, por meio dessa proposta, seria possível elaborar projetos pedagógicos que considerem as realidades específicas de cada realidade agrícola, em função das características da comunidade. Ademais, a possibilidade de adequar o calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas de cada região proporcionariam maior engajamento dos/das estudantes na vida escolar. Por fim, essa proposta da pedagogia da alternância, a qual intercala períodos de estudo na escola com períodos de trabalho ou vivência na comunidade, pode ser uma importante ferramenta pedagógica e organizativa à comunidade local de Bafatá.

## Considerações finais

O direito à educação transcende uma necessidade individual, na medida em que, na sociedade atual, a escolarização formal incide diretamente na desigualdade social, principalmente ao se considerar a realidade dos países colonizados. Particularmente no que se refere a Bafatá, foco do presente estudo, a realidade do abandono e da evasão escolar é complexa e afeta o desenvolvimento socioeconômico da região leste de Guiné-Bissau.

A partir de uma investigação em documentos estatísticos, em textos teóricos e na pesquisa empírica realizada no Liceu Regional Hoji-Ya-Henda de Bafatá, observou-se que gênero, cultura, pertencimento étnico-linguístico, religião e necessidades econômicas são as principais causas do abandono escolar e da perpetuação da desigualdade econômica e de gênero na região.

Para mitigar essa realidade, com vistas a promover efetivamente o direito à educação, advogamos pelo direito a uma educação linguística democrática, de tal forma que as crianças e os jovens possam aprender a ler, a escrever, a debater oralmente, a partir de sua língua materna ou da língua guineense. Além disso, defendemos a adoção, por parte dos legisladores, da pedagogia da alternância, a fim de que as necessidades do campo sejam contempladas na elaboração dos currículos e dos calendários letivos. Ademais, é urgente a sensibilização sobre a importância da escolarização para as meninas de Bafatá, a fim de que elas possam usufruir do seu direito à educação e à autonomia de seus corpos.

## Referências

- BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.
- CAMPUS, J. *História dos Conflitos na Região Leste da Guiné-Bissau*. Bissau: Editora Acadêmica, 2013.
- COUTO, H. H.; EMBALÓ, F. Literatura, língua e cultura na Guiné-Bissau. *Revista brasileira de Estudos Crioulos e Similares*, nº 20, 2010.
- FEC. *Relatório da situação da mulher. “Nô na cuida de nô vida, mindjer. Emancipação e direitos para meninas e mulheres na Guiné-Bissau*, 2021. Disponível em: <<https://fecong.org/pdf/RelatorioMulherGB.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2024.
- FERREIRA, D. M. M.; MACHADO, L. I. Colonialidade do saber. In.: LANDULFO, C.; MATOS, D. (orgs.). *Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas: Pontes, 2022.
- MACIEL, M. C.; SOUZA, E. L. de. A pedagogia da alternância na perspectiva freireana. *Revista Olhares*. Guarulhos /SP, v.8, n.3, p.53-66, 2020.
- REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU. Instituto Nacional de Estatística. *Inquérito de indicadores múltiplos 2018-2019*. Disponível em: <[https://stat-guinebissau.com/Menu\\_principal/Publica%C3%A7%C3%B5es/MICS/Perfis%20Sociodemogr%C3%A1ficos%20Segundo%20MICS\\_portu.pdf](https://stat-guinebissau.com/Menu_principal/Publica%C3%A7%C3%B5es/MICS/Perfis%20Sociodemogr%C3%A1ficos%20Segundo%20MICS_portu.pdf)>. Acesso em 24 jul. 2024.
- REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU. Instituto Nacional de Estatística. *Mulheres e homens da Guiné-Bissau*, 2023. Disponível em: <[https://stat-guinebissau.com/Menu\\_principal/IV\\_RGPH/rgph1/projecoes/BROCHURA\\_GENERO\\_GB\\_2020\\_VER1.pdf](https://stat-guinebissau.com/Menu_principal/IV_RGPH/rgph1/projecoes/BROCHURA_GENERO_GB_2020_VER1.pdf)>. Acesso em: 28 jul. 2024.
- REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU. Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 2010). Disponível em: <<https://fecong.org/pdf/crianca/LeiBasesSistemaEducativo.pdf>> Acesso em: 25 jul. 2024.
- REPÚBLICA DE GUINÉ-BISSAU. Instituto Nacional de Estatística. *Résultats de la campagne agricole 2013/2024*. Disponível em: <[https://www.stat-guinebissau.com/Menu\\_principal/Publica%C3%A7%C3%B5es/anuario/Agricultura\\_seg\\_aliment/Agricultura/GUINEE-BISSAUResultats\\_de\\_la\\_campagne%20agricole\\_2013\\_2014.pdf](https://www.stat-guinebissau.com/Menu_principal/Publica%C3%A7%C3%B5es/anuario/Agricultura_seg_aliment/Agricultura/GUINEE-BISSAUResultats_de_la_campagne%20agricole_2013_2014.pdf)>. Acesso em: 27 jul. 2024.
- RIFFEL; S. M.; MALACARNE V. Evasão Escolar no Ensino Médio: O Caso do Colégio Estadual Santo Agostinho no Município de Palotina – PR., 2010. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1996-8.pdf>>. Acesso em: 25 jul.2024.
- RODRIGUES, A. C. L. *Conhecendo a pedagogia da alternância*. PROFEPT. São Luís, Instituto Federal do Maranhão, 2020. Disponível em: <[https://profept.ifma.edu.br/wp-content/uploads/sites/57/2020/08/Anny-Camila-MANUAL\\_CONHECENDO\\_A\\_PEDAGOGIA\\_DA\\_ALTERN%C3%82NCIA.pdf](https://profept.ifma.edu.br/wp-content/uploads/sites/57/2020/08/Anny-Camila-MANUAL_CONHECENDO_A_PEDAGOGIA_DA_ALTERN%C3%82NCIA.pdf)>. Acesso em: 28 jul. 2024.
- ROQUE, S. (org.). *Relatório Um retrato da violência contra mulheres na Guiné-Bissau*. Disponível em: <<https://popdesenvolvimento.org/publicacoes/temas/descarregar-fi>>

cheiro.html?path=5%29+G%C3%A9nero%2Fb%29+Viol%C3%Aancia%2FRela-  
trio+-+Um+retrato+da+violencia+contra+mulheres+na+Guin-Bissau.pdf>. Acesso em: 28  
jul. 2024.

SALATA, A. Razões da evasão: abandono escolar entre jovens no Brasil. *Interseções*. Rio de Janeiro. v.21, n.1, p.99-128, 2019.

SEN, A. *Desigualdade reexaminada*. Rio de Janeiro: Record. 2001.

SIGA, R. Y. *Cenário econômico da produção de castanha de caju e rizicultura na Guiné-Bissau*. Monografia. Bacharelado em agronegócio. Universidade Federal de Viçosa, 2022. Disponível em: <<https://www.agg.ufv.br/wp-content/uploads/2023/10/ROYDIVICKSON-YWNAS-SIGA-Versao-Final.pdf>> . Acesso em: 25 jul. 2024.

SILOM, A. S. *Considerações sobre a percepção da língua portuguesa e o preconceito linguístico em Guiné-Bissau*. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Letras- Língua Portuguesa) – Instituto de Humanidades e Letras, Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2019.

SILVA, L. H. A pedagogia da alternância na educação do campo: velhas questões, novas perspectivas de estudos. *Eccos Revista Científica*. n.36, p.143-158, 2015.

SILVEIRA, A. C. Letramento político: por uma educação linguística democrática. *Travessias interativas*. São Cristóvão, n.22, p.53-66, 2020.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Contexto, 2017.

UNESCO. *Declaração Universal do Direito Linguístico*. Disponível em: <[https://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a\\_pdf/dec\\_universal\\_direitos\\_linguisticos.pdf](https://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf)>. Acesso em: 24 jul. 2024.

UNICEF. *Análises para a aprendizagem e equidade usando dados MICS 2021*. Disponível em: <<https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2021/11/MICS-EAGLE-Guinea-Bissau-Education-Fact-Sheet-2021.pdf>>. Acesso em: 24 de jul. 2024.