

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Etoal Mendes

**EXPERIÊNCIAS DE ENSINO BILÍNGUE EM BUBAQUE, GUINÉ-BISSAU:
línguas e saberes locais na educação escolar**

Porto Alegre
2018

Etoal Mendes

**EXPERIÊNCIAS DE ENSINO BILÍNGUE EM BUBAQUE, GUINÉ-BISSAU:
línguas e saberes locais na educação escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carla Beatriz Meinerz

Porto Alegre
201

CIP - Catalogação na Publicação

Mendes, Etoal

Experiências de Ensino Bilíngue em Bubaque, Guiné-Bissau: línguas e saberes locais na educação escolar / Etoal Mendes. -- 2018.

188 f.

Orientadora: Carla Beatriz Meinerz.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Línguas Locais. 2. Ensino Bilíngue. 3. Língua Escolaridade. 4. Diversidade Linguística. 5. Saberes Locais. I. Meinerz, Carla Beatriz, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Etoal Mendes

**EXPERIÊNCIAS DE ENSINO BILÍNGUE EM BUBAQUE, GUINÉ-BISSAU:
Línguas e saberes locais na educação escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carla Beatriz Meinerz

Aprovada em 23 de fevereiro de 2018

Prof.^a Dr.^a Carla Beatriz Meinerz (Orientadora) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dr.^a Maria Elly Herz Genro – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dr.^a Isabel Aparecida Bilhão – Universidade do Vale do Rio Sinos

Prof. Dr. José Rivair Macedo – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar a minha profunda gratidão às pessoas que de uma forma direta e indireta contribuíram para os meus estudos desde os primeiros anos da escolaridade. São pessoas que decidiram, de forma incondicional, acreditar em mim e que nunca duvidaram se um dia seriam retribuídas; que tanto injetaram confiança nos meus estudos. Num mundo em que duvidamos até de nós mesmos – “acreditar” parece uma coisa fora da realidade humana. Mas no meio da neblina da desconfiança que pairava na atmosfera, havia uma única pessoa que conseguiu ver o que estava à sua frente, essa pessoa chama-se Professora Doutora Carla Meinerz. A ela não importava saber de quem ou do que se tratava, só sabia que iria orientar o mestrado de um fantasma. Na verdade, eu não existia até há pouco tempo; e mesmo quando trocamos alguns e-mails no processo das inscrições para bolsa de estudo, mesmo quando ela aceitou orientar-me, ainda antes da seleção, momento em que a distância que separava o Brasil da Guiné-Bissau reduziu-se a um simples clique, em todas as ocasiões em que ela respondia com cuidado a meus e-mails, eu continuava a não existir.

Quando cheguei ao Brasil, não só era o momento de transformação de um fantasma em pessoa física, era também o momento de conhecer fisicamente aquele que seria o seu primeiro orientando estrangeiro. Minha palavra de apreço – obrigado, Professora Carla! Nunca me senti só, sempre está ao meu lado, sempre me ajudou – suas sugestões transformaram minha vida acadêmica – tuas palavras são sermões para mim – nunca vou te esquecer.

Viver no estrangeiro não é nada fácil, e quando se é estudante torna-se ainda mais difícil. Foram momentos de muitas consternações, medo, indagações sem respostas, insônia, provocações, buscas, encontros e também de crescimento pessoal. Mais uma vez, graças às pessoas que acreditaram em mim e que me deram o apoio necessário, senti-me na obrigação de correr atrás e fazer além do meu esforço normal para que este trabalho se tornasse um fato real. Agradeço a todos que contribuíram para que este sonho virasse uma realidade. Primeiramente a Deus, por ter me proporcionado força e saúde durante estes anos de estudo; à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela generosa acolhida.

Ao CNPq, pela bolsa de estudo. À minha fantástica família, pelo envolvimento de tudo e todos, que muitas vezes têm se sacrificado para o estudo. Aos meus valiosos pais, pelo esforço para que eu me tornasse um homem responsável. Aos meus estimados irmãos, Mansinho Mendes, Uparim Mendes, Joãozinho Digala, Adja Ambrósio Undjul Mendes, António Mendes, Fátima A. Undjul Mendes, Hili Mendes, Pentu A. Undjul Mendes, Luís Digala, Sana Mendes, Boneca Mendes, Irina Mendes, Miloca A. Mendes, Linda Mendes, Domingas A. Mendes, Ana Mendes, Senghor Mendes, pelo carinho e ajuda. Aos meus sobrinhos, Agostinho Mendes, Juleita Mário Almirante, Pascoal Mendes, Pavel Cacapidji, Lutor Gó, Lex Gó, Anapaula Luis Babatche, Maezana Luis Babatche, Lígia Senghor Mendes. Aos meus cunhados, Mário Almirante Cabofué, José A. Sousa Mendes, Ivone Quebe, Antonieta Té. Aos meus colegas de mestrado pela cooperação, compreensão e solidariedade. Às professoras e colegas da linha de pesquisa pelo carinho e acolhimento naquele grupo magnífico.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande Sul (UFRGS).

Gostaria de estender o meu agradecimento à direção da FASPEBI, aos professores e alunos da escola Totokan-Dom José e da escola de Etimbato, pela disponibilidade e entrevistas que contribuíram muito para a concretização deste trabalho. Meu estimado agradecimento ao padre Doutor Luigi Scantamburlo, pela entrevista e materiais fornecidos.

Agradeço do fundo da minha alma aos professores e colegas, e em especial ao antigo Diretor da Escola Normal Superior Tchico Té, na pessoa de Miguel Soares da Gama, pela inesquecível ajuda. Ao professor Baro Sanha do Instituto Camões.

Meu profundo agradecimento ao Augusto Barreto, funcionário do Ministério de Educação Nacional, pela ajuda e prontidão em facultar os materiais.

Um agradecimento especial à minha companheira, irmã e amiga, Eugénia Carlos Umbutara, que foi uma pessoa especial para que este trabalho se concretizasse.

Aos meus amigos que, de uma forma direta, acompanharam o meu percurso acadêmico, Senghor Mendes, Pravidoe Cassama, Mustafa Indjai, Samuel Nhala, Diondino Joaquim Sanca, Hy-syllongh Caetano Pinto, Olívio Mendonça, Nino Júlio Nhanca e em especial ao Vanito Ianium Vieira Cá, pelos materiais concedidos.

RESUMO

A dissertação analisa experiências de ensino bilíngue nos Centros de Experimentação de Educação e Formação (CEEFF) e no Projeto de Apoio ao Ensino Bilíngue no Arquipélago de Ilhas Bijagós (PAEBB), em Bubaque, região de Bolama Bijagós, Guiné-Bissau. Aborda a problemática da relação entre línguas e saberes locais, no processo de alfabetização e no currículo do Ensino Básico, com finalidade de reconhecer suas vantagens para a aprendizagem das crianças em escolarização inicial. Esta discussão é baseada na institucionalização do kriol e abre a possibilidade de integrar os conteúdos e práticas culturais no currículo local. A finalidade da introdução do kriol como língua de ensino é reduzir a distância entre a escola e a comunidade, assim como descolonizar o próprio currículo, saber e poder (QUIJANO, 2005). O ensino bilíngue dos CEEFF e PAEBB integra saberes comunitários para estimular aprendizagens, utilizando e reconhecendo as línguas locais na escola. Essa premissa sustenta que as escolas devem associar-se à cultura autóctone e ao seu valor intrínseco. Entende-se que a inclusão dos saberes locais na escola pode facilitar aprendizagem e contextualizar os conhecimentos socioculturais locais. Com a introdução da língua local, o kriol, cria-se um espaço de convivência dos saberes local e universal e lança-se um repto aos educadores no sentido de serem responsáveis na produção e disseminação de conhecimento. A base teórica do trabalho é fundada no pensamento de Paulo Freire (1978), acerca da relação entre educação e cultura nos processos de alfabetização; Michael Apple (2000), base para pensar o currículo; Clifford Geertz (1997), para o conceito de cultura. O material empírico foi produzido em pesquisa de campo, com busca documental no Ministério de Educação e no escritório da Fundação para o Apoio ao Desenvolvimento dos Povos dos Arquipélagos de Bijagós (FASPEBI), na Guiné-Bissau, com recorte temporal entre 1986 e 2017. A produção documental para análise incluiu questionários sociolinguísticos e entrevistas semiestruturadas com professores e estudantes de duas escolas vinculadas à FASPEBI. A partir da análise das experiências que agregam as línguas locais, destaca-se positivamente a integração do kriol como língua de ensino e a fusão de conteúdos disciplinares com saberes da tradição local. No entanto, ressalta-se a falta de formação superior e diplomada de professores no domínio de ensino bilíngue, a heterogeneidade de turmas, as dificuldades metodológicas e didáticas dos docentes.

Palavras-chave: Línguas Locais. Ensino Bilíngue. Língua Oficial. Diversidade Linguística. Saberes Locais.

MENDES, Etoal. **Experiências de Ensino Bilíngue em Bubaque, Guiné-Bissau: línguas e saberes locais na educação escolar.** Porto Alegre: UFRGS, 2018. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

ABSTRACT

The present pos-graduation dissertation analyzes bilingual education experiences in the Education and Training Experimentation Centers (CEEFF) and the Bilingual Education Support Project in the Bijagós Islands (PAEBB), in Bubaque, Bolama region of Bijagós, Guiné-Bissau. It addresses the issue of the relationship between languages and local knowledge, in the literacy process and in the Basic Education curriculum, in order to recognize its advantages for the learning of children in initial schooling. This discussion is based on the institutionalization of kriol and opens the possibility of integrating cultural content and practices into the local curriculum. The purpose of introducing Kriol as a teaching language is to reduce the distance between school and community, as well as decolonize one's own curriculum, knowledge and power (QUIJANO, 2005). The bilingual education of CEEFF and PAEBB integrates community knowledge to stimulate learning, using and recognizing local languages in school. This premise maintains that schools must associate themselves with the indigenous culture and its intrinsic value. It is understood that the inclusion of local knowledge in school can facilitate learning and contextualize local socio-cultural knowledge. With the introduction of the local language, kriol, a space is created for the coexistence of local and universal knowledge, and a challenge is presented to educators in order to be responsible for the production and dissemination of knowledge. The theoretical basis of work is based on the thinking of Paulo Freire (1978), about the relationship between education and culture in literacy processes; Michael Apple (2000), basis for thinking the curriculum; Clifford Geertz (1997), for the concept of culture. The empirical material was produced in field research, with documentary search in the Ministry of Education and in the office of the Foundation for the Support to the Development of the Peoples of the Bijagós Archipelagos (FASPEBI), in Guinea-Bissau, with temporal cut between 1986 and 2017. The documentary production for analysis included sociolinguistic questionnaires and semi-structured interviews with teachers and students from two schools linked to FASPEBI. From the analysis of the experiences that add the local languages, the integration of kriol as a teaching language and the fusion of disciplinary contents with local traditions are positively highlighted. However, there is a lack of superior and qualified teacher training in bilingual education, the heterogeneity of classes, the methodological and didactic difficulties of teachers.

Key-words: Local Languages. Bilingual Teaching. Official language. Linguistic Diversity. Local Knowledge.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Escola TOTOKAN - Dom José	32
Figura 2 – Escola Totokan - Dom José	34
Figura 3 – Escola de Etimbato	36
Figura 4 – Sala de aula de escola Totokan - Dom José	38
Figura 5 – Alunos e professora de escola Totokan do projeto	41
Figura 6 – Mapa com a distribuição da população de por etnia	60
Figura 7 – Manual de Língua Portuguesa da 4ª Classe	146
Figura 8 – Textos em kriol Guineense.....	148
Figura 9 – Trecho do manual escrito em kriol	150
Figura 10 – Manual di apikultura em kriol.....	151
Gráfico 1 – Competência linguística dos professores.....	48
Gráfico 2 – Língua Materna.....	53
Gráfico 3 – Performance dos alunos em português	54
Gráfico 4 – Guineenses de cada etnia que consideram sua língua como principal (%)	63
Tabela 1 – Projeto de Ensino Bilíngue PAEBB	37
Tabela 2 – Proficiência em Línguas-----	48
Tabela 3 – Proficiência nas línguas maternas 1º ano.....	50
Tabela 4 – Proficiência nas línguas maternas 4º ano.....	51
Tabela 5 – Amostra da língua falada por grupo de alunos nos anos 1990.....	52
Tabela 6 – Distribuição dos grupos étnicos na Guiné-Bissau	59
Tabela 7 – Línguas Faladas na Guiné-Bissau.....	61
Tabela 8 – Analfabetismo na Guiné em 1958	67
Tabela 9 – Educação Colonial: 1962 a 1973.....	68
Tabela 10 – Educação nas Zonas Libertadas: 1965 a 1973	72
Tabela 11 – Programas Escolares (1º - 6º ANOS)	117
Tabela 12 – Plano de estudos para o 1º ciclo do ensino básico	128
Tabela 13 – Plano de estudos para o 2º ciclo do ensino básico	129
Tabela 14 – Plano de estudos para o 3º ciclo do ensino básico	129

LISTA DE SIGLAS

ADEA – Associação para o Desenvolvimento da Educação em África
CEDEAO – Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental
CIDAC – Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral
COME – Comissões de Estudo
ETR – Equipas Técnicas Regionais
FASPEBI – Fundação para o Apoio ao Desenvolvimento dos Povos do Arquipélago de Bijagós
FMI – Fundo Monetário Internacional
IC – Instituto Camões
IFE – Índice de Frequência Escolar
INDE – Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação
INE – Instituto Nacional de Estatísticas
LBSE – Lei De Bases do Sistema Educativo
LE – Língua Estrangeira
LM – Língua Materna
LN – Língua Nacional
LO – Língua Oficial
L2 – Língua Segunda
MEN – Ministério da Educação Nacional
OPP – Orientadores das Práticas Pedagógicas
OGE – Orçamento Geral do Estado
ONGs – Organizações não Governamentais
OMD – Objetivos do Milénio para o Desenvolvimento
PAEBB – Projeto de apoio ao Ensino Bilíngue no Arquipélago das Ilhas Bijagós
PAIGC – Partido para a Libertação de Guiné e Cabo Verde
PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PIB – Produto Interno Bruto
RESEN – Relatório sobre os Sistemas Educativos Nacionais
RGPH – Recenseamento Geral da População e Habitação
SAB – Sector Autónomo de Bissau
RECEB – Reforma curricular do Ensino Básico
TIC – Técnica de Informação e Comunicação
UAP – Unidades de Apoio Pedagógico
UE – União Europeia
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	20
2.1	O PROBLEMA DA PESQUISA	24
2.2	REVISÃO DE LITERATURA	25
2.3	INSTRUMENTOS E SUJEITOS DE PESQUISA.....	28
2.4	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO	31
2.5	CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS PESQUISADAS: INFRAESTRUTURAS E AUTOGESTÃO.....	33
2.6	COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA DOS PROFESSORES E DOS ALUNOS DAS ESCOLAS PESQUISADAS.....	39
3	CARACTERIZAÇÃO LINGUÍSTICA DA GUINÉ-BISSAU: DADOS PESQUISA.....	56
3.1	LÍNGUAS FALADAS NA GUINÉ-BISSAU.....	58
3.2	PERSPECTIVA HISTÓRICA E CULTURAL DA GUINÉ-BISSAU	65
3.3	ESCOLARIDADE E A ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO NA GUINÉ-BISSAU.....	73
3.4	O PORTUGUÊS LÍNGUA DE ENSINO NA GUINÉ-BISSAU: UM PARADOXO EDUCACIONAL.....	78
3.5	O KRIOL: LÍNGUA DE UNIDADE NACIONAL, INTERÉTNICO E DE IDENTIDADE NACIONAL	83
3.6	ESCOLA COMO ESPAÇO DE MANUTENÇÃO DO PENSAMENTO E DA CULTURA COLONIAL.....	86
4	O ENSINO BILÍNGUE NO CONTEXTO GUINEENSE: AS LÍNGUAS NACIONAIS COMO POSSIBILIDADES DE DESCOLONIZAÇÃO DO SABER.....	91
4.1	A MESA-REDONDA SOBRE ENSINO BÁSICO E O DESENVOLVIMENTO LOCAL NO ARQUIPÉLAGO DE BIJAGÓS	91
4.2	AS LÍNGUAS LOCAIS NO ENSINO, SEUS VOLORES EPISTEMOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS: CASO DAS ESCOLAS TOTOKAN E ETIMBATO	93
4.3	RECONHECIMENTO DA CULTURA LOCAL NA ESCOLA DIMINUINDO A DISTÂNCIA ENTRE OS SABERES UNIVERSAIS E OS SABERES LOCAIS.....	99
4.4	IMPORTÂNCIA DAS LÍNGUAS LOCAIS PARA O ENSINO: UMA ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA E EDUCACIONAL.....	104
4.5	ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTO DE DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NA GUINÉ-BISSAU	110
4.6	O CURRÍCULO ESCOLAR: SUAS FUNÇÕES SOCIAIS E CULTURAIS	113
4.7	ANÁLISE DO CURRÍCULO ESCOLAR DE ESCOLAS DE ENSINO BILÍNGUE ..	115
4.8	NOVA PROPOSTA CURRICULAR NACIONAL DE ENSINO BÁSICO	124
4.9	ESTRUTURA CURRICULAR.....	127
4.10	AS INOVAÇÕES NA NOVA PROPOSTA CURRICULAR.....	130

4.11	ENSINO BILÍNGUE: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO CEEF	133
4.12	O BILINGUISTO DO PROJETO PAEBB DE FASPEBI	138
4.13	MANUAIS ESCOLARES DO PROJETO PAEBB	144
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
	REFERÊNCIAS	159
	APÊNDICE A – Questionários Sociolinguísticos	166
	APÊNDICE B – Termos de Concordância para Realização de Pesquisa	167

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho resulta de um estudo sobre experiências de ensino bilíngue nos Centros de Experimentação de Educação e Formação (CEEFF), atual Projeto de Apoio ao Ensino Bilíngue nos Arquipélagos dos Bijagós (PAEBB) da Fundação para o Apoio ao Desenvolvimento de Educação, no Arquipélagos dos Bijagós (FASPEBI), em Bubaque, região de Bolama Bijagós, Guiné-Bissau. Reflete-se sobre a inclusão das línguas usadas na comunicação cotidiana – as étnicas e o kriol – como forma de diálogo com os saberes locais, no currículo do Ensino Básico, num contexto em que a língua oficial é a do colonizador: o português. Compreende-se que as línguas nativas têm uma estreita ligação com a cultura, e podem ser reconhecidas na alfabetização com a finalidade de revigorar as dinâmicas socioculturais e flexibilizar o processo de ensino e aprendizagem, conectando a escola com a comunidade em que está inserida. O estudo dos saberes tradicionais vinculados à cultura local é de grande importância na condição atual da pesquisa em Educação, porque ele conecta o cotidiano dos alunos às temáticas específicas em análise. As escolas pesquisadas funcionam em regime de autogestão e inserem-se na cultura local, por isso foram por mim escolhidas.

O kriol e as línguas étnicas são faladas, na maioria dos casos, nas comunidades e contêm os saberes vinculados a esses grupos. As crianças crescem nessas comunidades e, justamente por isso, tais saberes podem ser incluídos no currículo das escolas. Eles formam um conjunto de conhecimentos, costumes, práticas, habilidades e experiências que se vive no dia a dia. As línguas locais podem ser engenhos de transmissão de conhecimentos nas escolas devido ao seu impacto na aprendizagem e aos seus valores culturais. A fecundidade da proeminência dos idiomas nativos não se verifica somente no ensino, mas também em outros setores sociais, por exemplo, na política, na agricultura, na saúde e na religiosidade. A relevância das línguas locais no ensino, como premissa do presente trabalho, foi reiterada nas entrevistas realizadas com os educadores das escolas pesquisadas, que reincidentemente afirmaram o ambiente favorável para a aprendizagem a partir do seu emprego.

O currículo de ensino bilíngue do projeto dos CEEFF e PAEBB institucionalizou a língua local – o kriol – através do currículo, que definiu e acolheu em seus

conteúdos adivinhas, provérbios, contos ou superstições, avaliados como salientes para a aprendizagem.

A partir da descoberta da relevância das línguas maternas no ensino e a consequente reflexão acerca dos saberes nelas imbricados, sua utilização nas escolas começou a dominar dois campos: o epistemológico e o educacional. Os campos epistemológico e educacional cruzam-se na abordagem do saber. Ao se cruzarem, misturam-se na elaboração do currículo. A epistemologia tende a discutir o juízo crítico que trata a “[...] disseminação do saber, a natureza e o valor do saber e o tipo de saber que a escola tende a socializar para tornar a aprendizagem dos alunos mais relevante e eficaz” (BASÍLIO, 2006, p. 16). Nesse caso, a educação deve preocupar-se em envolver mais partes das esferas sociais e culturais dos alunos.

Ora, o sistema educativo guineense adotado desde a independência nacional não havia institucionalizado as línguas locais e os saberes autóctones na escola. A ligação entre a escola e a comunidade era feita através de envolvimento dos pais e encarregados de educação na construção de escolas comunitárias e nas reuniões em que eram convocados a participar, porém não no sentido de contribuir na produção dos saberes ensinados na escola.

A nova proposta curricular do Ensino Básico, fruto da transformação e inovação curricular, não trazia a preocupação de envolver línguas nacionais/locais e os saberes locais para a prática pedagógica. No entanto, a reforma do currículo nacional feita pelo Ministério de Educação Nacional e o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) introduziu alguns componentes disciplinares cujos conteúdos provêm da cultura local.

O termo “línguas locais” destaca-se nesta dissertação para indicar diferentes formas através das quais os grupos se comunicam, expressam maneiras de viver e atribuem significados aos fenômenos vitais e sociais: neste estudo, serão as línguas étnicas e o kriol¹. Essas maneiras constituem a base dos saberes ensinados nas escolas. De tal modo, a cultura é entendida como conjunto de procedimentos e

¹ Crioulo escreve-se de diferentes formas, dependendo de onde é falado e da sua formação – na Guiné Bissau, escreve-se Kriol. Por esta razão, e por motivos políticos, em todo o texto, exceto citações diretas, esta palavra vai ser escrita como é pronunciada no país, kriol.

processos históricos herdados, individuais ou coletivos, que se vive no cotidiano. Portanto, a cultura é a pedra basilar na construção do saber, sobretudo quando se trata de um instrumento que queira adequar-se ao contexto educacional particular local, regional e do país em geral.

Na escola, a cultura é difundida através da transmissão de conhecimentos por meio da comunicação linguística. Desse modo, a cultura tem de ser, por meio de línguas locais, reconhecida e reinterpretada para o espaço educativo – a escola.

Como tem sido sublinhado no campo educacional, o reconhecimento das línguas e dos saberes locais na escola visa reduzir a linha divisória que marca a fronteira entre a cultura universal e a cultura autóctone do aluno. O currículo do Ensino Básico das escolas de ensino bilíngue do CEEF e PAEBB rompeu as fronteiras dos saberes, diminuiu a distância entre a comunidade e a escola e acomodou a língua local, pois todos estavam em oposição no ensino. A não inclusão, na escola, da língua falada pelo aluno contribui para a exclusão da sua cultura e, por conseguinte, leva-o ao desenquadramento sociocultural.

Para encaixilhar a discussão sobre a inclusão das línguas locais no currículo de ensino básico, define-se como objeto de pesquisa da presente dissertação: as experiências de alfabetização com ensino bilíngue, dentro dos Projetos do CEEF e FASPEBI, em Bubaque, região de Bolama Bijagós, no contexto multilíngue da Guiné-Bissau e o processo de imposição estatal da língua portuguesa como idioma de escolarização oficializado pelo Ministério de Educação. O recorte temporal da pesquisa inicia no ano de 1986, fase da execução do projeto bilíngue em três regiões do país, nomeadamente, Cacheu, Tombali e Bolama, por parte dos CEEF, até 2017, ano da produção dos dados.

O projeto dos CEEF foi interrompido mais tarde por falta de verbas. Em 1998, por iniciativa da FASPEBI deu-se continuidade àquele que foi o projeto pioneiro do ensino bilíngue na Guiné-Bissau. Na altura, a fundação renovou o protocolo de acordo com o Ministério de Educação tendo como objetivo melhorar o ensino de qualidade em algumas escolas do Arquipélagos dos Bijagós. Depois da assinatura do protocolo, o projeto passou a denominar-se PAEBB.

A escolha deste tema de pesquisa tem duas razões: a primeira deriva do pressuposto de que a língua expressa a cultura em que o aluno se insere, sua vivência, seu cotidiano e os saberes nela difundidos. Por essa razão, vê-se uma

necessidade de observar a ligação entre os saberes culturais locais e os saberes ensinados nas escolas, para tornar a prática pedagógica mais próxima do aluno, permitindo-lhe apurar o processo de alfabetização, os seus conhecimentos, práticas, atitudes, habilidades e experiências que partilha no cotidiano. A segunda razão está marcada pela experiência vivida durante o breve período de meu exercício profissional, como professor de Língua Portuguesa.

Percebi na experiência como professor que os jovens/adolescentes tinham muitas dificuldades em compreender e se expressar livremente na sala de aula, ficavam com dúvidas e sem saber como apresentá-las. Havia também alguns que ficavam calados durante toda a aula, porque só podiam falar em português e não se sentiam bem com essa única possibilidade. Detectando essa situação, muitas vezes, era necessário que eu explicasse em crioulo para permitir a compreensão dos alunos. A realidade desses alunos não se distinguia da minha, pois, também na minha experiência como aluno, muitas vezes fiquei calado por não saber como expressar aquilo que sentia através da língua portuguesa, uma vez que era proibido falar em crioulo e muito menos em língua étnica, dentro do recinto escolar. Santos (1987) mostra que os sentimentos de insegurança ao expressar-se, assim como a sensação de parecer ridículo diante dos colegas, criam um fator adverso que “[...] agudiza-se mais com o surgimento e manifestações de alguns fenômenos de carácter psicológico e sociopsicológicos desfavoráveis para a criança nesta etapa de escolarização”. Tudo isso conduz e causa a timidez, contribuindo na “[...] eliminação de possíveis iniciativas espontâneas e de criatividade da própria criança” (SANTOS, 1987, p. 293).

As crianças representam o maior grupo falante do crioulo e sofrem prejuízos quando inibidas de expressar suas experiências culturais e seus conhecimentos linguísticos nos processos de ensino/aprendizagem, especialmente quando em momento de alfabetização. Apesar da proibição, minha experiência de vida e minha investigação observa que se fala o crioulo cada vez mais nas escolas. Por razões pedagógicas e epistemológicas, as crianças podem ser alfabetizadas na língua do convívio (crioulo), da integração e do intercâmbio social, a partir de uma perspectiva multilíngue. Essa dissertação, pelas possibilidades concretas em que se realizou, ainda destacará o crioulo no ensino bilíngue, mas reconhecerá que ele não é o suficiente para dar conta da relação com as culturais locais.

Gostaria também de salientar minha situação linguística, na posição de estudante, servindo de exemplo que expressa a realidade da maioria dos guineenses nascido no interior do país. A primeira língua que aprendi foi a minha língua étnica, mandjaco², pois era a única língua falada por meus pais. Aprendi o kriol falando com os meus irmãos em casa e com os amigos e vizinhos. O meu primeiro contato com o português foi na escola, isto é, comecei a aprender a língua portuguesa quando ingressei a educação formal. O kriol circula entre idiomas nativos como língua de unidade nacional, ou seja, língua de comunicação interétnica³ com maior número de falantes. A língua nacional guineense, mesmo que não oficializada, vem afirmando-se cada vez mais, tanto em número de falantes como em prestígio.

Na Guiné-Bissau, praticamente não há outra forma de aprender o português a não ser na escola. Hoje consigo falar, igual a muitos guineenses, três línguas: mandjaco, kriol e português. Fui um dos alunos guineenses que concluíram os estudos liceais sem saber comunicar-me perfeitamente em português. Aperfeiçoei o meu português durante a formação em letras. Esse fato influenciou profundamente o meu desempenho escolar. E, por esse motivo, apoio claramente a instituição do ensino bilíngue e conduzo minha dissertação com essa opção política, que é também permeada por razões epistemológicas, pedagógicas, culturais e sociais.

O projeto de ensino bilíngue em análise surgiu em 1986-87, dentro dos CEEF e vinculado à Organização Não Governamental CIDAC (Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral), em colaboração com entidades guineenses. Tal projeto teve o objetivo de experimentar a implementação de um currículo do ensino primário adaptado à diversidade cultural, à utilização do kriol como língua de ensino ao lado do português. O português, língua oficial, passou a ser ensinado com metodologia de segunda língua ou língua estrangeira (SCANTAMBURLO, 2007).

O bilinguismo, de acordo com alguns autores que se dedicaram ao seu estudo, significa ter competência em duas línguas ou capacidade de utilizar mais de duas línguas (SCANTAMBURLO, 2013). Segundo Bicari (2002), o ensino bilíngue

² Mandjaco é a quarta maior língua étnica da Guiné-Bissau, em termo de uso; é falada por cerca de 20% da população guineense. Essa língua é mais usada na região de Cacheu, norte do país, sendo uma região de maior concentração da etnia mandjaco.

³ Interétnico porque o kriol surgiu com a necessidade de comunicação entre as diferentes etnias que existem na Guiné-Bissau depois da chegada dos portugueses.

significa ter duas línguas como línguas de ensino e de aprendizagem. No caso em estudo as duas línguas são o crioulo Guineense (L1) e o Português (L2).

A inclusão do crioulo, sem excluir outras línguas étnicas, tem relevância na conjuntura atual do ensino guineense, porque elas estão ligadas à cultura, ou seja, à temática específica da vida cotidiana dos alunos. Ressalta-se a estreita ligação da língua com a cultura e desta com o processo de ensino e aprendizagem, capaz de conectar a escola ao ambiente familiar e comunitário dos alunos (FREIRE, 1978). Freire garante que nenhum país do mundo consegue desenvolver-se na base de um sistema educativo em que o ensino é exclusivamente ministrado numa língua que a maioria da população ignora. Diante disso, demonstro consciência de que apenas o reconhecimento do crioulo no ensino não é o suficiente, porém já aparece como um possível avanço no contexto de Guiné Bissau.

O sistema educativo guineense não se depara com um único problema, ao contrário, são vários os desafios, entre os quais, o da língua de ensino. Todavia, o que ainda falta é a certificação política de que é possível observar o cenário educativo guineense do outro ângulo e ter uma visão real dos obstáculos que atrapalham o desenvolvimento global do setor de ensino. É evidente que sem uma política educacional adequada à real necessidade e às aspirações dos guineenses, a concepção educativa correrá o risco de fracassar, limitando o país, de tal maneira, de participar na tomada de decisões internacionais.

Este trabalho enquadra-se no panorama linguístico de uma camada estudantil. A investigação de uma temática social, segundo Santos (2008), deve compreender os fenômenos socioculturais a partir do sentido que as pessoas conferem às suas ações. Desse modo, a abordagem qualitativa adequa-se às opções metodológicas e teóricas do presente estudo, especialmente no que concerne à produção e análise dos dados. Para compreender melhor a problemática construída, a apreciação teórica visa a construção de uma análise cuidadosa dos dados produzidos através da compilação de documentos, entrevistas semiestruturadas e revisão bibliográfica.

Durante a pesquisa, procurei compreender como foi implementado o ensino bilíngue na região de Bolama, analisando documentos oficiais do governo guineense, do projeto CEEF e PAEBB, entrevistas com educandos e educadores, cruzando com literatura pertinente.

A base de minha construção analítica está em Paulo Freire (1978), pensador capaz de chamar a atenção para a necessidade de inclusão das línguas nacionais no ensino de países como Guiné-Bissau, como forma de valorização da cultura local. Em relação ao quadro teórico, a análise sociolinguística baseia-se nos autores que discutem a situação linguística guineense, tais como Hildo Honório do Couto (2009), Filomena Embaló e Hildo Honório do Couto (2010) e Scantamburlo (2013). Tais autores são suportes para fundamentar os motivos educacionais que conduziram a implementação do currículo no sentido de incluir o crioulo como língua de ensino. Igualmente utilizo Moema Parente Augel (2007), que fez um mapeamento do mosaico linguístico da Guiné-Bissau. Augel frisa o pouco desenvolvimento da língua portuguesa no território guineense, visto que não está sendo suficiente o ensino obrigatório ministrado nas escolas, uma vez que grandes partes dos guineenses não dominam o idioma.

A análise da questão cultural e dos saberes locais baseia-se na apreensão e interpretação de teorias de autores como Frantz Fanon (2008), cuja defesa permite pensar na extraordinária potência da posse da linguagem; Clifford Geertz (1997) afirma que todos os fenômenos sociais, políticos e culturais são locais. Em relação ao currículo, a discussão vai ser fundamentada na análise de Michael Apple (2000).

No próximo capítulo explicitarei com maior profundidade o suporte teórico-metodológico que embasa a escrita da presente dissertação, destacando os objetivos e problemas de investigação.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O caráter da investigação e as questões nela vinculadas condicionam a alternativa metodológica. É mais do que arquitetar um corpo reunido de conhecimentos teóricos e explicar os fenômenos educativos. A investigação educativa é entendida por muitos pesquisadores como análise de questões emergentes das práticas culturais e, em geral, enseja contribuir no diálogo acerca da solução dos problemas aí constituídos. A educação é um fenômeno complexo, dinâmico e interativo, com dimensões morais, éticas e políticas, influenciado por uma multiplicidade de fatores internos e externos (FURTADO, 2005).

A pesquisa educativa é de natureza multidisciplinar, visto que não dispõe de ferramentas exclusivas para o seu estudo e constitui-se no diálogo com metodologias das ciências sociais, especialmente da sociologia e da antropologia. Igualmente trata de fenômenos que se caracterizam pela dificuldade em separar o investigador do seu objeto de investigação. Depois de algumas análises de paradigmas empregados na investigação educativa, optei por utilizar três pressupostos definidos e adotados por Uwe Flick (2009), quais sejam: i) a especificidade do impacto da pesquisa; ii) o espectro e os tópicos relevantes à questão de pesquisa; iii) a profundidade e o contexto pessoal.

Tendo referências gerais em Minayo (1994), trabalhei teoricamente a partir da abordagem qualitativa. A abordagem qualitativa estabelece estratégias e procedimentos que permitem tomar em consideração as experiências a partir da escuta do ponto de vista do informador. Na visão de Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, tudo possui potencial para dar uma pista que nos permite estabelecer uma compreensão mais complexa do objeto de pesquisa.

Segundo Bogdan e Biklen, (1994), a pesquisa qualitativa deve ser elaborada levando em consideração cinco elementos. O primeiro elemento destacado é o local da produção dos dados: o pesquisador deve estar no seu centro, atento ao contexto da produção. O segundo elemento da pesquisa qualitativa é a sua característica descritiva, porque os dados produzidos devem ser apontados e detalhados para serem usados nas análises. O terceiro elemento da pesquisa qualitativa constitui-se

pela ênfase no processo, não se fixando apenas nos resultados ou nos produtos da pesquisa. O quarto elemento consiste na forma indutiva, que se estabelece pela análise e pela sua composição. A pesquisa qualitativa, portanto, inicia-se pela produção de dados e pela organização da massa documental que será analisada. O quinto elemento, o significado atribuído à pesquisa, que determina o grau da sua relevância (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Entretanto, pesquisar é elaborar uma análise sobre um objeto em seu tempo e espaço. Do mesmo modo, o trabalho envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, dos participantes da situação em estudo através de uma observação direta da realidade (SCHMIDT, 1995).

Portanto, neste estudo, a abordagem qualitativa na pesquisa em educação desenvolve um processo reflexivo e analítico sobre a situação sociolinguística guineense, que se tornou possível com a adoção de procedimentos de pesquisa, visando à compreensão crítica e minuciosa do objeto.

O tema de minha investigação é o bilinguismo em situações de escolarização obrigatória no contexto educacional guineense. Para tratar desse tema, abordei o conflito existente entre a língua portuguesa, por um lado, na qualidade de idioma obrigatório em educação escolar e, por outro lado, o kriol como língua majoritária utilizada na comunicação cotidiana.

Para o desenvolvimento desta dissertação fiz inicialmente revisão de literatura acerca da temática proposta, em seguida produzi os dados, através de entrevistas semiestruturadas e levantamento sociolinguístico, com pesquisa de campo na Guiné-Bissau, acompanhada de busca e análise da documentação do Ministério da Educação e do Projeto CEEF e de PAEBB. A documentação relativa ao projeto PAEBB foi encontrada na FASPEBI, em Bubaque.

No primeiro momento da pesquisa, realizei consulta à documentação do Ministério de Educação. Tal pesquisa foi muito difícil para ser efetivada, pois, entre outras razões, o país não dispõe de uma Biblioteca Nacional especializada em educação. Além disso, houve pouco suporte e colaboração por parte de funcionários, dada a vicissitude institucional e as mudanças constantes de pessoal, mudanças de espaços e falta de organização de documentos, culminando na

dificuldade de encontrar uma pessoa capacitada para facultar o acesso ao material desejado.

No segundo momento, realizei entrevistas e consulta a documentos sobre a análise do projeto de ensino bilíngue em Bubaque. As entrevistas foram organizadas na base de perguntas abertas, de tipo semiestruturado, de modo a permitir a recolha de maior quantidade de informações. O guião foi preparado com base na realidade linguística dos depoentes e do funcionamento da estrutura educativa. As entrevistas visavam identificar as características de uma situação de ensino bilíngue, os problemas e vantagens deste sistema em contexto multilíngue, as dificuldades dos alunos e dos professores no ensino e aprendizagem, as inovações introduzidas pelo Projeto CEEF, atualmente continuadas por PAEBB e a situação concreta das escolas pesquisadas. A conversa informal foi mantida com o coordenador do atual Projeto de ensino bilíngue em Bubaque e os diretores das duas escolas (Totokan Dom José e Etimbato) onde decorreram a pesquisa, assim como com alguns alunos e professores.

Considerando a realidade linguística (português, kriol e línguas étnicas) e educacional, a pesquisa ora apresentada abrangeu o horizonte cultural guineense, tentando obter resposta para a questão: como se realizam os processos de alfabetização quando se admite o kriol como suporte de ensino e aprendizagem, num contexto marcado pelo multilinguismo e pela imposição estatal da língua portuguesa? A partir dessa questão, definiu-se como objetivo geral: *refletir sobre a inclusão da língua de unidade nacional, o kriol, como forma de diálogo com as línguas étnicas e os saberes locais, no currículo do Ensino Básico, em experiências de alfabetização do Projeto PAEBB, em Bubaque, região de Bolama Bijagós, Guiné Bissau.*

Com o mesmo propósito, a partir do objetivo geral acima definido, foram determinados os objetivos específicos: *conhecer a vantagem de línguas locais no currículo escolar; destacar a importância de línguas locais para o ensino; analisar os processos de legitimação dos saberes locais através do ensino bilíngue.*

De acordo com Marly de Oliveira (2016), para se fazer pesquisa dentro de uma abordagem qualitativa, é preciso limitar espaço e tempo, ou, mais precisamente, faz-se necessário o corte epistemológico para realização do estudo

seguindo um corte temporal-espacial (período, espaço e tempo). Tendo em vista que a elaboração do projeto bilíngue se dá a partir de 1986 e se estende até os dias de hoje, elegi, então, esse período como sendo o recorte temporal deste trabalho. O ensino bilíngue na Guiné-Bissau é uma realidade desde os anos 80 do século passado, mas a sua discussão no âmbito político e acadêmico está ainda aquém de qualquer expectativa.

Quando estamos lidando com uma temática de pesquisa pouco trabalhada e a investigação é de caráter exploratório e descritivo, a abordagem qualitativa pode ser a mais apropriada. O que se procura é o pretexto de fato como um todo, na sua complexidade, sobretudo quando a nossa preocupação é a compreensão da teia de relações sociais e culturas que se colocam no interior de organizações (escolas e comunidades). O trabalho qualitativo, dessa forma, pode oferecer interessantes e relevantes dados (SCHMIDT, 1995).

Nas categorias de investigação, são reunidos elementos com características comuns, permitindo análise exaustiva do material recolhido. Tudo na base de uma abordagem qualitativa, uma vez que a abordagem qualitativa se preocupa menos com a generalização e mais com o aprofundamento e abrangência da compreensão de um grupo social, portanto, com um critério não numérico (MINAYO, 1994). Segundo Sophie Alami, Dominique Desjeux e Isabelle Garabuau-Moussaoui (2010), a abordagem qualitativa revela dinâmicas, ambivalências e diversidades permanências, detalhes e sinais tênues.

A força de uma abordagem qualitativa está também em seu poder de mostrar a ambivalência da maioria das realidades sociais. Os autores, antes de tudo, chamaram a atenção para um aspecto muito relevante, isto é, o itinerário de uma pesquisa ou de um estudo em ciências sociais. A contextualização marca o início dos trabalhos de campo e a fase de exploração do tema. Essa fase evidencia competências éticas e comportamentais do pesquisador. De acordo com os autores, essas atividades oscilam entre um rigor metodológico estabelecido *a priori* e a flexibilidade proveniente do campo.

A abordagem qualitativa exige uma profunda penetração e posicionamento face ao objeto como ator social. O campo faz “ascender” informações, as quais devem ser tomadas em conta na produção e tratamento de dados (SCHMIDT,

1995). A autora afirma que, do ponto de vista metodológico, a melhor maneira de se captar a realidade é aquela que possibilita ao pesquisador colocar-se no papel do outro, vendo o mundo pela visão dos pesquisados. A pesquisa que sustenta este trabalho tentou obedecer esses princípios. Durante a pesquisa assumi, como ator social, o desafio de conhecer experiências distintas das que já tinha vivido, posicionando-me favoravelmente em relação ao ensino bilíngue em meu país.

2.1 O PROBLEMA DA PESQUISA

O presente estudo explicita um problema educacional guineense: a imposição da língua portuguesa como único idioma de escolarização oficializado pelo Estado. É, portanto, um problema de instituição de determinadas diretrizes movidas por interesses de quem se beneficia dessa realidade. Trata-se de um problema, porque a Guiné-Bissau é considerada um país multilíngue e multicultural, pois há o uso cotidiano do kriol e circulação de aproximadamente 30 línguas étnicas espalhadas pelo território nacional. O kriol circula no meio destas, facilitando a comunicação entre pessoas de diferentes etnias. O português, língua oficial e de escolaridade, continua a esperar o seu melhor momento de apropriação e uso por um número maioritário dos guineenses.

O bilinguismo é uma realidade presente na comunidade guineense, em África e no mundo em geral. De tal maneira que, ao se tratar da educação bilíngue em contexto guineense, chama-se a atenção para o fato de que o bilinguismo, para a maioria dos alunos de outros países, é facultativo, enquanto para alunos guineenses ele é obrigatório, isto é, esses alunos são forçados a aprender a língua oficial do país (Português) - na escola, e a língua nacional (kriol) - na vida cotidiana, tornando-se bilíngues ou trilíngues.

O português é ensinado nas escolas guineenses através de leitura e interpretação dos textos. Ele é ensinado com a metodologia da língua materna, ou seja, pressupondo que a criança tenha aprendido o mesmo fora da escola. As regras gramaticais são abordadas superficialmente, uma vez que o método do ensino é herdado da época colonial. Mesmo assim, continua na cena educativa guineense o esforço, provavelmente em vão, de buscar concretizar um sonho de padronização

linguística. Paulo Freire, já no período pós independência, indicou que a alfabetização das crianças deveria ser em kriol, possibilitando uma relação entre o que é ensinado na escola e o cotidiano dos alunos. Segundo ele, o programa de alfabetização precisa respeitar a cultura em seu tempo presente, estimular a oralidade dos alfabetizados nos debates e no relato de *estórias*⁴, análises dos fatos, como também na forma de compreensão e no domínio da língua e da linguagem.

No entanto, no campo educacional, o conflito linguístico dificulta o absorvimento dos conceitos, uma vez que a conexão com a realidade local será mediada pelas diferenças nos dois códigos linguísticos existentes (kriol/português). É muito importante perceber que essas constatações não significam que existe uma vantagem ou superioridade na educação monolíngue, muito pelo contrário. O que isso significa é que, na educação bilíngue, os conceitos que precisam ser compartilhados têm que ser trabalhados nas duas línguas, para que o aluno possa facilmente estabelecer a correlação entre as diferentes realidades. Na Guiné-Bissau, a realidade é totalmente diferente, o kriol continua a ser a língua preferida pelos alunos, e os conteúdos escolares são escritos e abordados em português. Um assunto que recebe destaque na escrita final desta dissertação.

2.2 REVISÃO DE LITERATURA

Se queremos fazer uma coisa na realidade, temos que ver quem é que já fez igual, quem fez parecido, quem fez ao contrário, para podermos adquirir alguma coisa da sua experiência (CABRAL, 1977).

O tema educação bilíngue na Guiné-Bissau possui poucas publicações produzidas e divulgadas. Ao procurar referências existentes sobre a pesquisa com essa temática, as obras teóricas que encontrei possuem outros temas que falam de diferentes problemas no setor da educação guineense, enfrentados desde a independência do país. Igualmente apareceram publicações em que apenas um

⁴ Estória é um conjunto de textos narrativos do autor ou de domínio popular. Estes textos podem ser um conto, lenda ou fábula que são transmitidos de geração em geração, carregados valores morais e culturais de um povo (FREIRE, 2006).

capítulo é dedicado ao tema da educação bilíngue, discutindo os seus princípios pedagógicos e culturais.

O processo de revisão das produções sobre a temática educação bilíngue, permitiu-me vasculhar os bancos de publicações, tais como: CAPES, Scielo, biblioteca digital da USP e da UNICAMP. Nesses bancos, quando inseri palavras-chave como “educação bilíngue na Guiné-Bissau” encontrei algumas publicações que relatam a situação linguística no país, das quais destaquei os seguintes trabalhos:

1) *Dissertações* – “Língua e ensino no contexto da diversidade linguística e cultural: o caso da Guiné-Bissau”, produzido por Virgínia José Baptista Cá, dissertação de mestrado em educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2015. Este trabalho dialoga com a minha pesquisa pois dedicou-se um capítulo para uma análise da experiência do ensino bilíngue do projeto CEEF em três regiões do país. No seu terceiro capítulo, intitulado *As experiências do bilinguismo no sistema educativo guineense*, a autora fez análise do ensino bilíngue iniciado por uma Organização Não Governamental, CIDAC, projeto dos CEEF. No seu estudo, a autora constatou que os alunos tiveram bons aproveitamentos, principalmente nas áreas de matemática e ciências, devido ao domínio da língua portuguesa e do kriol, também ao fato de os professores ensinarem a partir das suas realidades. Segundo a autora, o ensino procurava reinterpretar, à luz das ciências modernas, os gestos e as práticas das comunidades em que viviam os alunos. Destacou-se que os alunos que começavam em kriol para depois entrarem em português sempre se destacavam e transitavam de classe com melhores resultados.

2) *Teses* – Foram duas as teses encontradas nessa busca que dialogam com o meu trabalho. A primeira, intitulada *Teaching Beginning Literacy in The ‘Mother Tongue’: A Study Of The Experimental Crioulo/Portuguese Primary Project In Guinea-Bissau*, é uma tese de doutorado na Universidade de Los Angeles, Estados Unidos, escrita por Carolyn Joy Benson (1994). Benson fez pesquisa com alunos das escolas do projeto CEEF, entre eles os que falam o kriol guineense como língua materna⁵, língua segunda e língua terceira. A investigação sociolinguística feita pela

⁵ O kriol é Língua Materna de muitos guineenses, sobretudo os que nasceram nas grandes cidades do país. No interior (aldeias) do país, onde existe forte presença das línguas étnicas, são LM de

autora demonstra que o kriol, língua segunda de muitos alunos guineenses é “[...] meio possível e viável de ensino na ausência dos recursos didáticos da língua materna” e no aspecto pedagógico (BENSON, 1994, p. 19).

O segundo trabalho, com o título *O léxico do kriol guineense e suas relações com o português: o ensino bilíngue português-kriol guineense*, é uma tese de doutorado produzido por Luigi Scantamburlo (2013), da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Portugal. O trabalho aborda o tema de ensino bilíngue na Guiné-Bissau na perspectiva de que o português não é muito falado no país e continua a ser a única língua de ensino. Segundo o autor, esse fato parece ser negativo para o desenvolvimento e apropriação da língua portuguesa na Guiné-Bissau.

Ele afirma que é preciso reconhecer o kriol guineense, o seu lugar na construção da nacionalidade, reconhecer oficialmente o seu estatuto de língua nacional, aprovar com urgência uma grafia oficial e o apoiar com investimentos financeiros e recursos humanos, com o objetivo de aprofundar o estudo da sua gramática e do seu enquadramento no currículo escolar como língua de escolaridade, junto com o português.

3) *TCC* – Encontrei em forma de TCC nesta revisão bibliográfica o estudo feito pela Agnes Caroline Silva Bachmann, intitulado *O multilinguismo no contexto da Guiné-Bissau*. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

4) *Artigos* – Uma revista científica guineense, *Soronda*⁶, que foi criada nos anos 1990, publicou muitos artigos sobre a situação linguística e a necessidade de inclusão de línguas nacionais no ensino guineense. Durante a pesquisa, encontrei nessa revista mais de cinco publicações sobre o problema linguístico na Guiné-Bissau. Na maioria dessas publicações, o kriol sempre é considerado a língua de unidade nacional. Com o mesmo objetivo de encontrar um trabalho vinculado ao

maioria de habitantes destas localidades. Essas pessoas, primeiramente, aprendem com os pais suas línguas étnicas.

⁶ Soronda é uma revista científica criada nos anos 1990 para divulgar diferentes assuntos de caráter social, político, econômico e cultural. Desde a sua criação já foram publicados muitos trabalhos de diferentes temas sociais.

tema educação bilíngue na Guiné-Bissau, deparei-me com o trabalho em forma de artigo intitulado *Aquisição e Aprendizagem da Referência Nominal no Contexto do Português Língua Não Materna na Guiné-Bissau*.

Em uma das publicações encontrei ainda *Um conflito linguístico e narrativo da nação na Guiné-Bissau*, produzido por King (2003). Nesse artigo, o autor fala do conflito linguístico tendo como embasamento teórico o fator cultural. As músicas, poesia e outras produções literárias, no seu grosso modo, são feitas em kriol. O outro trabalho que encontrei na mesma revista é de Ibrahima Djalo, intitulado *Contribuição para uma reflexão-educação: multilinguismo e identidade nacional*.

Outro artigo encontrado, produzido por Mário Santos, tem como título: *Algumas considerações sobre a nossa situação sociolinguístico*.

Em suma, nos trabalhos encontrados, entre outros aspectos, os autores discutiram a multiplicidade linguística da Guiné-Bissau numa visão mais genérica quanto ao uso e apropriação das línguas nacionais.

Como os resultados encontrados não foram satisfatórios dentro do tema apontado, ampliei o perímetro de busca pela internet; utilizei a ferramenta *Google acadêmico* como meio indispensável à obtenção rápida de informações e descobri algo que talvez não se encontre nos *sites* que vasculhei. Enfim, apareceram alguns artigos que abordam os temas relacionados à situação linguística guineense. Eis os títulos de alguns artigos que destaquei: *Implantação da língua portuguesa em África e formação da realidade linguística da Guiné-Bissau*, produzido por Natalia Czope; *Situação Sociolinguística da Guiné-Bissau*, produzido por Incanha Intunmbo; *Tendências gerais da evolução consonantismo do kriol português em África*, produzido por Ploae-Hanganu, da Universidade de Bucareste. Para ampliar o horizonte da pesquisa/busca, procurei outras publicações feitas nas universidades portuguesas sobre o tema, local de maior concentração da comunidade estudantil guineense depois do Brasil, e o único texto encontrado feito nessa perspectiva é de Scantamburlo (2013). Não obstante as futuras publicações que podem surgir, o tema sobre educação bilíngue na Guiné-Bissau permanece em aberto.

2.3 INSTRUMENTOS E SUJEITOS DE PESQUISA

Os recursos utilizados para a compreensão do objeto de pesquisa foram: revisão de literatura, análise documental, questionários sociolinguísticos e

entrevistas semiestruturadas. Por último, fez-se uma análise global dos dados produzidos, cujo tratamento integral é também representado por gráficos ou tabelas. Foi analisado como corpus documental: corpo de projeto do ensino bilíngue, primeira gramática do kriol, dicionário, relatórios, programas educativos e nova proposta curricular.

A recolha e análise de documentos e as entrevistas semiestruturadas constituíram a técnica central deste trabalho. Foram feitas entrevistas gravadas em áudio com quatro professores e dez alunos de diferentes níveis: três professores do sexo masculino e uma professora do sexo feminino, na faixa etária de 35 a 65 anos de idade; dez alunos do primeiro e quarto ano de escolaridade: cinco do sexo feminino e cinco do sexo masculino. Antes das entrevistas foram aplicados questionários sociolinguísticos para um levantamento prévio do uso das diferentes línguas étnicas, do kriol e do português, por parte dos sujeitos da pesquisa. Para todos os instrumentos que necessitavam da participação dos sujeitos da pesquisa, houve a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice). No caso das crianças, alguns responsáveis não foram encontrados, pois estavam em trabalho, no período de cultivo da agricultura na região. Reitero que eticamente optei por não citar esses materiais sem autorização.

Os questionários colocados aos professores e alunos foram com o propósito de obter dados no que diz respeito ao perfil linguístico dos informantes: interesse dos alunos pelo bilinguismo, suas dificuldades e suas percepções sobre o ensino bilíngue. Os dados relativos à apropriação e uso das duas línguas (português/kriol) são apresentados de forma descritiva.

O tratamento dos questionários sociolinguísticos⁷ aplicado divide-se em duas etapas: primeiro, a caracterização do grupo em estudo; segundo, o cruzamento de dados que permitiram fazer análise rápida de alguns aspectos sociolinguísticos dos sujeitos pesquisados.

⁷ Guiné-Bissau não dispõe de um banco de dados disponível para qualquer pesquisa, o Ministério de Educação também não disponibiliza os dados, por exemplo, na internet, onde poderiam estar as informações de alunos ou outros tipos de documentos sobre o ensino. A única forma de se ter acesso a esses dados é ir até o Ministério de educação.

A análise de competência⁸ linguística dos alunos e professores adotada nesta pesquisa é uma forma de produção de dados que não consiste em apenas ver ou ouvir, mas também um jeito de vivenciar a realidade. Vivenciar a realidade, neste caso, trata-se de ouvir os relatos desses sujeitos em primeira pessoa. É uma forma básica da investigação utilizada na pesquisa de campo. Os resultados obtidos foram analisados e discutidos, de acordo com as declarações dos entrevistados.

É de salientar que todos os informantes, no universo de catorze entrevistados, responderam aos questionários durante as entrevistas. No Apêndice A estão todos os questionários que compõem o roteiro das entrevistas.

A partir de uma realidade vivida e de uma experiência profissional, tentei catalogar as informações relevantes apresentadas, entrevistas, relatos e análise exaustiva dos documentos. A realidade de que se fala tem a ver com o trabalho dos educadores no interior do país; alunos que falam línguas étnicas em casa e na escola são obrigados a escrever em português e crioulo; relatos de falta de compreensão de conteúdos abordados em português por parte dos alunos e falta de formação superior de professores no domínio do ensino bilíngue.

Para responder aos questionários, os professores e alunos demoraram entre cinco e dez minutos cada.

O tratamento de dados caracteriza-se por um esforço cauteloso para a descoberta de novas informações ou relações e para averiguação e ampliação do conhecimento existente. O caminho seguido na análise pode ter contornos distintos. A seguir, apresento quais e como foram analisados os documentos das instituições que se envolveram de uma forma direta na elaboração e na implementação do primeiro projeto bilíngue na Guiné-Bissau. Foram, igualmente, analisadas entrevistas cujo roteiro encontra-se no Apêndice A.

Como já foi salientado, os Centros Experimentais de Educação e Formação, em colaboração com a ONG portuguesa CIDAC, Ministério de Educação Nacional, através do INDE, deram início a um projeto de ensino bilíngue com o objetivo de experimentar a implementação de um currículo do ensino primário adaptado à

⁸ Observar o desempenho dos alunos e professores é uma forma de descobrir a manifestação da competência linguística de cada falante de uma língua. Esse procedimento foi usado para obter dados sociolinguísticos dos envolvidos na pesquisa.

diversidade cultural dos alunos. O objetivo era ajudar as instituições responsáveis pela Educação na Guiné-Bissau a resolver um problema crônico da educação, particularmente nos arquipélagos dos Bijagós, adotando uma pedagogia do ensino bilíngue (kriol-Português).

Foi analisado um conjunto de documentos do Ministério da Educação Nacional, Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação, ONG portuguesa CIDAC, CEEF e PAEBB que estão relacionados com o processo de elaboração e aprovação do projeto: relatórios, programas escolares, plano do ensino, atas das reuniões, os termos de frequência dos alunos, o plano curricular do ensino básico e os programas de 1ª a 4ª classe e o próprio projeto.

Por último, foram analisadas as entrevistas feitas com um grupo de alunos e professores. Foi também analisado o *corpus* documental linguístico de dez entrevistas dos professores/alunos guineenses de primeira à quarta classe do ciclo do Ensino Básico de escolas de ensino bilíngue de Bubaque, região de Bolama. Posteriormente, relato como aconteceu o processo de investigação no contexto de campo em Bubaque.

2.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa de campo, no caso desta investigação, foi realizada nas escolas de autogestão na Região de Bolama, Bubaque, interior da Guiné-Bissau. Essas escolas são aquelas que possuem autonomia administrativa e financeira, mas o ministério da educação é responsável pelo envio e pagamento dos professores. A pesquisa, em sua fase de produção de dados no campo, decorreu entre abril e maio de 2017, caracterizando-se pela realização de uma investigação de caráter exploratório.

Figura 1 – Escola TOTOKAN - Dom José



Fonte: Registro do autor (2017).

Nunca havia viajado para as Ilhas de Arquipélagos de Bijagós. Quando cheguei a Bubaque, 15 de maio, no dia seguinte fui apresentar-me na primeira escola ao diretor, que mostrou, logo, total abertura em colaborar; apresentou-me aos professores e demais funcionários da escola. Junto com ele andamos por toda parte da escola, passamos por todas as salas de aulas. A cada sala que entrávamos os alunos levantavam-se e diziam em português, “bom dia senhor professor! Como estás? ”. Uma forma comum de cumprimentar uma pessoa que passava pela escola. Isso acontece nas escolas de ensino bilíngue e também nas escolas de ensino monolíngue.

O ato de apresentação foi uma forma de estabelecer o primeiro contato com os informantes (professores e alunos) e conhecer o espaço (escola) que será o lugar de produção de dados. As escolas envolvidas no estudo ficam situadas no interior do país e são pouco conhecidas por guineenses, salvo os da região onde funcionam.

Depois, informei ao diretor que pretendia entrevistar professores e alunos de diferentes níveis. Como é óbvio, durante a pesquisa é preciso haver a colaboração

do pessoal da instituição pesquisada. A indicação dos professores depoentes foi feita pelo diretor da escola, tendo em vista os anos de experiência no ensino bilíngue. As crianças informantes foram selecionadas pelos professores de cada nível. Logo no início informei os critérios da pesquisa, ou seja, os alunos e professores vão responder aos questionários da entrevista e por último preenchem um quadro linguístico sobre competência linguística em diferentes línguas nativas, incluindo o português e o kriol.

As entrevistas foram feitas tendo em conta a realidade sociolinguística da Guiné-Bissau, ou seja, partindo do pressuposto de que aqueles sujeitos expressam-se em distintas línguas, inclusive em bijagó, língua que eu mesmo não compreendo. Era necessário elaborar questionários que evidenciassem os aspectos particulares e linguísticos de cada informante. Todos os informantes representam essas particularidades no tecido linguístico do país.

2.5 CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS PESQUISADAS: INFRAESTRUTURAS E AUTOGESTÃO

A primeira escola pesquisada localiza-se num dos bairros da cidade de Bubaque e a segunda escola fica situada numa aldeia em Etimbato, a seis quilômetros de cidade de Bubaque, região de Bolama. As escolas são de rede pública, mas funcionam em regime de autogestão e a maior parte das crianças deriva de classes populares, assim como de outras escolas públicas da região. Escolas de autogestão são aquelas que tem sua autonomia financeira e administrativa. Maioria delas são vinculadas as ONGs que entevem na área de educação. Uma realidade comum na Guiné-Bissau é que as escolas dos centros urbanos apresentam melhores condições em relação às escolas das aldeias rurais. A escola Totokan - Dom José (significa em Bijagó unimo-nos – Dom José) de FASPEBI fica no centro de cidade de Bubaque e apresenta melhor condição em relação à outra, que fica na aldeia Etimbato, fato que pode ser observado nas imagens a seguir.

Logo na entrada da primeira escola está afixada uma placa com o nome do patrono do “Colégio Totokan - Dom José”, antigo Bispo da Guiné-Bissau. O nome

Dom José não é usado frequentemente pela comunidade. A designação em bijagó é mais utilizada, “Totokan”. Na figura abaixo, percebe-se o nome da escola acompanhado da placa de uma fundação nominada em francês e outra anunciando a FASPEBI, organização civil em atuação na mesma. Observa-se a presença das Organizações Não Governamentais (ONG) nas experiências de ensino bilíngue no país, tema passível de aprofundamento em estudos futuros.

Figura 2 – Escola Totokan - Dom José



Fonte: Registro do autor (2017).

A escola apresenta uma situação razoável em relação à infraestrutura e possui uma instalação boa e acessível, com equipamentos normais para o seu funcionamento: a) não há biblioteca, alguns livros se encontram em pequenas prateleiras junto ao novo gabinete do Diretor; b) há cinco salas de aulas normais e uma anexada, todas grandes com número de alunos razoável, nas quais os alunos

acomodam-se em carteiras duplas; c) uma sala de professores com computadores e uma impressora; d) há uma instalação elétrica com painéis solares que fornecem energia elétrica por toda a escola; e) uma cozinha e um refeitório para as crianças; f) não há água canalizada, mas existe um poço de onde é retirada água para o preparo das refeições. No intervalo as crianças brincam no pátio enquanto esperam a refeição, preparada geralmente com *fitchon ku citi ó tcheben* (feijão e óleo de palma), comida de base alimentar dos bijagós e não só; g) há um pátio sem brinquedos e h) há banheiros e lavatório construídos pela UNICEF no quadro do projeto de combate às doenças infecciosas e diarreicas. O regime da escola é diurno e possui dois turnos com os seguintes horários de aulas (das 08h às 12h30min e das 14h às 18h).

Os livros usados pelos alunos são confeccionados pelo projeto e vendidos aos pais e responsáveis. Esses livros estimulam a aprendizagem da leitura e da escrita. Constatei que muitos alunos não possuíam esses materiais escolares (livros, cadernos, lápis, canetas, borrachas, etc.). Nos momentos difíceis, a escola concede aos alunos materiais por empréstimo e, mais tarde, os pais e encarregados de educação pagam o valor que custam os livros. O coordenador do projeto de ensino bilíngue ordenou a entrega dos livros aos alunos para mais tarde serem pagos pelos pais e encarregados de educação, informou o diretor da escola Totokan.

De acordo com o relatório de diagnóstico do estado do sistema educativo (UNESCO 2015, p. 28) “as famílias da Guiné-Bissau consagram mais de 2/3 das suas despesas de educação às despesas de escolarização (60%) e cerca de 1/5 para as despesas em livros e materiais escolares”. Esse fato nos faz entender que muitos alunos enfrentam grande dificuldade para acompanhar as aulas, precisando se sentarem ao lado de outros colegas, quando não possuem o livro.

A escola de Etimbato funciona no mesmo regime que as outras do projeto, mas com condições visivelmente mais precárias em relação à que fica situada na cidade de Bubaque.

A escola é coberta de zinco, sem água canalizada (potável), sem instalação elétrica, não tem computadores nem biblioteca, a pintura não é recente, não há janelas, há uma cozinha, mas não há refeitório para os alunos. As crianças comem

ao ar livre. As salas são ocupadas por um número razoável de alunos, que se acomodam em pares nas carteiras duplas.

Figura 3 – Escola de Etimbato



Fonte: Registro do autor (2017).

Salienta-se que a situação em que se encontra a escola de Etimbato não é um caso isolado. É notória a precariedade das escolas públicas por toda a Guiné-Bissau.

Em alguns casos há escolas que apresentam graves condições em termos de infraestrutura e materiais para o seu funcionamento. Nessas escolas falta até o básico. Por exemplo, falta de energia elétrica; de banheiros; com carteiras partidas, os alunos são obrigados a levar assentos (bancos) para se acomodarem; falta de água potável e pátio para as crianças brincarem no momento de recreio. A maioria dessas escolas são aquelas do interior ou de aldeias mais isoladas, por exemplo, no sul do país, região da qual Bubaque faz parte.

Como referi anteriormente, as escolas envolvidas nesta pesquisa encontram-se na sub-região de Bubaque. A maior parte das crianças que frequentam essas escolas são filhos de camponeses e suas principais atividades são a pesca artesanal, a escultura e a agricultura de subsistência. Essas escolas, apesar de

possuírem suas autonomias financeira e administrativa estão sob a supervisão do Estado (Ministério de Educação Nacional).

Atualmente, as escolas de ensino bilíngue são administradas pela FASPEBI e recebem o financiamento dos seus parceiros, tais como: a União Europeia, UNICEF, FEC e outras Organizações Não Governamentais. Os professores são nomeados pelo Ministério da Educação, ou seja, o Ministério da Educação tem a obrigação de enviar os professores para as escolas.

As escolas, conforme já descrito, possuem condições razoáveis no que tange à infraestrutura e equipamentos, não obstante a falta de alguns materiais, oferecendo, portanto, condições normais para a aprendizagem. Nas escolas de autogestão as aulas decorrem sem interrupção, não há greve dos professores, por exemplo, todos os funcionários são pagos regularmente e o calendário escolar costuma ser respeitado. Uma realidade diferente das escolas públicas, onde as aulas são interrompidas frequentemente em razão das greves dos professores.

Tabela 1 – Projeto de Ensino Bilíngue PAEBB

REGIÃO	Nº DE ESCOLAS	Nº DE PROFESSORES	Nº DE ALUNOS
BUBAQUE	7	53	1148
CATIÓ	5	38	1877
TOTAL	12 + 1 Jardim infantil	91	3025

Fonte: FASPEBI (2017).

As duas escolas onde decorreu a pesquisa têm no total 624 alunos. Etimbato tem 189 alunos: 106 rapazes e 83 meninas⁹; Totokan - Dom José tem 435 alunos: 223 meninas e 112 rapazes respectivamente.

⁹ A diferença entre rapazes e raparigas explica-se por razões culturais. Muitas famílias julgam ainda que o lugar das meninas é em casa fazendo tarefas domésticas. De acordo com a UNICEF apenas 52 por cento das meninas de famílias com economia mais baixa têm acesso ao primeiro ano de escolaridade e delas, só 15 por cento atingem o décimo segundo ano. “Observando este grande contraste de género no país e esta trajetória descendente de uma geração de crianças de 6 anos, podemos ver que, no seu percurso escolar, desde cedo a criança é confrontada com vários obstáculos entre os quais, o começo de estudos depois dos seis anos, a cobertura escolar insuficiente e incompleta “ (REPRESENTANTE DE UNICEF NA GUINÉ-BISSAU, 2017).

Nas escolas pesquisadas há uma diferença expressiva em termos do número de rapazes em relação às meninas, como se percebe na imagem a seguir. Na classe, apesar de presença forte das meninas, os rapazes continuam a ser majoritários. Esse é um tema passível de aprofundamento, porém não foi o foco da investigação nesse momento.

Figura 4 – Sala de aula de escola Totokan - Dom José



Fonte: Registro do autor (2017).

Geralmente, as escolas de autogestão apresentam as melhores qualidades de infraestrutura, porque são aquelas onde o Estado não detém o controle total, ou seja, são controladas por organizações não governamentais e recebem subvenção do Estado através de nomeação e pagamento parcial dos salários dos professores.

As escolas do PAEBB não fugiram a essa regra, pois funcionam sob auspícios do Ministério de Educação Nacional, através do INDE, que é o órgão regulador do currículo escolar guineense. Todas as escolas dessa natureza funcionam na base dos financiamentos que recebem dos seus parceiros, de acordo com a necessidade da comunidade onde estão sediadas.

Tais escolas têm sido, de fato, um balão de oxigênio para o Estado e para os pais e encarregados de educação, uma vez que conseguem abarcar um número considerável de alunos com aproveitamentos aceitáveis à média nacional. As ONGs que fazem intervenção na educação chegam, através das escolas de autogestão, de certo modo a substituir o Estado na sua luta para garantir a educação para todos os cidadãos na idade escolar “projeto de educação para todos” (GUINÉ-BISSAU; MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 2009).

O projeto do ensino bilíngue dos CEEF continuado por PAEBB criou escolas de ensino bilíngue por toda a parte da Sub-região de Bobaque, com características próprias em termo de funcionamento: uma parte do salário dos professores é paga pelo projeto, a outra pelo Ministério de Educação. Os pais pagam propina (taxa) mensal para garantir o funcionamento normal das aulas e cantina escolar, permitindo às crianças terem uma refeição diária. O PAEBB deu continuidade ao currículo de ensino bilíngue dos CEEF, e, diferentemente das escolas públicas, o seu público é constituído principalmente por membros da classe camponesa.

2.6 COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA DOS PROFESSORES E DOS ALUNOS DAS ESCOLAS PESQUISADAS

Como foi dito inicialmente, a realização da pesquisa se deu com alunos do 1º ao 4º ano de escolaridade e com os seus respectivos professores através das entrevistas gravadas em áudios.

Um trabalho com tantos questionários pode provocar certo desconforto. A preocupação com o eventual desconforto suscitado por minha presença e perguntas levou-me a buscar o apoio dos professores das classes para a escolha dos alunos a serem entrevistados.

As crianças entrevistadas tinham entre 6 a 12 anos de idade. Algumas moram na cidade e outras nas aldeias, com os pais ou com membros da família, tio ou tia.

O aluno **SD** tem nove anos de idade, estuda quarto ano, fala o kriol, língua étnica fula, na sala de aula o professor fala o português e ele o entende, afirmou. Durante a pesquisa descobri que a situação linguística dos alunos informantes é distinta. O aluno **FAP** tem 11 anos de idade, estuda no quarto ano, os pais são de

diferentes etnias, a mãe é bijagó, o pai é mandjaco. Ele consegue entender as duas línguas étnicas dos pais, explica que não fala os dois idiomas, mas consegue compreender quando os pais falam. “*Ora ki ena papia nta obi ke ki ena fala*” [quando falam, entendo o que dizem], afirma **FAP**. Diferente da aluna **DS**, que tem sete anos de idade, primeiro ano de escolaridade, da etnia fula, informa que em casa só fala fula com os pais. “*Nha pape ta papia kriol, ma nha mame obi son n’boca*” [o meu pai fala o kriol, a minha mãe não fala, mas percebe um pouco]. A aluna acrescentou que “na escola e nos outros lugares só falo o kriol”. Com apenas sete anos de idade, comunica-se em dois idiomas diferentes.

Se os alunos se comunicam em mais que uma língua, os professores falam dois ou três idiomas distintos. Entre os professores inquiridos, dois são formados na Escola Normal Superior Tchico Té, um dos centros de formação dos professores existente no país. O professor **IBS**, 53 anos de idade, Subdiretor da escola Totokan - Dom José, responsável estatístico na Direção sub-regional de Educação de Bubaque, formado na Escola Normal Superior Tchico Té, especialidade matemática, tem mais de 20 anos de experiência laboral, fala mais do que duas línguas: balanta sua LM, kriol, português e um pouco de bijagó.

O professor **HL**, 43 anos, formado na Escola Normal Superior Tchico Té, secretário da escola Totokan - Dom José, com 14 de experiência como professor. Antes de se transferir para Bubaque trabalhou cerca de onze anos na Ilha de Canhabaque. Como todos os professores depoentes, o professor **HL** fala sua LM mandjaco, português, kriol e bijagó. Declarou que aprendeu bijagó quando foi colocado em Canhabaque. Naquela localidade a língua mais usada na comunicação no dia a dia é o bijagó. Diferente de Bubaque, em Canhabaque, mesmo nas escolas, os alunos falam suas LM, bijagó, informou o professor **HL**.

O professor **AG**, 63 anos de idade, cerca de 20 anos de experiência como professor, coordenador pedagógico na escola Totokan, leciona no quarto ano, fala bijagó, mandjaco, kriol e português. Não tem uma formação diplomada. Porém, recebeu seminários anuais de formação ministrados pelo Polo da Língua Portuguesa através do Instituto Camões e seminários de formação no domínio de ensino bilíngue.

A professora **AZPB**, 53 anos, leciona no primeiro ano (1ª classe) e também não possui uma formação diplomada, mas participou de vários seminários de formação e capacitação. Essas formações decorrem em todo o país no quadro do Protocolo de Cooperação entre o Instituto Camões e o Ministério da Educação Nacional. Participou também de vários seminários de formação no âmbito de ensino bilíngue. A professora informou que fala três línguas: bijagó, kriol e português.

Figura 5 – Alunos e professora de escola Totokan do projeto



Fonte: Registro do autor (2017).

Esta turma do primeiro ano é constituída por crianças com idade compreendida entre seis e sete anos de idade. Diferente das outras classes, todas as aulas desse nível são dadas em kriol. A intercalação do kriol com o português, isto é, o bilinguismo começa no segundo ano. “O período transitório para o ensino bilíngue é a parte mais complexa do nosso trabalho”, informou o professor **AG**. “Enfim, com os seminários de formação que recebemos ao longo do tempo, com temáticas do ensino bilíngue, conseguimos, de alguma maneira, fazer nosso trabalho de ensinar as crianças em duas línguas simultâneas”, acrescentou.

O setor educativo guineense apresenta grandes problemas de diferente natureza. Entre os fatores destacados, a falta de formação dos docentes. O Ministério de Educação (2007) alerta que o fato se torna um enorme constrangimento para o desenvolvimento do sistema educativo. Essa análise baseia-se na visão de António Nóvoa (2008), no seu artigo *Anti-intelectualismo e formação de professores no século XXI*.

A Guiné-Bissau dispõe de quatro escolas de formação técnico-pedagógica de professores: Escola Normal 17 de fevereiro e Escola Normal Amilcar Cabral, em Bolama, destinadas à formação de professores do Ensino Básico; Escola Nacional de Educação Física e Desporto (ENEFD) e Escola Normal Superior Tchico Té para a formação de professores do Ensino Secundário. Estas escolas, infelizmente, não têm conseguido responder às consideráveis demandas de formação/fornecimento de professores às escolas públicas (GUINÉ-BISSAU; MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 2007).

A formação inicial é compreendida como forma de qualificar e habilitar os docentes para o exercício da profissão, preparando-os com conhecimentos sociais, científicos, pedagógicos e didáticos (GUINÉ-BISSAU; MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 2007). A formação inicial, geralmente, é cursada antes do exercício da profissão. Assim,

Quando se define uma política de formação, está-se implicitamente a mexer com uma série de elementos a ela associados, relacionados, nomeadamente, com a política educativa, o sistema educativo, as leis, os estatutos e a carreira dos professores, a organização escolar, os processos do ensino, as aprendizagens, o currículo, as características dos alunos, das comunidades e o próprio contexto educativo onde se desenvolve a ação dos professores. Os processos de formação estão inevitavelmente associados à promoção de mudanças na pessoa do docente, na prática pedagógica em sala de aula e no contexto escolar e se articula com mudanças sociais mais amplas (GUINÉ-BISSAU; MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 2007, p. 07).

A formação e capacitação dos docentes das escolas públicas enquadram-se no esforço de dinamizar o setor de ensino através da ampliação de campo de ação pedagógica dos professores. O Ministério de Educação, nos seus sucessivos diagnósticos, constata que a falta de habilitação dos professores não diplomados é considerada um problema no setor educativo. Seixas (2002) faz uma pergunta retórica para problematizar as críticas de que os professores têm sido alvos ao longo

do tempo: como exigir, em um processo de mudança tão profunda, algo que o professor não pode dar sem preparar? O autor foi mais longe, afirmando que “[...] o professor tem recebido críticas homéricas sobre sua postura, servindo muitas vezes de bode expiatório para os problemas que acontecem nas escolas” (SEIXAS, 2002, p. 69). Por vezes, o professor é responsabilizado pelo fracasso no ensino-aprendizagem, sem ter em conta outros aspectos que influenciam nesse processo.

Além do grosso número de professores não formados, existe também falta da formação contínua.

A formação contínua tem como objetivo complementar a formação inicial, aprofundando-a e atualizando-a na perspectiva de formação permanente, considerando que o processo de aquisição de conhecimentos e a educação são inconclusos (GUINÉ-BISSAU; MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 2007). É feita de forma esporádica e não sistematizada. Esse tipo de formação é promovida quando há um financiamento por parte dos parceiros do Ministério de Educação. Na Guiné-Bissau, para se ter formação no domínio pedagógico é preciso estudar nas escolas anteriormente indicadas.

Verifica-se que cerca de 40% dos professores guineenses não tem formação pedagógica. E, quando se fala da formação no domínio do ensino bilíngue, essa percentagem diminui consideravelmente, uma vez que, dentre as escolas de formação de docentes, nenhuma delas oferece formação nesse domínio.

No âmbito do Projeto de Apoio à Educação Básica “*Firkidja*” (alicerce), tinha sido adotada a estratégia global de formação de professores em exercício que devia basear-se nas modalidades de formação vigentes e em novas metodologias de trabalho de grupo. A política foi explicada pela ineficácia e inadequação da formação inicial e também pela falta de apoio e de supervisão das atividades docentes (FURTADO, 2005). Segundo o autor, a concepção do programa de formação de professores em serviço devia passar pelas seguintes etapas:

- a) Avaliação de sistemas vigentes e atividades de formação e a identificação das necessidades de formação dos professores, principalmente ao nível do ensino básico, através de um diagnóstico;
- b) Identificação de instituições ou projetos que promovem formações;

- c) Elaboração de estratégias e orientações para a implementação do programa;
- d) Adoção de um esquema para cada uma das três fases precedentes: i) concepção; ii) implementação; iii) avaliação.

O projeto de formação previa a constituição de GTs, em que cada um se encarregasse de levar a cabo uma determinada atividade. À Divisão de Ação Educativa (DAC) e ao Instituto Nacional para o Desenvolvimento de Educação (INDE) cabe a responsabilidade de assegurar a formação contínua dos professores. O programa de formação em exercício deveria combinar três elementos básicos: a Comissão de Estudo (COME); as Equipas Técnicas Regionais (ETRs); e as Unidades de Apoio Pedagógico (UAPs). As COMEs, grupos locais de formação em exercício, são organizados e reforçados conforme a tática de formação. Esses núcleos existem em todas as regiões com percentagens mais elevadas de professores não qualificados (Gabú, Bolama e Oio) e com níveis mais baixos de escolarização (Bafatá e Oio) (FURTADO, 2005).

As reuniões das COMEs decorrem a cada quinze dias e, para esse efeito, foram definidas como reuniões técnicas quinzenais, guiadas por “Dinamizadores/Formadores, Orientadores de Práticas Pedagógicas (OPPs) e Coordenadores de Círculos – destinadas ao apoio técnico-pedagógico aos professores organizados em torno de cerca de 20 círculos”. Nessas reuniões, com sessões separadas e seis horas de duração cada, são discutidas as gestões pedagógico-didáticas, nomeadamente os programas, a planificação das aulas, a utilização de manuais escolares e estratégias metodológicas (FURTADO, 2005, p. 512).

Nas escolas pesquisadas nenhum professor teve uma formação em curso superior em ensino bilíngue. Nóvoa (2008) avisa que não é possível conceber mudança no ensino sem passar pela formação de professores. Há toda uma necessidade de proporcionar o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ao longo dos diferentes ciclos da sua vida profissional, construindo lógicas de formação que valorizem a experiência, tanto como professor principiante, professor titular, bem como professor reformado.

Nóvoa (2008) ainda indica cinco pilares que devem assegurar a formação de professores: i) aquisição de um objeto centrado no aprendizado dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência a natureza da escola; ii) a adoção de uma cultura profissional, conferindo aos professores mais experientes um papel fundamental na formação dos mais jovens; iii) consagração de uma especial atenção às competências pessoais do professor, trabalhando essas competências de relação e de comunicação que determinam o procedimento pedagógico; iv) valorização do trabalho em equipa e o exercício coletivo da profissão, robustecendo a importância dos planos educativos de escola; e v) permanência do princípio de responsabilidade social, garantindo a comunicação evidente e a participação profissional no espaço público da educação.

Os seminários e Comissões de Estudos são uma valia para os professores de ensino bilíngue, porque a profissão exige um aperfeiçoamento constante (SEIXAS, 2002).

Apesar de tudo, os docentes estão minimamente preparados para responder às necessidades crescentes dos alunos. Segundo Porto (2002, p. 27) “[...] não há necessidade de preparação especial de professor rural, nem de mecanismos didático-pedagógicos específicos, mas de reestruturar a escola [...] quanto a aspectos materiais, físicos, didáticos, treinamento do professor e mudanças nos conteúdos curriculares, e de uma assistência pedagógica adequada”. Uma vez atendidos estes aspectos, o professor é capaz de fazer o seu trabalho, na medida do possível. Alinhando com a ideia do autor, os seminários de que os professores participam servem-lhes de suporte para o trabalho de lecionar no contexto bilíngue.

A capacitação dos professores é feita em áreas multidisciplinares. A instrução/formação de docentes consiste em um processo complexo, de relação entre a teoria e prática, de desenvolvimento da capacidade de enfrentar o novo, de refletir e de tomar posicionamento face ao diferente, por vezes em situações complexas e ambíguas na dinâmica das escolas (GUINÉ-BISSAU; MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 2007). A escola, sendo uma instituição de socialização, caminha em passos iguais com a evolução da sociedade, com o desenvolvimento do pensamento humano, com o avanço da ciência e da tecnologia, logo, o professor, a pessoa que ensina, não pode ficar atrás nesse processo. Seixas (2002) afirma que

“o professor, em muitos casos, não está preparado para a contemporaneidade de educação, pois é resultado desse sistema”, evolução constante.

O professor **AG**, humildemente, declarou que:

Nunca tivemos uma formação credível em que possamos afirmar que somos formados no ensino bilíngue [...] as formações que recebi são de tipo seminário. Mas quem tem uma formação pedagógica consegue saber como alfabetizar criança e como pode fazer a transição do kriol para o português e vice-versa (PROFESSOR **AG**, 2017).

Quando o professor estava falando da sua formação no ensino bilíngue percebi a inquietação na fala dele, sobretudo para quem trabalha num contexto linguístico e cultural diverso, do ponto de vista da alfabetização. Pelo visto, os professores fazem um trabalho empírico, ou seja, na base das experiências acumuladas e dos seminários que recebem todos os anos no início ou no decorrer das aulas. Esse fato demonstra claramente que os professores passam muitas dificuldades nas suas práticas docentes. O professor **MJG** não possui formação diplomada e declara que

A maior dificuldade que já enfrentei foi, sobretudo, na primeira classe. Um nível tão difícil de lecionar é preciso ter a paciência, caso contrário não vai conseguir atingir o seu objetivo [...]. Como sou uma pessoa de vontade, através das pessoas com quem já trabalhei, consegui ultrapassar as dificuldades. Recorro a diferentes vias para fazer os alunos perceberem os conteúdos (professor **MJG**, 2017).

Observe-se a preocupação do professor em não querer deixar nenhum aluno sem perceber os conteúdos abordados. Sua flexibilidade confirma a importância de uma formação no ensino bilíngue para que possa responder às demandas de cada aluno, as particularidades destes na sala de aula. Entretanto, ao longo do tempo, o Ministério de Educação adotou séries medidas e planos no âmbito da formação contínua dos professores de ensino básico para fazer face às dificuldades e demandas com que os professores se deparam nas suas práticas docentes. Um dos objetivos traçados é “[...] formar académica e pedagogicamente os educadores do ensino básico em exercício na Guiné Bissau, assegurando formação contínua e qualificação profissional” (GUINÉ-BISSAU; MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 2007). Nessa perspectiva, o perfil pretendido seria o de educadores preparados para “[...] nortearem os processos formativos do Programa, [...] que valorizem as culturas e a realidade local, respeitem a heterogeneidade étnica da Guiné-Bissau e sejam

competentes nos domínios social, científico e psicopedagógico” (GUINÉ-BISSAU; MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 2007).

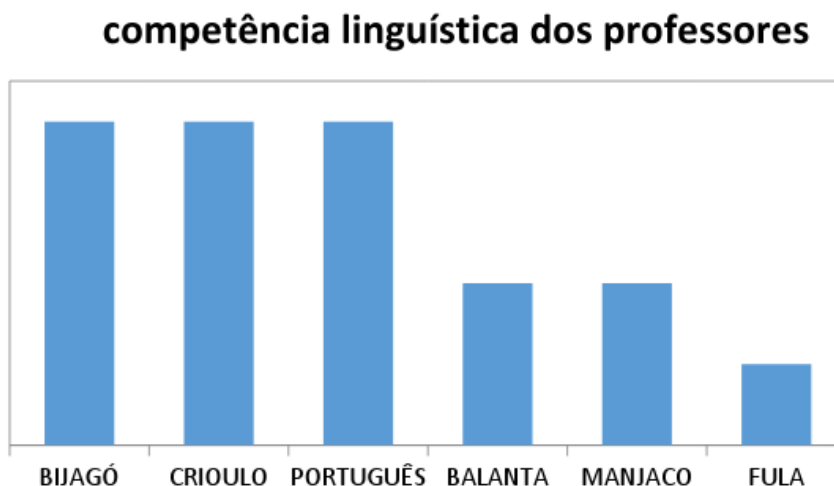
É verdade que não faltam programas onde essas dimensões estão contempladas. Mas, a questão essencial não é organizar mais alguns “cursos” ou atribuir mais alguns “créditos de formação”. O que faz falta é integrar essas dimensões no cotidiano da profissão docente, fazendo com que elas sejam parte essencial da definição de cada um como professor/a.

A maioria dos guineenses fala fluentemente o kriol e suas línguas étnicas. Os professores depoentes não fugiram a essa regra, dominando ainda o português. Obviamente facilita muito os seus trabalhos docentes, ao lidar com a diversidade linguística dos alunos, o fato de serem trilíngues. Cheguei à conclusão, então, de que os professores são bons educadores, sobretudo, porque são trilíngues e não necessariamente porque receberam formação no domínio de ensino bilíngue. Isso se tornou uma categoria de análise.

A prática docente exige uma maior flexibilidade do professor, é preciso ter habilidade para fazer certas coisas acontecerem. É preciso, acima de tudo, ser artista para atingir os objetivos preconizados. Nessa perspectiva, “[...] educação bilíngue está associada também a discussão do significado e de propósito de educação, isto é, a quem e como servimos como educadores” (NAIDITCH, 2007, p. 135). Os professores usam suas capacidades de falar muitas línguas nas práticas cotidianas de dar aulas para fazer seus alunos compreenderem os conteúdos abordados. Esse exercício pode ser considerado um mecanismo pedagógico. Para Naiditch (2007, p. 134) “[...] a diversidade étnica e cultural, que para muitos é sinônimo de pluralismo e riqueza”. Riqueza que esses professores usam nas suas práticas pedagógicas.

Esse tipo de explicação de conteúdos enquadra-se em duplas perspectivas: apreender e relacionar com real, ou seja, “[...] análise da prática social, da realidade em processo de transformação possibilita aos alfabetizados, de um lado, aprofundar o ato de conhecimento na pós-alfabetização, de outro, assumir diante de sua cotidianidade uma posição mais curiosa” (FREIRE, 2006, p. 44). O ensino bilíngue no contexto guineense pode assumir o papel de aprofundar o ato de conhecimento. O kriol pode servir de mecanismo de relação e de análise da

realidade social e cultural da Guiné-Bissau (FREIRE, 1978). De fato, no contexto multilíngue, como o da Guiné-Bissau, o educador precisa no mínimo falar duas línguas nacionais para poder, de certo modo, responder às necessidades dos seus alunos. Gráfico 1 – Competência linguística dos professores



Fonte: Elaboração do autor com base nos dados produzidos na pesquisa (2017).

Analisando o Gráfico 1 percebe-se que as línguas étnicas ainda estão presentes no palco linguístico da Guiné-Bissau: Balanta, Mandjaco, Bijagó, Mandinga, etc. Essa capacidade de se comunicar em muitas línguas facilita o trabalho dos professores, que são obrigados a lidar com alunos de línguas maternas diferentes.

Tabela 2 – Proficiência em Línguas

Nº professores	PERCEBER				FALAR				LER				ESCREVER			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Bijagó	x	x	x	x	x	x	x	x								
kriol	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Português	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Balanta		x	x			x	x									
Mancanhe																
Mandjaco	x	x			x	x			x				x			
Papel																
Fula		x														

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados produzidos na pesquisa (2017).

Como está indicado na Tabela 1, os professores falam duas ou mais línguas étnicas. Os quatro informantes se declararam falantes do idioma Bijagó. É de salientar que, entre os informantes, apenas uma professora é da etnia bijagó, os três outros pertencem a outras etnias. Todos ouvem, falam, escrevem e leem em português e kriol. Dentre os quatro depoentes um assinalou que lê e escreve em sua língua materna, mandjaco, é através do padrão de escrita do português consegue ler e escrever as palavras pronunciadas em língua mandjaco. O informante dois (2) ouve ou entende cinco línguas: bijagó, kriol, português, balanta e fula.

A situação linguística desses docentes não é um caso particular, sendo algo comum entre os guineenses. Mais da metade da população da Guiné-Bissau é poliglota, ou seja, fala mais do que duas línguas. Atualmente, é de destacar a influência do Francês e do Inglês entre idiomas que circulam no território da Guiné-Bissau.

Uma das escolas onde decorreu a pesquisa fica situada numa aldeia nos arredores da cidade de Bubaque. Os professores falam de alguns casos excepcionais de alunos que não falam e nem compreendem bem o kriol e o português na sala de aula, salvo as línguas étnicas ou maternas, por exemplo, Bijagó. O professor é obrigado, em certo momento, a falar com o aluno na sua língua étnica. Esse fato não acontece em Bissau, “[...] geralmente o professor, seja por concepção ou desconhecimento, não fala a língua étnica do aluno na sala de aula, exceto o crioulo” (CÁ, 2015, p. 139). Os professores reconhecem esse fato e mostram que é preciso estar atento a essas situações. Seria uma vantagem se os conteúdos fossem produzidos igualmente nas línguas étnicas para melhor atingir o universo dos alunos. O kriol, apesar de tudo, ainda não é falado por todos os guineenses. Posto isto, é preciso realçar a relevância das línguas étnicas que ainda estão presentes no palco cultural carregando consigo ensinamentos e valores morais e educativos. Línguas que podem ser veículo de transmissão de conhecimentos escolares nas zonas mais isoladas do país. Nesse sentido, a inclusão das línguas étnicas no ensino possui grande importância, não apenas por uma questão técnica, mas também social e cultural, valorizando mais as necessidades básicas de aprendizagem e as questões ligadas à cultura local. Segundo Torres (2001), a adequação da Educação aos contextos locais foi um tema

de debate na conferência de Jomtien, em 1990 e, apontado no relatório “Educação para Todos” (2001). Tal adequação passa pela flexibilização do currículo. Em outras palavras, a “[...] flexibilidade e adaptabilidade aos contextos locais são um parágrafo obrigatório em quase todos os documentos internacionais e, concretamente, naqueles produzidos na década de 90 pelas quatro agências que patrocinaram a Educação para Todos” (TORRES, 2001, p. 18).

Em 1988, foi feita a primeira experiência de alfabetização de adultos em kriol, fula e em balanta no interior da Guiné-Bissau (COUTO, 1990). O português entrava no segundo nível, ensino da oralidade e, no terceiro, ensino da escrita. Nessa experiência, as línguas étnicas foram tidas como mecanismo para fazer alguns alunos compreenderem os conteúdos abordados nas aulas de muitas disciplinas.

De acordo com os dados recolhidos nas duas escolas da sub-região de Bubaque, a maioria dos alunos declararam ser falantes do kriol e das línguas étnicas em casa. Nenhum aluno declarou que fala o português em casa. Entre os dez entrevistados, cinco ouvem/compreendem e falam línguas maternas, tais como: Balanta, Mandinga, Bijagó, Fula, Mandjaco.

Tabela 3 – Proficiência nas línguas maternas 1º ano

Nº professores	PERCEBER					FALAR					LER					ESCREVER					
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Bijagó																					
kriol	x	x	x	x		x		x	x												
Português																					
Balanta																					
Mancanhe																					
Mandjaco																					
Papel																					
Fula	x																				
Mandinga	x																				

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados produzidos na pesquisa (2017).

A Tabela 2 mostra que no primeiro ano de escolaridade os alunos não falam outra língua, a não ser o kriol, ou idioma étnico. É possível perceber que dois dos cinco alunos do primeiro ano são da etnia bijagó, um é fula e um da etnia mandinga.

Como é evidente, nenhum desses alunos havia tido contato anterior com a língua portuguesa.

No ensino bilíngue dos PAEBB, a alfabetização no primeiro ano de escolaridade é feita exclusivamente em kriol. Os informantes, durante a pesquisa, confirmaram esse fato. O professor **AG** conta que

A língua portuguesa é utilizada a partir do segundo ano de escolaridade [...] é um ensino bilíngue. A transição do kriol para o português é um processo que tem o início, mas não tem o fim, é permanente, não é uma coisa de um dia para outro.

Em um processo complicado como esse, o professor precisa, acima de tudo, estar munido de ferramentas e capacidade para trabalhar com um público tão peculiar em termos culturais e linguísticos. Seixas (2002, p. 67) assinala que “[...] poucos têm um olhar que enfatiza os aspectos da realidade do aluno, de forma que ele seja integrado no processo que respeite sua vivência e experiência cotidiana”, sua língua e cultura.

Tabela 4 – Proficiência nas línguas maternas 4º ano

Nº Alunos	PERCEBER					FALAR					LER					ESCREVER					
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Bijagó	x	x				x	x														
kriol	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Português	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Balanta			x					x													
Mancanhe																					
Mandjaco																					
Papel																					
Fula					x					x											
Mandinga				x					x												

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados produzidos na pesquisa (2017).

Os dez alunos inquiridos nessa pesquisa, Tabela 3, declararam ser falantes frequentes do kriol em casa, na escola e em qualquer lugar de diversão com amigos. Quatro alunos dessa turma declararam ser falantes das suas línguas étnicas: bijagó, mandjaco, fula e mandinga: “*Ami n’mas ta papia kriol*” [falo mais o kriol], contou a aluna Andorinha. Porém, 50% dos alunos inquiridos afirmaram que percebe/falam a língua materna (étnica). Entretanto, nenhum desses alunos lê ou escreve sua língua materna, pois não são alfabetizados nessas línguas. O português para esses alunos não ultrapassa a porta de sala de aula. Os alunos do quarto ano são alfabetizados

em kriol e em português. Todos indicaram que ouvem e falam o português apenas com o professor dentro da sala de aula. Depois da aula, no recreio, no pátio da escola só falam o kriol entre si.

Esses dados dialogam com o estudo feito por Benson (1994), apesar de algumas diferenças, como o grande aumento dos falantes do kriol. Em 1993, 59% dos inqueridos na pesquisa de Benson (1994) falavam o kriol. Hoje, os dados indicam que mais de 75% a 85% dos guineenses comunicam em kriol (COUTO; EMBALÓ, 2010). Esse aumento foi proporcionado por muitos fatores culturais e sociais. Um dos fatores a destacar é a expansão das cidades, a melhoria de vias de comunicação (estradas) e o aumento da população nas cidades em virtude do êxodo rural. O kriol é a língua favorita para residentes urbanos no país.

Benson (1994) recolheu informações de um grupo de alunos e dos seus familiares para poder entender melhor a sua vicissitude linguística.

Tabela 5 – Amostra da língua falada por grupo de alunos nos anos 1990

CENTRO	Nº DE ALUNOS	P. LÍNGUAS	S. LÍNGUA	OS QUE NÃO FALAM CRIOULO 1ª/2ª
Bará (norte, rural)	211	Crlo. 3 (1%) Port. 0	Crlo. 96 (45%) Port. 0	111 (53%)
Catió (sul, rural e semi-urbana)	137	Crlo. 36 (26%) Port. 0	Crlo. 98 (72%) Port. 1(1%)	3 (2%)
Uno (ilhas, rural)	229	Crlo. 27 (12%) Port. 0	Crlo. 201(88%) Port. 0	1 (0,5%)
Bula (norte, semi - urbana)	186	Crlo. 31 (17%) Port. 0	Crlo. 151 (81%) Port. 0	4 (2%)
Bubaque (ilha, rural e semi-urbana)	182	Crlo. 69 (38%) Port. 0	Crlo. 113 (62%) Port. 0	0
Missira/Bissau (semi-urbana)	236	Crlo. 187 (79%) Port. 0	Crlo. 47 (20%) Port. 9 (4%)	2 (1%)
Praça/Bissau (urb.)	46	Crlo. 25 (54%) Port. 10 (22%)	Crlo. 12 (1%) Port. 24 (52%)	9 (20%)
TOTAL	1227	Crlo. 378 (31%) Port. 10 (1%)	Crlo. 718 (59%) Port. 34 (3%)	130 (11%)

Fonte: Benson (1994).

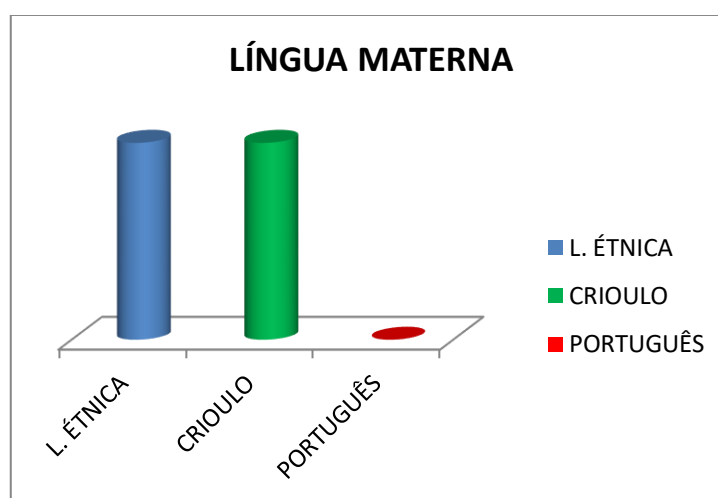
A Tabela 4 mostra a realidade sociolinguística da Guiné-Bissau nos anos 1990. Essa realidade mudou um pouco nos dias de hoje. A autora fez um estudo

abrangente tentando espelhar o aspecto sociolinguístico dos alunos, professores e familiares dos alunos para melhor entender a teia linguística daquele grupo. As evidências não demoraram a chegar: entre os alunos que declararam ser falantes do kriol como **L1** (língua 1), naquela altura não ultrapassavam os 31% e, do português como **L1**, apenas 1%; dos que declararam ser falantes do kriol como **L2** (língua 2), eram 59% e, do português como **L2**, algo igual a 3%. Vendo esses dados é fácil notar que nem todos os alunos têm o kriol como **L1** e **L2**, pois falam idiomas étnicos.

O estudo feito por Benson (1994) decorreu no interior (rural e semirrural) e em alguns bairros da cidade de Bissau (semiurbano) e no centro da Cidade (urbano). Nota-se uma ligeira diferença em termos de uso e apropriação das línguas nos centros urbanos (kriol e português) em relação a localidades do interior (kriol e línguas étnicas). No interior do país as línguas étnicas são muito mais presentes e fortes, nos centros urbanos predomina o kriol e poucos falantes do português.

A pesquisa que empreendi decorreu-se no interior do país e revela outros dados em relação aos falantes do português **LM** (Língua Materna).

Gráfico 2 – Língua Materna

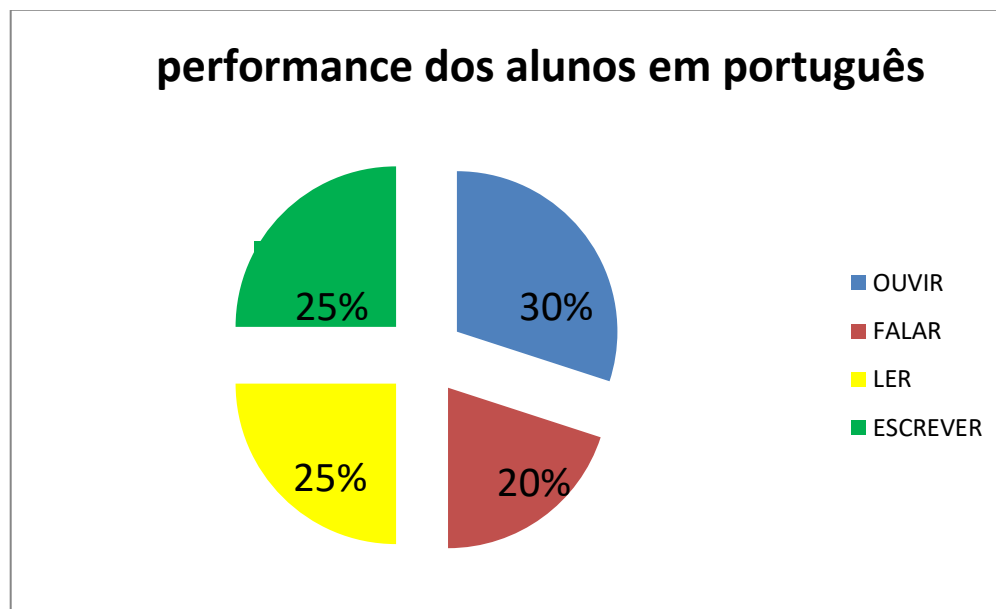


Fonte: Elaboração do autor com base nos dados produzidos na pesquisa (2017).

O Gráfico 2 evidencia que o português não é **LM** dos alunos inquiridos. O kriol e as línguas étnicas para alguns são **L1** ou **LM**. No universo de dez alunos informantes, cinco têm línguas étnicas como **LM**, “*Na cassa nha papé ku nha mamé ta papia kumi son Mandiga*” [em casa os meus pais falam comigo somente Mandinga], contou o aluno **TLD**. Os outros cinco têm o kriol como **LM**. Geralmente, a

língua materna, ou sua primeira língua, é uma das duas línguas que torna a pessoa bilíngue.

Gráfico 3 – Performance dos alunos em português



Fonte: Elaboração do autor com base nos dados produzidos na pesquisa (2017).

O Gráfico 3 mostra que 30% dos alunos ouvem/compreendem o português, sendo que, destes, 20% apenas falam o português com o professor na sala de aula. Portanto, 70% dos alunos inqueridos não ouvem/entendem o português e 80% não o falam. Dentre os informantes, apenas 25% consegue ler e escrever em português.

Constatai que alunos do primeiro ano de escolaridade não compreendem praticamente nada do português. Essas crianças ainda não estão em contato com a língua portuguesa, pois não é uma língua do ambiente familiar da maioria dos guineenses.

Utilizar uma língua que atende à aspiração dos alunos é uma questão que remete a uma perspectiva epistemológica, filosófica, antropológica e cultural. A língua de ensino deve ser a mesma do mundo cultural das crianças, que, desse modo, consegue desvendar a visão crítica do mundo circundante. Isto é, adotar uma linguagem mais próxima da criança é essencial, pois a linguagem tem sido descrita, algumas vezes, como sendo o 'espelho da mente' (CHOMSKY, 1971).

Cada sociedade possui suas próprias peculiaridades. Posto isto, nenhuma criança deveria ser educada fora da aspiração cultural e social da sociedade em que

está inserida. A língua, sendo um forte elemento cultural, não pode ser algo importado de outra realidade, tal como é visto na Guiné-Bissau. O país trocou seu forte alicerce cultural para uma almejada “janela aberta” para ter acesso ao mundo exterior (CABRAL, 1977).

3 CARACTERIZAÇÃO LINGUÍSTICA DA GUINÉ-BISSAU: DADOS PESQUISA

O mosaico étnico da Guiné-Bissau é muito variado, caracterizado por migração e colonização. Atualmente, cerca de 25 grupos étnicos correspondem em igualdade ao número de línguas faladas no território guineense e todas elas já existiam antes da chegada dos Europeus.

O kriol vem afirmando-se cada vez mais, tanto em número de utentes como em prestígio. O censo de 1979 indica o kriol falado como língua primeira de 15% da população e 44,3% como língua segunda; esta percentagem aumentou rapidamente no período de quinze anos, as cifras oscilam de 50% (censo de 1994) a 90%, o que indica um aumento acentuado do uso desse idioma (GUINÉ-BISSAU, 1979).

A situação do kriol é oposta à do português: no período pós-independência apenas 0,4% da população da Guiné-Bissau tinha o português como língua primeira (2010), apenas cerca de 500 pessoas a usavam como língua oficial, língua de escolaridade, da documentação oficial e da administração pública. Além das línguas supracitadas, é notória a forte presença do francês (COUTO, 2009).

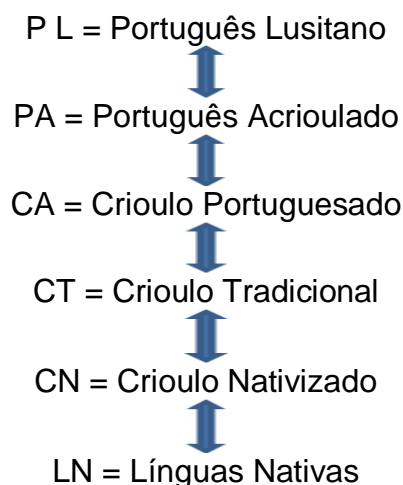
As dez línguas mencionadas não são as únicas existentes no país. Podemos mencionar outras, apesar de ter pouco número de falantes, ou seja, estão à beira de extinção, por exemplo, Bayote, o Banhum e Cobiana (COUTO, 2009).

A maioria das línguas faladas na Guiné-Bissau são igualmente faladas além-fronteiras. O próprio kriol é falado no Senegal, região de Casamansa, que fazia parte da Guiné Portuguesa¹⁰. Sendo uma língua de base portuguesa, o kriol apresenta algumas variações de acordo com o estatuto social e acadêmico do falante.

Na Guiné-Bissau é fácil distinguir os falantes do kriol, basta ouvir um indivíduo com alto nível acadêmico a falar, o seu kriol semelha português, uma vez que essa pessoa acaba por introduzir muitas palavras do português nas frases que está formulando. Mas, quando é falado pelo povo (kriol comum), é uma língua independente, que tem suas próprias características, bastante africanizadas.

O estudioso da situação linguística guineense, Hildo do Couto (2009), propôs um esquema para representar o *continuum* linguístico guineense.

¹⁰ Guiné Portuguesa é o território que hoje é conhecido como Guiné-Bissau. Um território que pertencia à província ultramarina portuguesa. Uma extensão territorial de Portugal no continente africano (COUTO, 1996).



O esquema demonstra o quadro linguístico no período pós-independência, que o autor define como um ecossistema completo. Assim, temos um sub-ecossistema¹¹ do português lusitano (PL), falado apenas pelos portugueses que se encontram no país e por um número pequeno dos guineenses escolarizados. Por vezes, fala-se um “Português Crioulousado” (CP) (*homem grande vs homem velho; mulher grande vs mulher velha; deu luz um filho macho vs deu luz um rapaz*), ou seja, um português com influência do crioulo. A seguir, uma variedade que pode ser designada de “Crioulo Aportuguesado” (CA) (*n’stive lá vs estive lá*), ou seja, o crioulo apresenta forte influência do português. Este último é uma variedade usada por pessoas cultas, o que indica que essa versão é usada na maioria das vezes nos órgãos de comunicação social e, em algumas ocasiões, na comunicação oficial dos dirigentes políticos. Ao contrário da forma como fala um cidadão comum, sobretudo os habitantes da aldeia, representado pelo chamado “Crioulo Tradicional” (CT) (*ba-djubi vs os que olham; os curiosos*). Mesmo assim, para a grande maioria dos guineenses, o crioulo é uma língua secundária, uma vez que têm a língua étnica como língua primeira. A variedade do crioulo falado por essa camada da população é o que Couto (2009) chamou de “Crioulo Nativizado” (CN) (*calinha vs galinha; pedra vs icami ré vs não fui eu*); um crioulo com forte marca das línguas étnicas. Essa forma de falar o crioulo é bem visível nas pessoas oriundas das aldeias do interior que

¹¹ Sub-ecossistema é um conceito que mostra uma diversidade linguística num constante processo de inter-relação; é um sistema dinâmico em constante evolução, justamente o que ocorre com as línguas nas situações de contatos e trocas culturais (COUTO, 2009).

aprenderam o crioulo com a idade adulta. Por último, estão as línguas étnicas, isto é, *línguas nativas* (COUTO, 2009, p. 118).

Se a situação linguística da Guiné-Bissau antes da independência era complexa, agora, com o aumento dos falantes do crioulo como língua primeira, tornou-se ainda mais. As línguas étnicas continuam a ocupar o seu lugar na sociedade guineense, pois a maioria dos pais julgam que, sobretudo nas aldeias, os seus filhos devem aprender, primeiramente, a sua língua étnica para depois aprender o crioulo; o português não é prioridade para essas pessoas. O objetivo é manter a sua tradição linguística e étnica. A Guiné-Bissau tem mais de 65% da população rural. Nas aldeias, as línguas étnicas permanecem vivas. Os estudos e tendências apontam para o crescimento progressivo do crioulo. Muitos estudiosos, como Freire (1978), alertavam para isso logo depois da independência nacional.

3.1 LÍNGUAS FALADAS NA GUINÉ-BISSAU

Atualmente, no pequeno território da atual Guiné-Bissau, são faladas um pouco mais de 20 línguas étnicas, muitas delas pertencentes a tribos distintas. Algumas línguas são semelhantes em termos fonéticos, outras são tão aparentadas que poderiam ser classificadas como dialetos de uma mesma língua (COUTO; EMBALÓ, 2010). Nesse caso, são compreendidas, por exemplo, mandjaco, mancanha e papel, considerados dialetos da mesma língua – os brames. Esse fato é sustentado por estes três dialetos terem fonologia semelhante ou idêntica, não obstante as diferenças que apresentam, mas com muitas palavras com os mesmos significados para ambas as línguas. Neste capítulo, que discute a característica linguística da Guiné-Bissau, emprego como aporte teórico os estudos desenvolvidos por Hildo Honório do Couto: *Anticrioulo: manifestação linguística de resistência cultural* (2002); *Linguística, Ecologia e Ecolinguística: contato de línguas* (2009) e; *Introdução ao Estudo das Línguas Crioulas e Pidgins* (1996).

As línguas étnicas, na Guiné-Bissau, partilham o mesmo espaço com o crioulo o português, língua oficial, as duas últimas derivadas da colonização portuguesa, sendo as línguas étnicas de origem africana, isto é, línguas nativas da Guiné-Bissau. Os idiomas de matriz africana têm origem numa língua que é considerada por muitos

pesquisadores a mãe da maioria das línguas que hoje são faladas em toda a parte do continente africano – a língua Bantu. As línguas africanas nigero-congolesas constituem as línguas maternas da esmagadora maioria da população guineense (SCANTAMBURLO, 2013). O grupo linguístico nigero-congolês, considerado o maior, tanto em número de falantes e de línguas, quanto à superfície que abrange, abarca grande parte da África Subsaariana, e têm a língua Bantu entre suas numerosas famílias linguísticas. As línguas atualmente faladas na Guiné-Bissau fazem parte do grupo acima discriminado.

Os dados do último recenseamento de população e habitação (2009) realizado pelo INE (Instituto Nacional de Estudos) evidenciam esse fato.

Tabela 6 – Distribuição dos grupos étnicos na Guiné-Bissau

Etnia	Grupos Etários													
	Total		0-14		15-24		25-34		35-64		65 e+		ND	
	Efect	%	Efect	%	Efect	%	Efect	%	Efect	%	Efect	%	Efect	%
Total	144227	100	613960	42,6	315488	21,9	210607	14,6	254342	17,6	45886	3,2	1944	0,1
Sem Etnia	32098	100	11023	34,3	6679	20,8	6089	19,0	7303	22,8	962	3,0	42	0,1
Balanta	323948	100	136019	42,0	69746	21,5	47504	14,7	60122	18,6	10037	3,1	520	0,2
Fula	410560	100	187423	45,7	87519	21,3	57688	14,1	66368	16,2	11090	2,7	472	0,1
Mandinga	212269	100	95702	45,1	46514	21,9	29557	13,9	33584	15,8	6603	3,1	309	0,1
Manjaco	119808	100	46107	38,5	26610	22,2	17392	14,5	23692	19,8	5837	4,9	170	0,1
Mancanha	44829	100	15656	34,9	10956	24,4	7754	17,3	9017	20,1	1372	3,1	74	0,2
Papel	130651	100	53017	40,6	29467	22,6	19844	15,2	23960	18,3	4212	3,2	151	0,1
Bijagós	30294	100	12033	39,7	6692	22,1	4288	14,2	6025	19,9	1202	4,0	54	0,2
Beafada	50543	100	21622	42,8	11473	22,7	7507	14,9	8230	16,3	1651	3,3	60	0,1
Felupe	24892	100	9173	36,9	6298	25,3	3645	14,6	4780	19,2	976	3,9	20	0,1
Mansoanca	20456	100	8590	42,0	4474	21,9	3160	15,4	3623	17,7	573	2,8	36	0,2
Balanta Mane	14460	100	6115	42,3	3131	21,7	1999	13,8	2697	18,7	504	3,5	14	0,1
Nalu	13420	100	5737	42,7	2885	21,5	1944	14,5	2349	17,5	497	3,7	8	0,1
Sosso	5318	100	2156	40,5	1109	20,9	851	16,0	1052	19,8	144	2,7	6	0,1
Saracule	7407	100	2968	40,1	1706	23,0	1210	16,3	1324	17,9	194	2,6	5	0,1
ND	1274	100	619	48,6	229	18,0	175	13,7	216	17,0	32	2,5	3	0,2

Fonte: Instituto Nacional de Estatística (RGPH, 2009).

A Tabela 5 mostra a repartição da população guineense de acordo com a etnia por oito regiões e no setor autónomo de Bissau. Verifica-se que a região de Tombali apresenta um quadro diferente das outras pelo alto número de pessoas pertencentes às etnias Balanta (46,9%) e Fula (20,9%); as etnias Felupe e Saracole correspondem a menos de 1% nessa região. Na região de Quinara, as etnias com maior expressão são: Beafada e Balanta, correspondendo a 36,7% e 35,2%, respectivamente; nessa região, as etnias Balanta Mané, Nalu, Sosso e Felupe possuem pouca presença. Na região de Oio, as etnias Balanta e Mandinga são maioritárias, 43,6% e 32,9%, respectivamente; a presença da etnia Nalu é quase nula. A região de Biombo, a mais próxima da capital Bissau, é maioritariamente habitada pelas etnias Papel (64,7%) e Balanta (19,4%); nessa região, Sosso e Saracole são poucos 0,1%. Na região de B/Bijagós, pelas suas próprias características, uma região constituída por Ilhas e Ilhéus, a etnia Bijagós corresponde a quase 2/3 da população (64,3%); há fraca presença de etnia Balanta mané (menos de 0,1%). Nas regiões de Bafatá e Gabú, as pessoas das etnias Fula e Mandinga são relativamente maioritárias. Na região de Bafata, especificamente, as pessoas da etnia Fula correspondem a 60,0% e as da etnia Mandinga a 22,9%. Na região de Gabu há 79,6% e 14,2% para as etnias Fula e Mandinga. Finalmente, na região de Cacheu a etnia Mandjaco corresponde a 36,8%, Balanta a 28,8% e Felupe a 9,1%. O Setor Autónomo de Bissau (SAB) revela a presença forte dos Balantas (20,5%), Fulas (18,0%), Papeis (15,7%) e Mandingas (INE, 2009).

Figura 6 – Mapa com a distribuição da população de por etnia



Fonte: Luigi Scantamburlo (2013).

No mapa da Figura 6 é possível ver algumas etnias que não estão no quadro. São aquelas que possuem número muito reduzido de população e acabaram por se fundir aos grupos étnicos maioritários. De acordo com o número de pessoas pertencentes a uma etnia que habitam uma região, assim também é a presença da língua étnica. Por exemplo, a região de Bolama/Bijagós é habitada maioritariamente por bijagós, a língua mais falada na região é bijagó (64,3%). Como referi anteriormente, cada região é habitada por diferentes etnias, mas nota-se a predominância de um determinado grupo étnico.

De acordo com os dados de recenseamento geral de população e habitação de 2009, o crioulo é a língua mais falada tanto no meio rural como no meio urbano, 92,4% da população residente no meio urbano e 89% da população residente no meio rural falam aquela que é considerada a língua de unidade nacional.

Tabela 7 – Línguas Faladas na Guiné-Bissau

Etnia	Total	Crioulo		Portuguesa		Francesa		Inglesa		Espanhola		Russa		Outra Língua	
		Efect	%	Efect	%	Efect	%	Efect	%	Efect	%	Efect	%	Efect	%
Total	568476	525368	92,4	263151	46,3	60188	10,6	36382	6,4	6027	1,1	1815	0,3	7519	1,3
Sem Etnia	22887	21247	92,8	13013	56,9	6098	26,6	3206	14	887	3,9	230	1	652	2,8
Balanta	105983	97452	92	50430	47,6	7542	7,1	6335	6	773	0,7	302	0,3	1390	1,3
Fula	141732	130036	91,7	48577	34,3	14255	10,1	6312	4,5	1020	0,7	268	0,2	1822	1,3
Mandinga	77704	71590	92,1	29362	37,8	5680	7,3	3648	4,7	637	0,8	165	0,2	1662	2,1
Manjaco	47226	44149	93,5	28549	60,5	7010	14,8	4301	9,1	672	1,4	202	0,4	585	1,2
Mancanha	36654	34329	93,7	23849	65,1	5973	16,3	3362	9,2	585	1,6	196	0,5	274	0,7
Papel	70067	65055	92,8	37308	53,2	6910	9,9	5205	7,4	805	1,1	239	0,3	405	0,6
Bijagós	9133	8587	94	5791	63,4	1233	13,5	729	8	125	1,4	36	0,4	45	0,5
Beafada	21621	20150	93,2	10075	46,6	1724	8	1166	5,4	207	1	65	0,3	163	0,8
Felupe	10863	10077	92,8	5421	49,9	1282	11,8	630	5,8	53	0,5	20	0,2	172	1,6
Mansoanca	9407	8727	92,8	4186	44,5	678	7,2	539	5,7	73	0,8	28	0,3	93	1
Balanta Mane	3196	2930	91,7	1436	44,9	298	9,3	153	4,8	23	0,7	11	0,3	44	1,4

Nalu	3194	3015	94,4	1601	50,1	349	10,9	206	6,4	44	1,4	20	0,6	28	0,9
Sosso	2307	2151	93,2	985	42,7	441	19,1	159	6,9	26	1,1	13	0,6	24	1
Saracule	5550	5080	91,5	1976	35,6	477	8,6	305	5,5	51	0,9	7	0,1	141	2,5
ND	952	793	83,3	592	62,2	238	25	126	13,2	46	4,8	13	1,4	19	2

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

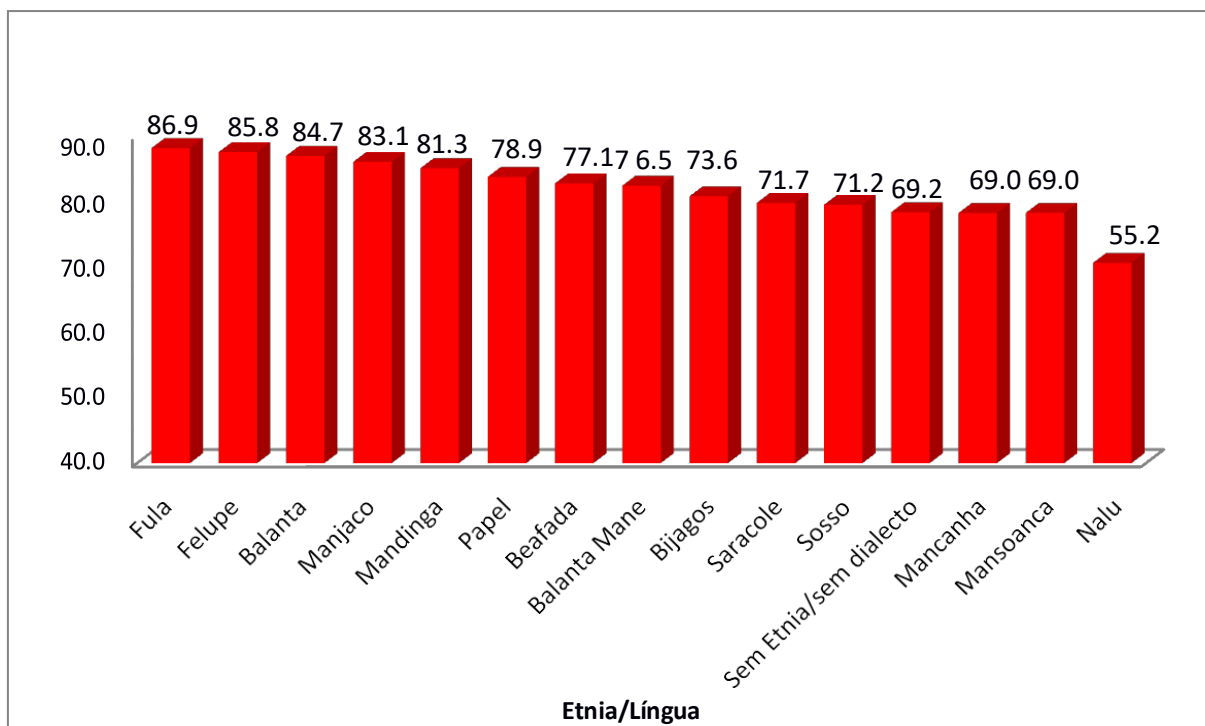
Observando as outras línguas, nota-se que existem diferenças nas duas localidades de residência. Entretanto, no meio urbano 46,3% dessa população fala a língua portuguesa, aproximadamente 11% destas pessoas falam a língua francesa e 6,4% falam a língua inglesa, ao passo que, no meio rural, apenas 14,7% da população fala a língua portuguesa, 1,6% fala a língua francesa e a língua inglesa é falada por menos de 1% das pessoas. Como é obvio, no seu todo, verifica-se que a percentagem da população que fala a língua portuguesa e outras línguas estrangeiras no meio urbano é visivelmente mais elevada do que no meio rural em todas as etnias (INE, 2009).

O francês configura na lista das línguas faladas no território guineense devido às intensas relações que os guineenses mantêm com os seus vizinhos do Senegal e Guiné-Conacri. Nestes países, o francês é a língua oficial (COUTO; EMBALÓ, 2010). O inglês configura também por causa da influência sub-regional, Gâmbia e outros países de CEDEAO (Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental).

No quadro linguístico guineense as línguas étnicas ocupam seus espaços no meio rural. O kriol acompanha a presença desses idiomas. Nota-se a presença do português em alguns centros urbanos, como Bissau, Cacheu, Bolama, Bafatá, Gabú, etc. (COUTO; EMBALÓ, 2010). Segundo os autores, no interior do país as línguas étnicas encontram um lugar para manter seus estados puros, carregando consigo os valores culturais éticos e morais. Para algumas etnias, não saber falar e nem entender sua língua étnica é sinônimo de falta de educação, porque os pais têm a obrigação de falar com seus filhos sua(s) língua(s) étnicas como forma de transmitir certos valores éticos e morais.

As línguas étnicas não só são consideradas suportes culturais, mas também são vistas como herança e mecanismos de transmissão de valores socioculturais através das cerimônias e rituais de cada grupo étnico. Uma prova pessoal disso são os meus sobrinhos, filhos da minha irmã e do meu irmão mais velho, que nasceram e vivem em Portugal e Espanha, nunca foram para Guiné-Bissau, mas falam fluentemente a língua mandjaco, porque em casa só falam mandjaco com os pais. Os pais devem, através da língua, transmitir a cultura para os seus respectivos filhos independentemente do país onde nasceram ou vivem. Essas crianças, de qualquer forma, apropriam-se da cultura do país de nascença, mas também recebem e apropriam a cultura dos pais. Paulo Freire (2006, p. 42) não encontra problema nenhum nessa dualidade, assinalando que a “[...] identidade cultural, cuja sua defesa não deve significar à rejeição ingênua a contribuição das outras culturas”. A família é o primeiro círculo de socialização, por isso é reservada a ela a primeira fase de transmissão de valores culturais. A transmissão desses valores sociais e culturais, a meu ver, se dá sobretudo através da língua. Partindo desse ponto de vista, os guineenses ainda consideram suas línguas étnicas como principal meio de comunicação entre si.

Gráfico 4 – Guineenses de cada etnia que consideram sua língua como principal (%)



Fonte: Instituto Nacional de Estatística (INE).

A percentagem que o Gráfico 4 demonstra justifica a importância das línguas étnicas e sua validade na atual sociedade guineense, uma vez que, de uma maneira geral, todas as etnias, em sua maioria, consideram suas línguas como principais. Os números variam de etnia para etnia, os mais elevados estão entre os Fulas (86,9%), Felupes (85,8%), Balantas (84,7%) e Mandjacos (83,1%). A percentagem mais baixa está entre a etnia Nalu, em que 24,2% consideram a língua Sosso como principal, e aproximadamente 15% da etnia Mancanha considera sua língua como principal, assim como 11,5% da etnia Mansoanca, enquanto 69,2% de sem etnia¹² não consideram nenhuma língua como principal (INE, 2009).

Os portugueses chegaram ao território hoje conhecido como Guiné-Bissau a partir do século XV. Nesse processo, cometeram diferentes tipos de atrocidades e tentaram implantar obrigatoriamente a cultura europeia, o que, felizmente, não se consolidou totalmente. Enfim, houve mudanças no seio dos povos colonizados, houve rotura entre os povos, mas pouco ou nada se alterou no tecido linguístico africano. As línguas nativas sobreviveram à máquina colonial durante séculos de opressão (MACEDO, 2016). Se o colonizador tivesse eliminado as línguas nativas dos países colonizados, com certeza implantaria sua cultura na mente dos povos dominados. Se as línguas existem, então a cultura continua existindo. Falar uma língua é um exercício cultural, uma forma de expressar sua identidade: “[...] falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura” (FANON, 2008, p. 50). Para Fanon (2008, p. 34) “falar é existir absolutamente para o outro” e o colonialismo fez com que o negro tivesse duas condições de existência: uma para o branco, outra para o seu semelhante. “Um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que esta linguagem expressa e que lhe é implícito”. A língua tem um poder de construir um indivíduo, um grupo, uma nação, enfim, construir uma sociedade. Fanon (2008) afirma que existe na posse da linguagem uma extraordinária potência.

¹² Guiné-Bissau tinha mais de trinta grupos étnicos, entre estas etnias haviam as que tinham número muito pequeno de membros. Com o passar do tempo estas acabaram por fundir-se a outras etnias, enquanto outros deixaram de se identificar como tal e passaram a ser chamados de sem etnia, ou seja, cristão de Geba. A maioria das pessoas deste grupo são assimilados, isto é, os que se identificam com a cultura do colonizador, abdicando totalmente das práticas culturais do grupo étnico dos seus avós ou pais.

Do mesmo jeito, a língua tem um incrível poder de destruição em massa, pois ela pode acabar com a aspiração de uma sociedade em geral, e uma sociedade sem aspiração não passa de um bando de pessoas sem norte.

3.2 PERSPECTIVA HISTÓRICA E CULTURAL DA GUINÉ-BISSAU

A República da Guiné-Bissau, capital Bissau, fica situada na África Ocidental. Faz fronteira ao norte e Leste com o Senegal e, ao sul e oeste, com a República da Guiné-Conacri. Além do território continental, tem um vasto arquipélago, Bijagós, com mais de 80 ilhas e ilhéus. É dividida em oito regiões administrativas e o setor autônomo de Bissau: Bafata, Biombo, Bissau, Bolama, Cacheu, Gabu, Oio, Quinara, Tombali. O território total do país é de 36 125 Km². O relevo é plano, com a zona costeira recortada por braços de mar e rios. Os principais rios da Guiné são: Cacheu, Corubal, Gêba. Esses rios são de água doce, ricos em recursos pluviais. Nas margens desses rios a população local desenvolve as atividades de pesca, cultivo de arroz e outros produtos de subsistência. A expectativa média de vida dos guineenses é de aproximadamente 65 anos.

O clima é tropical, úmido e quente, com duas estações: a seca e a das chuvas. A primeira decorre entre dezembro e abril. As chuvas iniciam habitualmente em meados de maio e seguem até novembro.

O território da Guiné foi colonizado em 1446 pelos portugueses. Houve resistência do povo nativo. A ocupação não se consolidou nos primeiros momentos, só a partir da Conferência de Berlim se começa a ocupação efetiva, que por sinal não foi fácil ou rápida, obrigando os invasores a usar diversos mecanismos: aliciação com os produtos que não existiam na altura no continente, diversas campanhas de pacificação e negociação com régulos e chefes tribais.

A partir do século XIX, a ocupação portuguesa na Guiné-Bissau ganhou outra dimensão com a intensificação da cobrança de impostos. Com os impostos pagos pelos guineenses, a administração colonial esperava introduzir a forma de produção capitalista – o objetivo era industrializar a produção. Mas houve resistência a essa medida por partes dos guineenses. O não pagamento dos impostos revertia em castigos ou trabalhos forçados. Essa medida foi mais uma vez a reinvenção do

colonialismo, porque havia pressão por toda a parte de pôr fim ao tráfico dos escravos para a América (CAMPOS, 2012).

Em razão da resistência dos guineenses, nunca parou de chegar à antiga província ultramarina novos contingentes militares portugueses com seus respectivos capitães. Em 1830, iniciou-se uma ocupação militar e efetiva de Bolama e houve resistência forte dos bijagós. Em 1834, os ingleses reclamam dos portugueses a posse da Ilha de Bolama – Bissau passa ser a sede do governo colonial português (CAMPOS, 2012). A região de Bolama foi um palco de disputa entre os portugueses, ingleses e franceses porque o arquipélago está situado no oceano atlântico e é uma porta de entrada de mercadorias vindas de outras partes do mundo.

De acordo com Campos (2012), na segunda metade do século XIX houve resistências em todas as partes do território guineense, desde o Norte ao Sul, do Centro ao Leste. Os régulos que eram aliados dos portugueses começaram a refutar as orientações dos colonizadores. A ideia da resistência começou a nortear ações de chefes de tribos e das tabancas (aldeias), régulos, chefes religiosos, por uma causa maior: proteger a população e os seus bens.

Em 1869 foi abolida a escravatura em todos os territórios ocupados pelos portugueses. A partir dessa data os portugueses assinaram vários tratados de paz com régulos e chefes de muitas etnias formadas com grupos de resistência, por exemplo, o tratado de paz com o régulo de Bianga, no Norte, em 1854, os régulos biafadas do Rio Grande de Buba, no Sul, além de outros, em todo o território nacional (CAMPOS, 2012).

Em 1879 houve uma transformação no circuito econômico, com o aumento da população nas praças. Guiné-Bissau, que antes era administrada a partir de Portugal, passou a ser gerida no seu próprio território, tornando mais manifesto e contundente o domínio colonial português (CAMPOS, 2012).

Com a criação do PAIGC (Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo-Verde), a situação do território dantes conhecido como Guiné-Portuguesa começou a mudar. Mais tarde inicia-se a luta de libertação nacional. Uma luta liderada por Amílcar Cabral, importante liderança política desse período. Em janeiro

de 1973, Amílcar Cabral foi barbaramente assassinado, sem existência de consenso sobre os mandantes do crime.

A luta armada durou onze em anos, 24 de setembro de 1973 a Guiné-Bissau proclama unilateralmente sua independência, que não foi reconhecida por Portugal na altura. A revolução portuguesa de 25 de abril de 1974 foi determinante na libertação das colônias portuguesas em África – um marco histórico. Após a Revolução de Abril, que implantou em Portugal um regime democrático, o exército português começou o processo de retirada das colônias em 1974. Retirar-se das colônias era a palavra de ordem, uma vez que a situação era cada vez menos favorável aos portugueses.

Guiné-Bissau torna-se independente, o PAIGC assumiu a administração total do país recém-libertado, com inúmeros problemas de várias ordens. O país precisava ainda ter sua “[...] soberania total, no plano nacional e internacional para construir ele mesmo na paz e na dignidade, a custo do seu próprio esforço e sacrifício, marchando com seus próprios pés e guiando com sua própria cabeça o progresso que tem direito como outros povos do mundo” (CABRAL, 1977). Havia a necessidade de alavancar todos os setores públicos, em particular o da educação. A taxa do analfabetismo era muito alta; mais da metade da população era analfabeta. Sublinho esse fato, muito importante: durante a época colonial, os colonizadores não se importavam com a educação dos povos nativos. Numa população total de 510.777 da antiga Guiné-Portuguesa, 504.928 eram analfabetos, ou seja, 98,85% da população não sabia ler e nem escrever (CÁ, 2000).

Tabela 8 – Analfabetismo na Guiné em 1958

POPULAÇÃO	NÚMERO DE ANALFABETOS	PERCENTAGEM DE ANALFABETOS
510.777	504.928	98,85

Fonte: Anuário Estatístico do Ultramar e Instituto Nacional de Estatística.

Os colonizadores não tinham a intenção de instruir, educar e proporcionar boa qualidade de vida aos povos subjugados. Manter, reforçar e dar continuidade à dominação são apenas algumas palavras que rimam com os principais objetivos do regime colonial em matéria de escolarização (CÁ, 2000). O objetivo era tirar o máximo proveito do povo colonizado em todos os domínios: econômico, social e

cultural. Tornar os africanos semieuropeus, isto é, reduzi-los a uma assimilação que devia retirar-lhes quaisquer possibilidades de desvendar o processo de docilização, despersonalização a que estavam submetidos (CÁ, 2000). De acordo com o autor, como Tabela 7 indica, havia um número muito reduzido de guineenses na altura que frequentavam a escola dos *tugas*. Essas pessoas eram aproveitadas pelos portugueses, pois eram indispensáveis para o funcionamento do sistema colonial. Diferente do modo de educar dos povos nativos, a educação do regime colonial, associada à Igreja Católica no seu “dever colonizador”, para dar a educação às populações coloniais dentro dos moldes particulares da cultura portuguesa, queriam que os africanos assimilassem a cultura e o modo de vida dos europeus. A igreja foi um espaço facilitador do processo de assimilação progressiva e gratuita dos indígenas (CÁ, 2000).

O fim da Segunda Guerra Mundial, o desenvolvimento do capitalismo nos Estados Unidos da América, na Europa, em particular em Portugal, e a pressão dos movimentos de libertação em toda a parte da África, impôs a Portugal a necessidade de traçar novas linhas diretrizes de sua política colonial. Porém, ele precisava, como outros países da Europa, desenvolver sua economia e acelerar a política de assimilação nas colônias. Portugal foi obrigado a alterar sua política educativa, o aumento do número de escolas nas colônias e o conseqüente aumento do número de alunos foi uma das saídas (CÁ, 2000).

Segundo Cá, havia apenas uma escola secundária oficial, e cerca de 60% dos alunos que aí estudavam eram europeus. Esse número reduzido dos alunos guineenses é acompanhado de alta taxa de abandono escolar, motivada pela sua condição social e económica. Não “[...] existia qualquer tipo de educação superior. Até 1960, apenas 11 guineenses atingiram a licenciatura e todos eles como ‘portugueses assimilados’, em Portugal” (CÁ, 2000, p. 9).

Tabela 9 – Educação Colonial: 1962 a 1973

ANO	ENSINO PRIMÁRIO	PESSOAL DOCENTE	ENSINO SECUNDÁRIO	PESSOAL DOCENTE
	ALUNOS		ALUNOS	
1962/1963	11827	162	987	46
1963/1964	11877	164	874	44
1964/1965	12210	163	1095	45

1965/1966	22489	192	1293	42
1966/1967	24099	204	1039	43
1967/1968	24603	244	1152	40
1968/1969	25213	315	1773	111
1969/1970	25854	363	1919	147
1970/1971	32051	601	2765	110
1971/1971	40843	803	3188	158
1972/1973	47626	974	4033	171

Fonte: Repartição Provincial dos Serviços da Educação na província da Guiné (1973).

Uma pequena porção da população tinha acesso ao ensino primário, mas sem certeza de continuar até o ensino secundário. A maioria não atingia o secundário, com o sentimento de inferioridade devido ao insucesso escolar. A pequena minoria com qualidade notável atingia o secundário, destacando-se e, muitas vezes, considerando-se diferentes e superiores (CÁ, 2000). Para melhor ilustrar o que está subjacente nesse tipo de educação, o autor cita Oliveira (1977, p. 40), sublinhando que

A consequência deste mecanismo, que leva à seleção de uma minoria e à exclusão da maioria, só pode conduzir à recriação de uma estrutura de classe, ao ressurgimento de uma nova elite, pois todo o sistema educativo é concebido em função desta ínfima minoria que chega a atingir os 'níveis superiores' da educação, em detrimento dos interesses da maioria esmagadora que é eliminada.

A ascensão escolar individual servia para gerar nos jovens um distanciamento gradual da cultura e do meio do qual eram originários, a comunidade rural, e a sua integração paulatina no universo antagônico – o ambiente urbano. As escolas funcionavam como verdadeiros laboratórios de desafricanização (OLIVEIRA, 1977). Essa tendência começou a mudar com o início da luta armada pela independência.

A luta de libertação nacional liderada por PAIGC não tinha o único propósito de libertar o país, mas também criar condições para que todos pudessem viver num território sem desigualdade social, econômica e cultural. O partido tinha como uma das prioridades a educação dos jovens e adultos, porque, percebia que “[...] através da escola é possível criar uma sociedade mais justa, onde as únicas diferenças aceitáveis seriam as que não fossem imputáveis a causas sociais, demográficas ou/e econômicas” (MONTEIRO, 1993, p. 32).

Trata-se de um país que na época, década de 1970, não tinha nenhum tipo de indústria. Todos os produtos de consumo vinham dos países vizinhos e dos países socialistas que ajudaram na luta pela independência, nomeadamente, a

antiga União Soviética, Cuba e outros. No interior do país, a agricultura era a atividade principal da população. O modo de vida era fundado na agricultura de subsistência, mas também na pastoril, na pesca e na caça, e de igual modo envolvia atividades artesanais (CÁ, 2000). Segundo o autor, as florestas tinham dupla função: proporcionar a chuva, na medida do possível, e fornecer condições para a prática agrícola, enquanto a caça e pesca eram feitas nos períodos livres, para serem ocupadas quando houvesse aumento da população. Os instrumentos de trabalho eram forjados nas novas aldeias.

A produção agrícola era multicultural, propiciando uma alimentação diversificada. Mesmo depois da independência, o modo de vida dos guineenses, sobretudo nas aldeias, foi o mesmo de quando havia a presença portuguesa, na defesa de seus valores tradicionais, e na ideia de que as metrópoles lhes atingiriam. Nessas regiões, tudo sempre aconteceu segundo uma ordem natural, nunca sendo totalmente afetadas pela presença europeia. Algumas etnias que compõem essa sociedade tradicional ainda existem em algumas regiões até hoje, por exemplo, os bijagós na Região de Bolama, sul do país; esta etnia e outras sobreviveram ao tráfico de escravos, à dominação colonial e ao projeto ambicioso de modernização da sociedade (CÁ, 2000). De certa forma, a presença colonial mudou a vida de pessoas por toda a parte do país, visto que o desmatamento da floresta resulta da adoção de técnica moderna, dada a exigência colonial para que se cultivassem produtos para a exportação, o que provocou alterações no ambiente citadino e rural.

Todas essas atividades não constituíam um simples trabalho produtivo, estando também ligadas à educação das crianças e jovens. Numa sociedade em que a presença da escola de modelo ocidental era quase nula, os conhecimentos tradicionais eram transmitidos através dos trabalhos conjuntos e cerimoniais rituais. A forma de educar baseava-se no exemplo do comportamento e do trabalho de cada aprendiz (Cá, 2000). De acordo com Coleman (2011), havia uma unidade de produção econômica para propiciar um contexto adequado em que a criança pudesse aprender o que fosse necessário. O local de venda de artesanatos ou os campos agrícolas eram locais apropriados de educação para os filhos, e a vida doméstica era o local de educação adequado para as filhas. Cada adulto (ou velho) era, geralmente, um professor. Estas pessoas eram responsáveis por educar os mais novos que

precisavam receber ensinamentos e conhecer as práticas culturais, como é agora obrigatório os pais mandar seus filhos para a escola formal. Antigamente, a educação não se separava do campo e de outras atividades humanas. A educação era espontânea e diária – possibilidade de aprendizagem direta da realidade social (CÁ, 2000).

Esse tipo de educação observava certos princípios: saber ser, saber fazer, saber conviver e saber metafísico.

Partindo desses pressupostos, é possível categorizar a tipologia de conhecimentos vinculados a uma educação voltada para a tradição partindo da visão de Basílio (2006).

O saber ser – esse tipo de conhecimento proporciona na criança estímulos que podem ajudá-la pelo resto da vida, uma vez que se esforce para atingir sua liberdade máxima e seu reconhecimento social. Esse saber permite desenvolver os aspectos corporais e estéticos, incorporando os valores morais e éticos a uma forma de relacionar-se com os outros, sobretudo, os mais velhos.

O saber fazer – significa saber ocupar o seu espaço na comunidade, ou seja, fazer a agricultura, escultura, construção, pesca, pecuária, etc. um aprendizado voltado à vida prática na comunidade em que criança está inserida.

O saber conviver – esse tipo de conhecimento é geralmente transmitido por pessoas de idade mais elevada, os anciãos, com experiências sólidas no espaço comunitário.

O saber metafísico – um conhecimento baseado nas crenças. Permite à criança defrontar-se com questões sobrenaturais, cosmológicas e míticas e desenvolve sua espiritualidade.

O saber produzido e cultivado por “enciclopédicos tradicionais” é transmitido através da oralidade.

Esses conhecimentos são adquiridos e desenvolvidos desde a infância nas atividades diárias e nos ritos de passagem. O meio básico da difusão e transmissão do saber, como referi, é a oralidade. Através desse mecanismo, os homens se comunicam e transmitem seus saberes e ultrapassam suas dificuldades.

Como foi assinalado por muitos pesquisadores, um dos primeiros gestos emancipadores do movimento libertador foi a criação de escolas nas matas¹³ em pleno teatro de guerra, logo que surgiram as primeiras áreas libertadas. O ensino era obrigatório e gratuito, mas a maioria dos quadros de pós-independência era constituído por filhos de camponeses que frequentavam a escola durante a luta de libertação nacional. A educação nas zonas libertadas obteve grandes resultados. Escolarizou grande número de crianças com idade compreendida entre os dez aos quinze anos de idade. As escolas criadas pelo partido não funcionavam todas nas zonas libertadas, algumas funcionavam nos países vizinhos, por exemplo a escola piloto em Guiné-Conacri. Dessas escolas saíam alunos preparados para fazer cursos intensivos em Cuba, Rússia (antiga União Soviética) e outros países que apoiavam o povo da Guiné na luta contra o regime colonial. Não obstante

As condições da luta armada que obrigava a dedicar muitos jovens à preparação militar, cuidou, particularmente, da formação de quadros em nível médio e superior. Para isso, contou com o apoio de países amigos de tal maneira que, durante os anos de luta, um número muito maior de guineenses atingiu os cursos superiores em comparação com o período de ocupação portuguesa (CÁ, 2000, p. 16).

A partir desse período a estatística social guineense registaria enormes progressos no que tange à matéria de democratização de ensino em todos os domínios, tanto do ponto de vista do acesso, tanto na carreira e no sucesso escolar.

Tabela 10 – Educação nas Zonas Libertadas: 1965 a 1973

ANO	ESCOLAS	PROFESSORES	ALUNOS
1965/1966	127	191	13.361
1966/1967	159	220	14.386
1967/1968	158	284	9.384
1968/1969	134	243	8.130
1969/1970	149	248	8.559
1970/1971	157	251	8.574
1971/1972	164	258	14.531
1972/1973	156	251	15.000

Fonte: Documento do Comissariado de Estado da Educação Nacional e cultura da Guiné-Bissau, julho de 1976.

¹³ São as primeiras escolas criadas pelo PAIGC que funcionavam debaixo de árvores nas zonas libertadas. Na altura não havia condição de construir escolas, porque poderiam ser bombardeadas por aviões de tugas. De acordo com Pereira (1977) citado por Ocuni Cá, o professor que conseguisse criar uma escola ficava muito contente, porque a escola era considerada aspecto de luta. O professor era considerado um combatente como qualquer outro que combatia os portugueses na linha de frente.

De acordo com Ocuni Cá, a redução de 6.256 alunos entre o ano letivo de 1966/1967 e 1968/1969 foi motivada por dois fatores: a) o envio de candidatos para formações técnicas médias no estrangeiro e a incorporação maciça de alunos nas diversas atividades do Partido: forças armadas, telecomunicações, organização política, segurança, milícia, saúde e ensino, produção etc. b) o encerramento de 25 escolas que se tornaram inviáveis devido aos condicionamentos da guerra.

Nos primeiros anos após a independência, o país registou progresso considerável na área de educação, convergindo por vontade política e por uma procura social de educação entusiástica, desencadeando um vertiginoso crescimento de efetivos escolares (MONTEIRO, 1993). Em 1977/78, o Ensino Básico Elementar (EBE) atingiu o número nunca antes obtido de 80.000 alunos inscritos, um crescimento de 9%. Esse período ficou conhecido como período de oferta escolar fruto de uma política pública nessa área. O crescimento dos efetivos escolares foi de 6% ao ano. A partir do ano 1991, a taxa de analfabetismo caiu para 68%, uma evolução positiva em relação ao ano 1979, em que 74,5% dos adultos eram analfabetos. Essa percentagem estava relativamente superior à média da África Subsaariana, de 52,7%.

O aumento verificado no número de escolas e a consequente subida brusca no número de alunos após a independência retrocedeu a partir do golpe de estado do ano de 1980 até o ano letivo de 1994-95. Esse número recrudescceu com o fim do conflito militar de 1998-99: desde então a população começou a rezingar o próprio direito à Educação, que os escassos meios financeiros e os inadequados recursos humanos do Ministério de Educação não haviam garantido como foi advertido na Cimeira Mundial de Jomtien, em 1990, que lançou o Movimento “*Education for all*” (EFA), isto é “*Educação para todos*” (SCANTAMBURLO, 2013, p. 134).

3.3 ESCOLARIDADE E A ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO NA GUINÉ-BISSAU

Desde a independência em 1973, Guiné-Bissau viveu uma instabilidade política e institucional quase crônica. O conflito político-militar de 1998 interrompeu o crescimento econômico e social, que mais tarde retomou o seu ritmo normal. Trata-se

hoje um país em franco crescimento econômico e demográfico, com uma população jovem: os indivíduos com idades compreendidas entre 3 e os 5 anos correspondem a 10% da população total, os de 6 a 17 anos representam 29%, ao passo que as crianças em idade escolar (6 a 14 anos) correspondem a 22,7% da população (GUINÉ-BISSAU; MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 2015).

O crescimento demográfico exerce uma pressão enorme ao sistema educativo. Essa população enfrenta grandes dificuldades no acesso aos serviços e infraestruturas sociais. A instabilidade política e financeira teve repercussão no sistema educativo do país. A impossibilidade do Estado de adotar uma política educativa e a falta de pagamento de salários em dia aos professores desembocam em sucessivas greves dos docentes. As greves dos professores, que por vezes paralisam todo o funcionamento das escolas públicas, são consideradas, até certo ponto, comprometedoras ao desenvolvimento do sistema educativo. O analfabetismo atinge os 49,8% entre os indivíduos com idade menor ou igual a 15 anos de idade, ou seja, cerca de metade de população adulta não sabe ler e escrever. A taxa de alfabetização é muito baixa, apenas 42% da população está alfabetizada, provavelmente fruto da ausência de uma política coerente de alfabetização (INE, 2009). Somado a isso, 69,3% da população vive abaixo do limiar da pobreza.

A pobreza tem uma incidência direta no setor de ensino e no nível da procura e da oferta educativa. A taxa de admissão de alunos é entendida como razoável nos primeiros anos de escolaridade, ao contrário da taxa de conclusão de ensino básico, que é de 59% que podia ser mais. Não bastasse estas cifras para indicar que tudo caminha de forma normal. Com essa percentagem, evidencia-se que o país está longe de garantir a escolarização para todos os cidadãos na idade escolar. A taxa de admissão é assombreada por abandono escolar, reprovação e retenção¹⁴ nas escolas. Visto que o abando escolar é motivado, nomeadamente, quando os alunos terminam o quarto para o quinto ano de escolaridade e precisam se deslocar para

¹⁴ De acordo com o relatório do estado de educação produzido pelo Ministério de Educação (2015), os alunos repetentes do segundo ano têm em média onze anos de idade, enquanto os não repetentes do quinto ano têm em média 15 anos de idade. O que mostra média global de quatro anos de atraso em relação à idade normal de escolaridade. No segundo ano de escolaridade os alunos que nunca reprovam têm mais de sete anos de idade.

outras escolas; muitos são obrigados a mudar de residência, porque nas suas aldeias não existe o quinto ano escolar. As raparigas, sobretudo do meio rural e das famílias economicamente fracas, sofrem mais com esse tipo de desigualdade de acesso à escola.

Na conferência de Jomtien (1990), que reuniu a maioria dos países de quatro continentes, foram discutidos diferentes assuntos educativos. No fim, foi produzida uma declaração em que foram traçados objetivos e diretrizes que devem ser seguidos por países signatários do manifesto. Entre outros assuntos, foram debatidos o problema de desigualdade no que tange ao acesso à escola, baseada na questão de gênero, meio e a economia. Entretanto, o Estado deve garantir a igualdade de oportunidade à educação de qualidade para todos. Essa deliberação alinha-se com a Declaração Universal dos Direitos do Homem (art. 26.1) *“toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino primário fundamental. O ensino primário deve ser obrigatório”* (UNESCO, 2000, p. 15).

A discussão sobre a igualdade de oportunidade de acesso à escola fundamenta-se, na visão de James Coleman (1968), que adverte que a educação e a instrução de crianças antes eram ligadas a atividades familiares, ou seja, aquilo que os pais fazem como profissão a criança tem a probabilidade maior de aprender. Tal paradigma inverteu-se com a revolução industrial. Segundo o autor, a revolução industrial provocou mudanças dentro da família, nas atividades econômicas e no local. Uma vez que as organizações econômicas se desenvolvem fora do lar, as crianças começaram a ter uma mobilidade ocupacional fora do espaço familiar. As famílias deixaram as suas atividades de produção econômica e perderam, igualmente, as suas imputações de “família-providência”, os pobres, doentes ou incapacitados passaram a ficar a cargo da comunidade (COLEMAN, 1968).

Desse modo, a educação das crianças passou a ser do interesse de toda a comunidade. Assim, os homens começaram a trabalhar fora de casa, com a preocupação passando a centralizar-se na instrução dos filhos para o exercício das atividades além do âmbito familiar. Essas mudanças construíram caminho para a educação pública (COLEMAN, 1968). De acordo com o autor, no início do século XIX começou a emergir o ensino público na Europa e na América. Anteriormente, o

ensino privado desenvolveu-se devido à expansão da classe comercial. A ideia de igualdade de oportunidades educacionais surgiu geralmente para garantir a todas as crianças os direitos fundamentais (direito à educação). O crescimento de uma educação pública e gratuita, mantida pelos impostos, não foi apenas uma função da ocasião de progresso industrial. Foi também a imagem da estrutura de classes na sociedade (COLEMAN, 1968).

Na Guiné-Bissau, a desigualdade de acesso à escola no primeiro ano de escolaridade entre o meio urbano e o meio rural está na ordem de 25%, ou seja, 91% das crianças que vivem no meio urbano têm acesso à educação, ao contrário das crianças que vivem no meio rural, em que apenas 66% têm acesso à escola. Quando se trata da desigualdade de oportunidade de acesso à escola entre os rapazes e as raparigas nota-se uma diferença célere: rapazes 80%; raparigas 75%. A diferença entre ricos e pobres é de 16%, isto é, 83% dos ricos têm acesso à escola, enquanto que apenas 67% dos pobres possui acesso.

Na zona rural do país, as raparigas têm duas vezes menos oportunidades de concluir o ensino básico do que os rapazes e, na zona urbana, as raparigas têm 1,4 menos oportunidade do que os rapazes. Os resultados mostram clara desigualdade no setor de ensino, comprometendo as diretrizes preestabelecidas na lei de base do sistema educativo. Isto é, “*Cabe ao Estado, em especial, assegurar a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares*” (Artigo 2º da lei de base do sistema educativo). Porém, deve ser um sistema desprovido de desigualdade de qualquer natureza.

Observando a difícil situação econômica de muitas famílias em garantir pagamentos das mensalidades dos filhos nas escolas do primeiro ao sexto ano de escolaridade, foi instituído “*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*” (Artigo 12º de lei de base do sistema educativo).

Numa perspectiva mais abrangente, o esforço coletivo e de mobilização nacional vem sendo efetivado com a ajuda de Organizações Não Governamentais na implementação de um programa de alfabetização das crianças, capaz de apresentar resultados concretos, que merecem ser apressados e seguidos com rigorosidade. Isso pode contribuir para a melhoria do nível de acesso escolar,

atendendo à heterogeneidade social e econômica dos alunos e, sobretudo, o índice de abandono escolar nas zonas rurais. A adoção de uma política educativa deveria ser uma questão central do Estado, no sentido de melhorar o funcionamento da máquina educativa no seu todo e desmembrar a administração do sistema escolar.

A Carta Política do Setor Educativo e a Lei de Bases do Sistema Educativo (GUINÉ-BISSAU, MEN, 2010) estabeleceram diretrizes gerais, princípios e normas que devem reger o sistema educativo guineense, visando atualizar e melhorar a qualidade de ensino. Com base nas leis vigentes nesses dois instrumentos normativos, considera-se o sistema educativo o conjunto de instituições e de recursos voltados à concretização do direito à educação e à igualdade de acesso à escola.

A educação pré-escolar destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico, a partir dos sete anos de idade. O sistema vigente de educação compreende dois ramos: i) a educação formal, que integra o ensino pré-escolar, ensino básico, ensino secundário e ensino superior; ii) a educação não formal destina-se essencialmente à alfabetização e à educação de base de jovens e adultos. O ensino básico, que é universal, sendo obrigatório e gratuito de 1ª a 6ª classe, tem uma duração de nove anos, isto é, vai até a 9ª classe. De acordo com a Lei de Base do Sistema Educativo, art. 8º, a educação formal integra, sequencialmente, os ensinamentos pré-escolar, básico, secundário, técnico-profissional, superior e outros, assim como modalidades especiais e atividades para a ocupação de tempos livres (GUINÉ-BISSAU, MEN, 2010). O ensino básico ramifica-se em três ciclos: o primeiro ciclo compreende o 1º ao 4º ano de escolaridade, organizado em duas fases; o segundo ciclo corresponde a dois anos de escolaridade, 5º e o 6º ano; e o terceiro ciclo, com três anos de escolaridade, compreende o 7º, 8º e 9º ano (GUINÉ-BISSAU, LBSE, 2010, artigos 13º, 16º). Terminando esse nível, o aluno estará em condição de ingressar no ensino secundário e formação técnico-profissional. O nível seguinte é designado de ensino secundário, abarca o 10º, 11º e 12º ano de escolaridade (artigos 18º a 20º), com duração de três anos, respectivamente (GUINÉ-BISSAU, MEN, 2010). Obtendo esse grau de escolaridade o aluno é considerado tecnicamente apto para ingressar na formação universitária do país ou no estrangeiro. A formação superior universitária

visa preparar para a acumulação de conhecimentos científicos e competências técnicas, tendo certa prevalência para a inserção na vida acadêmica.

3.4 O PORTUGUÊS LÍNGUA DE ENSINO NA GUINÉ-BISSAU: UM PARADOXO EDUCACIONAL

Não se pode falar da língua portuguesa na Guiné-Bissau, sem mencionar o longo período da colonização europeia naquele país. Quatro países considerados potências ocidentais controlavam territórios, no meio dos quais dominaram os povos. A partir do século XV, Portugal decidiu encarar um enorme desafio, antecedendo a seus parceiros europeus e lançando-se na aventura que o levou ao descobrimento de novos mundos, “oceanos ignotos”, e a estar em contatos com outros povos (COUTO, EMBALO, 2010).

Houve, por consequência lógica, uma extraordinária expansão da língua portuguesa, que se tornou, *ipso facto*, um meio de conquista (BULL, 1989, p. 27). Entre várias razões que podem motivar a expansão portuguesa, Bull (1989) elencou cinco que se tornaram clássicas, e salienta que, na gênese da ideia de expansão, houve motivos de ordem religiosa, comercial, política e social. Hoje, a dominação acabou, os países colonizados são independentes, mas continuam unidos por laços linguísticos, culturais e diplomáticos. Podem existir outros fatores, mas não há dúvida de que a língua é o principal motivo de convívio que até neste preciso momento prevalece entre países colonizados e colonizadores.

O kriol tem a sua maior fase durante a luta de libertação nacional, período em que a mensagem política dos revolucionários era transmitida nesse idioma, justamente para poder atingir as camadas da população.

Em 1980, os técnicos do INDE, no quadro do projeto do ensino bilíngue, elaboraram manuais escolares nas quatro línguas nacionais, nomeadamente: o kriol guineense, o Fula, o Balanta e o Mandinga (SCANTAMBURLO, 2013). Além do kriol, essas outras três línguas étnicas são as mais faladas. Esses materiais foram justamente produzidos para responder às demandas sociais do período. Os destinatários prioritários desses materiais são as crianças guineenses que, após

terem frequentado a 1ª fase do Ensino Básico (E.B.) em línguas acima citadas, falam, leem e escrevem nessas línguas, para só depois iniciar a aprendizagem da Língua Portuguesa. Além de alfabetizados nessas línguas, esses alunos têm o perfil de finalistas da 1ª fase do E.B., isto é, adquiriram os conteúdos teóricos, as capacidades e os comportamentos previstos nos objetivos dos currículos nacionais dessa primeira fase.

O recenseamento¹⁵ de 1997 mostrava que somente 15% da população, naquele período, falava o português; o resultado do último censo mostra um ligeiro aumento percentual dos falantes do português, indicando cifra maior da população que é capaz de comunicar-se em português como língua materna, ou segunda ou terceira.

Nas últimas décadas, houve um desinteresse em aprender o português por parte dos guineenses em fase de escolarização mais avançada, como se fosse uma língua que não possuísse nenhum estatuto social especial, dando lugar às outras línguas estrangeiras, neste caso, o inglês e o francês. Nesta ótica, o fator regional fala mais alto. Para frisar o pouco desenvolvimento da língua portuguesa no território guineense, percebe-se que grande parte dos alunos e professores falam o português ocasionalmente, não sendo suficiente o ensino obrigatório numa língua que não faz parte do cotidiano dessas pessoas. O Ministério de Educação Nacional, diante desses impasses, acabou por adotar certas saídas para o crescente insucesso escolar dos alunos nos últimos anos. Uma das medidas passa pela eventual explicação dos conteúdos em kriol ou em qualquer língua étnica, caso o aluno não aprenda o conteúdo abordado na aula. Autores como Augel (1997) afirmaram que trocar o português pelo kriol não resolveria o problema, mas também demonstram que o português continua a ser um obstáculo para a maioria dos alunos guineenses no difícil processo de ensino e aprendizagem. O que falta, neste caso, o reconhecimento de que as línguas étnicas são aquelas que efetivamente estão mais próximas do universo cultural dos alunos, mas que talvez não sejam viáveis de momento pela diversidade linguística e falta de materiais didáticos. O impacto das

¹⁵ Os dados desse recenseamento não estão disponíveis na internet, talvez possam ser alcançados no Ministério de Educação Nacional. Durante a pesquisa de campo fiz o possível para ter acesso aos documentos que contêm estes dados.

línguas étnicas no ensino/aprendizado, como foi apontado pelos professores entrevistados, pode ser pensado e estudadas as possibilidades delas serem utilizadas na educação das crianças, partindo da ideia de que são idiomas falados por muitas crianças nos primeiros anos de escolaridade.

Pelo papel educador atribuído à mídia, o sentido pedagógico do crioulo, a meu ver, ultrapassou o espaço escolar. Os órgãos de comunicação nacionais emitem a maioria dos seus programas em crioulo – como é no caso da literatura e da música popular guineense expressa em crioulo.

Amílcar Cabral, líder da luta de libertação nacional apoiou a instituição do português como língua de escolaridade, justificando que o crioulo não era uma língua escrita. Cabral sempre deixou explícita a importância que o crioulo tem na sociedade guineense. Couto (1990) menciona as justificativas de Cabral sobre a continuidade da língua portuguesa como oficial e de escolaridade. Segundo o autor,

Apesar de sua posição favorável ao crioulo e línguas nativas, Cabral não propugnava por sua adoção imediata como língua oficial e de trabalho. [...] Pelo fato de a língua dos portugueses ter evoluído mais que a dos guineenses, ele é favorável à continuação do seu uso na Guiné-Bissau. 'Até que tendo estudado profundamente o crioulo possamos passar a escrever o crioulo'. Por ora, 'para a ciência o crioulo ainda não serve'. Por exemplo, 'como é se diz aceleração de gravidade na nossa língua? Temos que dizer em português'. Nas línguas étnicas é quase impossível. Como é que se diz raiz quadrada em balanta? (COUTO, 1990, p. 53).

De acordo com Cabral, citado por Couto, “[...] se a língua é instrumento, para nós tanto faz usar o português, como o russo, como o francês, como o inglês, desde que nos sirva, como tanto faz usar os tratores dos russos, dos ingleses, americanos, etc.” (CABRAL, 1976 apud COUTO, 1990). Embaló (2008) traz outra afirmação de Amílcar Cabral, durante a luta de libertação nacional, de que a língua portuguesa era “uma das melhores coisas que os *tugas* nos deixaram”, indo mais longe ao afirmar que ela permite aos guineenses comunicarem-se com outros povos falantes do mesmo idioma, acederem ao conhecimento e à ciência e abrirem-se ao mundo. Amílcar Cabral afirmou que a língua portuguesa serviria de janela de acesso do país ao mundo. Segundo Augel (1997), o argumento apresentado de que o português representa a necessária “janela” para o mundo é ingênuo e falso. O autor afirma que as fronteiras do mundo estão cada vez mais fechadas. Além disso, para ir além das fronteiras do país, os guineenses precisam do inglês e do francês, línguas agora

fluentemente faladas na Guiné-Bissau em detrimento do português, que está a perder o espaço a cada dia que passa. Ir a um país desenvolvido não é questão de saber falar e escrever o português, mas sim de ter nível econômico e *status* social para poder viajar (AUGEL, 1997). Os interesses ligados ao poder e à conservação da extrema estratificação social através do ensino fazem com que o país pratique, desde os tempos coloniais e também depois da independência, certo “darwinismo educacional” (AUGEL, 1997). Este fato podia ser pensado de outra forma. Pois, não se pode pensar aquisição do conhecimento sem preocupar-se com transmissão e difusão do mesmo. Na altura Cabral entendia que havia toda a necessidade de os guineenses fossem educados em português, talvez por motivos políticos. Sua institucionalização como língua de escolaridade tem mais motivos políticos que razões epistemológicas – do conhecimento. Nessa perspectiva, é preciso reconhecer Cabral como um homem situado dentro do contexto político de seu tempo histórico.

A despeito disso, o português continuou a conviver com línguas nativas, adquirindo, após a independência, o estatuto de língua oficial e de escolaridade, em detrimento das línguas (kriol) de expressão cultural guineenses.

Refutando totalmente a teoria de descoberta do continente africano pelos ocidentais, como se não existisse nada naquela localidade antes da chegada dos invasores, parecendo que os europeus levaram tudo para um continente desconhecido, deserto e desabitado, acredito que o continente africano, como qualquer outro, era habitado por povos nativos detentores de tradições milenares. Sim, os portugueses chegaram à África e encontraram diversos povos e etnias bastante diversas entre si. De acordo com (CZOPEK, 2011), os primeiros contatos comerciais, que se denominaram por comércio silencioso, baseavam-se na linguagem gestual. Dessa forma, tão cedo, os portugueses começaram a aliciar africanos (guineenses) a quem ensinavam a sua língua e que, mais tarde, serviam como intérpretes. A autora assinala que a implementação e expansão da língua portuguesa no território guineense pode ser, portanto, sintetizada em duas vias: pelos contatos diretos e intercomunicação, que se fez apenas oralmente, e pelos missionários, através das escolas. Macedo (2016) salienta que

A violência sofrida pelos africanos [...] foi além do âmbito físico, atingindo o econômico, o social, o político, o cultural, o simbólico, o psicológico e o espiritual. É dentro deste contexto que podemos entender a adoção de línguas europeias como oficiais pelas quase totalidades dos atuais países africanos (MACEDO, 2016, p. 83).

Ganhando esse estatuto de língua oficial, o ensino do português passa a ser obrigatório nas escolas guineenses no período pós-independência. A escola, sendo um meio de ascensão social, ratifica, dessa forma, que é preciso a aprendizagem da língua portuguesa para ser visto como diferente, com destaque por seus pares. Paulo Freire (1978) havia alertado aos guineenses de que o uso do português na alfabetização e como língua oficial acabaria por aumentar a barreira já existente entre a elite política e o povo. Couto e Embaló (2010, p. 51) ressaltam que

Hoje são ainda poucos os guineenses que falam o português como língua materna. No entanto, se não houver um redirecionamento na atual situação, havê-lo-á em futuro não remoto. Assim como o crioulo é a língua veicular interétnico de muitos guineenses (além de língua materna de um pouco menos dentre eles), o português é a língua veicular entre guineenses e lusófonos, europeus ou não. Assim como o crioulo, língua meramente veicular (pidgin) da formação da sociedade mista guineense, passou a ser língua vernáculo de muita gente desde talvez o século XVIII, assim também o português poderá passar de língua apenas veicular entre Guiné-Bissau e o mundo exterior à língua vernácula das famílias guineenses cultas, da elite dominante.

Não obstante o estatuto que o português tem como língua oficial, não é utilizado cotidianamente em todo o território nacional. Para os guineenses, conforme já explicado, o português não é uma língua autóctone, nem materna. De acordo com o RGPH (2009), apenas 43% dos guineenses falam o português como língua segunda. A despeito disso, “pode-se dizer que nunca houve um transplante” total, mas sim parcial, da cultura, “seja do ocidente, seja do oriente nesta parte do continente”. Em outras palavras, os guineenses “souberam conservar ainda algumas práticas ancestrais, como as línguas” (MACEDO, 2016, p. 84).

3. O KRIOL: LÍNGUA DE UNIDADE NACIONAL, INTERÉTNICO E DE IDENTIDADE NACIONAL

Os pesquisadores e linguistas ao longo do tempo atribuíram ao kriol muitos conceitos, ou seja, foi definido de várias formas. Para Couto (1996), as definições dadas ao kriol não têm uma interpretação unívoca. Segundo o autor, o kriol é um *pidgin* que virou língua nativa. Ainda conforme Couto (1996), uma das condições para o surgimento desse tipo de língua é o multilinguismo. Entretanto, gostaria de precisar que não pretendo fazer um estudo exaustivo sobre a presença do kriol em outras localidades do mundo, o meu objetivo essencial é o kriol da Guiné-Bissau.

O kriol, sendo uma língua que nasceu do contato de línguas nativas e língua do colonizador, em sua primeira fase de formação é denominada de pidgin¹⁶. A palavra *Pidgin* teria emanado da expressão inglesa *business English*, pronunciada pelos chineses em seus contatos com os colonizadores ingleses (COUTO, 1996). Trata-se de um termo muito controverso, tanto no que concerne ao seu referente quanto no que toca à etimologia do termo em si. Saliento também que meu objetivo não é analisar a origem do termo, porém, destaco que kriol tem o sentido de servidor, de escravo nascido em casa de seu senhor. Outrossim, o nome é dado aos filhos dos pretos nascidos na Índia e na Américas para os atingir pelo fato de terem vindo da África (CZOPEK, 2011). Os kriolos falados em todo o mundo possuem um sentido pejorativo em todos os níveis, sobretudo os falados nas antigas colônias portuguesas, em particular o da Guiné-Bissau (BULL, 1989). O que se pretende aqui é perceber como se originou o kriol que hoje é falado na Guiné-Bissau. Couto (1996, p. 34) é da opinião que

Todos os crioulos conhecidos surgiram do contato de povos [...] que não se entendiam mutuamente, sendo que uma das línguas era sempre falada por um povo socioeconomicamente mais forte, em geral o colonizador. [...] os *ex-pidgins*, isto é, os crioulos surgem sempre em comunidades multilíngues, ou na melhor hipótese bilíngues. O multilinguismo continua mesmo depois de a comunidade em questão se tornar um país independente.

O autor entende que todos os kriolos conhecidos convivem no mesmo espaço ou em espaços adjacentes com muitas e deveras línguas nativas ou não nativas. O

¹⁶ A primeira fase da formação do kriol, ou seja, língua compósita, nascida do contato entre falantes de inglês, francês, espanhol, português etc. com falantes dos idiomas nativos da África e das Américas, servindo apenas como segunda língua para fins limitados e comerciais.

português, neste caso, é língua de superstrato, por exemplo, na Guiné-Bissau e nos outros países. As outras são línguas de substrato. Por outras palavras, as línguas dos povos refreados em contato com os conquistadores (COUTO, 1996). Para Couto, a presença dos portugueses naquele território em que só circulavam as línguas nativas africanas, por um lado, o fato de os colonizadores necessitarem se comunicar com os nativos, e, por outro, o fato de os nativos necessitarem comunicar-se numa língua que o invasor não entendesse, foram decisivos para o surgimento dos primeiros falantes do crioulo, que com o tempo se tornou uma língua vernácula.

Nos variados contatos cotidianos entre todas as etnias e entre os autóctones e pessoas não guineenses, houve uma necessidade de criar uma forma de comunicação em todo o país, e essa forma de comunicação foi o crioulo. Dentre os países da África onde o crioulo é falado, a Guiné-Bissau apresenta a característica mais diferente. Em Cabo-Verde e São Tomé e Príncipe há, por um lado, o crioulo e o português e, por outro, o português, sem línguas étnicas. A Guiné-Bissau é o único país da expressão oficial portuguesa onde há crioulo, o português e línguas nativas africanas (BULL, 1989).

Bull salienta que, quando um povo convive num território com diferentes idiomas, nota-se, geralmente, numerosas interferências linguísticas no que se refere ao vocabulário, fonologia e gramática. As interferências podem, de certa forma, ser tão numerosas e acentuadas que os idiomas acabam por gerar uma língua autônoma, como é o caso do crioulo guineense. O que se pode realçar agora são atributos conferidos ao crioulo, sua autonomia linguística e sua origem em consequência dos contatos diretos com elementos linguísticos europeus e dos elementos autóctones que falavam duas ou mais línguas diversas (BULL, 1989).

Posto isso, do convívio linguístico resulta a formação de uma língua nova, totalmente distinta daquelas que lhe deu origem. Desse modo, através das fases de formação, isto é, pidginização, houve a constituição dos chamados crioulos.

O português é considerado língua dominante na formação do crioulo, entrando com o léxico (palavras), sendo chamada de língua base, ou de superstrato. O crioulo é um ex-pidgin, isto é, que se tornou idioma materno de crianças de uma comunidade linguística, cuja gramática e o léxico foram complexificados e aumentados e serve

para todas as necessidades expressivas e comunicacionais. Essa colisão linguística acontece com mais frequência nos lugares de circunscrição e concentração, favorecendo a formação dos crioulos (CZOPEK, 2011).

Czopek apresenta a teoria, defendida por Honório do Couto (1996), sobre o papel dos chamados “núcleos básicos” de colonização no processo de formação dos crioulo da costa ocidental africana. Os ditos núcleos eram formados pelos “lançados”, ou seja, portugueses que falavam no meio dos africanos e que conviviam com eles como intercessores no comércio com os europeus; pelos grumetes¹⁷, isto é, os seus auxiliares nativos; pelas tanga-mãos – as mulheres africanas dos lançados; e pelos filhos da terra – os filhos nascidos da união dos lançados¹⁸ com as tanga-mãos¹⁹. A convivência cotidiana no interior desses núcleos sociais criava condições propícias à formação de um pidgin português que, depois de ter-se nativizado, passou a ser crioulo. No período pós-independência o crioulo ganhou outra dimensão, sendo mais usado nos centros urbanos associando as palavras do português no seu vocabulário (AUGEL, 2007).

O léxico do crioulo, na sua maior parte, é de origem portuguesa. No entanto, do ponto de vista gramatical, os crioulos são línguas autônomas (PEREIRA, 1992).

A existência de outras línguas étnicas, além do crioulo, não facilitou a consolidação da língua portuguesa na Guiné-Bissau. Paulo Freire (1978) afirmou que esse fato se deve à diversidade linguística do país. Por outro lado, mostrou a importância e a vantagem do crioulo na Guiné-Bissau, assim como em Cabo-Verde e nos outros países da África onde se fala esse idioma.

¹⁷ Africanos cristãos que serviam de intermediários entre os portugueses e os africanos.

¹⁸ Os portugueses que viviam no meio dos africanos (guineenses) e passavam a viver com eles como intermediários no comércio com os europeus. Este grupo começou a conscientizar-se sobre o renascimento da cultura a partir dos anos 1830 em Bissau e Cacheu. Em 1842 houve conflitos entre o governador ultramarino de Bissau e os grumetes, em virtude da rejeição à imposição de uma cultura diferente da deles. Dois anos depois houve mais uma revolta dos grumetes, onde estes sofreram muitas perdas e foram obrigados a negociar um acordo de paz com autoridades portuguesas locais, de acordo com as tradições do país (BULL, 1989). De igual modo, em 1871 se revoltaram, no intuito de reivindicar novamente a sua identidade cultural.

¹⁹ Portugueses que por motivos diversos (entre eles por serem judeus) tiveram que abandonar Portugal e formaram família com mulheres africanas, na região ocidental africana, introduzindo à formação do crioulo (EMBALÓ, 2008).

3.6 ESCOLA COMO ESPAÇO DE MANUTENÇÃO DO PENSAMENTO E DA CULTURA COLONIAL

Desde a presença portuguesa na Guiné-Bissau, a educação está vinculada às normas, aos conteúdos e aos objetivos do sistema português. O atrelamento da educação ao sistema português criou uma lacuna epistemológica nos alunos guineenses antes e depois da independência, seja no que tange aos desafios da vida ou a luta por seus direitos fundamentais. Depois da independência, o país adotou o seu próprio sistema educativo, mas não conseguiu desvincular-se totalmente da ideologia colonizadora. A educação oferecida aos guineenses, além de silenciar os valores étnicos locais e a identidade nacional própria, propõe aos homens e mulheres uma dupla característica de comportamentos: um europeu e outro africano (guineense) (COUTO, 2009). Além da religião, que serviu de herança da presença dos europeus na África, também a língua portuguesa e os monumentos históricos espalhados por todo o país aparecem como marcas da presença dos colonizadores. De acordo com Silvano Santiago,

A colonização europeia deixou marcas indeléveis nos países onde exerceu domínio. Uma delas é, sem dúvida, a língua [...] 'Na álgebra do conquistador, a unidade é a única medida que conta. Um só Deus, um só Rei, uma só Língua: o verdadeiro Deus, o verdadeiro Rei, a verdadeira Língua' (SANTIAGO, 1976 apud AUGEL, 2006, p. 16).

Por isso, alguns valores guineenses são fundamentalmente estigmas europógenes²⁰ (LEPRI, 1984). Concordando com alguns autores na definição do conceito da colonização, nomeadamente, Quijano, (2005) e Fanon (2008), é possível ver o colonialismo como uma forma de controle cognitivo e de relação subjetiva do poder, uma forma de alienação colonial. Em outras palavras, impossibilitar aos povos dominados se constituírem como sujeitos da história. Isso se consolida na relação social, mesmo com a consciência do sucedido (FANON, 2008).

Durante a dominação portuguesa, as pessoas de pele negra (guineense) podiam ser consideradas civilizadas, designação que depois foi substituída por

²⁰ Europógenes é uma expressão usada para demonstrar a influência da cultura portuguesa na Guiné-Bissau, adotada por certo número de pessoas que têm ligação direta com os portugueses e que acabaram por assimilar o comportamento e valores culturais europeus (LEPRI, 1984).

assimiladas²¹, caso satisfizessem as quatro condições necessárias: saber falar o português, ler e escrever; possuir bens ou exercer uma profissão que permitisse obter um rendimento suficiente para o seu autossustento (alimentação, vestuário e alojamento); ter um bom comportamento e não praticar os usos e costumes da sua raça; fazer o serviço militar obrigatório plasmado na lei sobre o recrutamento (LEPRI, 1984).

Os laços históricos que unem os dois países parecem inseparáveis. Os processos históricos convergiram e se associaram ao tempo da presença portuguesa, estabelecendo dois eixos fundamentais de diferenciação entre o colonizador e o colonizado na perspectiva cultural. Por um lado, a codificação das diferenças, por outro lado, o cruzamento de todas as formas de controle das realizações culturais, manifestas até agora, do mesmo modo, na forma de saberes coloniais. A realidade guineense nos mostra a intensificação de contatos entre culturas (guineense e portuguesa) além da aculturação, assimilação e imposição – a interculturalidade torna-se cada vez mais perfeita e acabada (QUIJANO, 2005).

Quijano sublinha que, no contexto de relações sociais intensificadas, o multiculturalismo é a forma de viver uma cultura dinâmica que se refaz com e através da modificação e reconstrução das interações, colocando como desafio a conciliação de uma diversidade de costumes, criações e valores, sem o risco de exclusão das formas diferentes de se manifestar. A ideia da cultura múltipla pode ter sido uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação pela conquista que conduziu à elaboração da perspectiva eurocêntrica.

Quijano (2005) entende que a introdução de diversas hegemonias culturais em um único mundo dominado pela Europa significa, para este mundo, uma configuração cultural e intelectual. Entretanto, o autor sustenta ainda que todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminam também estabelecidos numa só ordem cultural do mundo em torno da hegemonia europeia. O autor propõe duas perspectivas de conhecimento e da versão eurocêntrica da modernidade: a) a ideia-imagem da história da civilização humana como um trajeto

²¹ Guineenses que sabiam ler e escrever em português tinham um emprego fixo ou um poder econômico que lhe garantia um autossustento, enfim, eram os que reuniam condições de ser cidadãos (LEPRI, 1984).

que parte de um estado natural e culmina na Europa; b) as diferenças entre o europeu e o não europeu como diferença de caráter racial e não de história do poder.

A perspectiva eurocêntrica aponta alguns dos seus elementos mais importantes para o eurocentrismo: a) uma articulação simbólica entre um dualismo e uma evolução linear; b) naturalização das diferenças culturais; c) a desvirtuação da realocização temporal das diferenças culturais, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como primitivo (QUIJANO, 2005).

Os colonizadores exerceram diversas influências que refletem as condições que levaram à configuração da natureza de relações intersubjetivas de dominação através de línguas, às quais foram atribuídas no mesmo processo, novas identidades geoculturais (QUIJANO, 2005). Primeiro, apropriaram-se das populações colonizadas através dos seus desconhecimentos culturais. Segundo, reprimiram as formas de produção de conhecimentos dos colonizados, o modo de vida, seus protótipos de produção de sentidos, sua natureza peculiar, seus padrões de expressão (língua), de objetivação e de subjetivação. Um paradigma que separa corporeidade, cognição, emoção, política e arte.

Um modelo que compreende hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, uma história de dominação, exploração e de contínua colonização deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos (QUIJANO, 2005).

Através da imaginação de uma Europa melhor, os guineenses são controlados por colonizadores, mercados, vida melhor e outros interesses dominantes. Sousa Santos (2007) acredita que a intensificação dramática de fluxos transfronteiriços de bens, capital, trabalho, pessoas, ideias e informação originou convergências, isomorfismos e hibridizações entre as diferentes culturais nacionais, sejam elas estilos arquitetônicos, moda, hábitos alimentares ou consumo cultural de massa. É muito reconhecido desde a chegada dos portugueses ao território que hoje é Guiné-Bissau, “[...] a hegemonia ideológica da ciência, da economia, da política e da religião europeia, produziu através de imperialismo cultural, alguns isomorfismos entre as diferentes culturas nacionais” (SANTOS, 2007, p. 47).

A teoria do pensamento abissal de Santos (2007) mostra que o colonizador tem dupla intenção: apropriação e violência. Em geral a “apropriação envolve incorporação, cooptação e assimilação”, ao passo que “a violência implica destruição física, material, cultural e humana”. O autor foi mais além, garante que “[...] a apropriação vai do uso de habilidades como guias, mitos e de cerimônias locais como instrumentos de conversão, pilhagem de conhecimentos”, enquanto que a “[...] violência é exercida mediante a proibição do uso das línguas próprias em espaços públicos” (nas escolas, locais de serviços, etc.) (SANTOS, 2007, p. 75).

O tópico da cultura guineense tem tido o mérito de mostrar que a luta política em torno da hegemonização e da uniformização da cultura, que teve lugar desde a chegada dos colonizadores até os dias de hoje, ganhou espaço fértil na escola. Esses fatores têm promovido a hegemonização e uniformização, esmagando a rica variedade cultural local existente no território nacional, atrás do poder da língua, do sistema educacional ou dos meios de comunicação social.

Depois da independência, como havia sido nas zonas libertadas, o português foi oficialmente instituído como língua de escolaridade. Os materiais didáticos de todos os níveis são produzidos em português com conteúdos que, muitas vezes, não refletem a realidade guineense.

Foi ainda instalado o Instituto Camões, em Bissau, que promove curso de Licenciatura em Línguas e Literaturas, com uma variante de estudos portugueses (INTUMBU, 2001), além do Centro Cultural Português em Bissau, que tem por objetivo prover e difundir a língua portuguesa. Esses espaços viabilizaram a existência de aulas de português para nativos e estrangeiros residentes na Guiné-Bissau, universitários, corpos diplomáticos e demais interessados em aprender o português, abrindo suas portas para todas as camadas estudantis. Suas bibliotecas são as mais procuradas em toda a Guiné-Bissau. A excelente feira do livro organizada pelo centro cultural português é sempre a mais procurada. A tendência é aprender a partir do que é ensinado em Portugal. Até os programas educativos são autênticas cópias dos programas portugueses.

A prática educativa faz com que se mantenha a presença colonial, abrindo espaço para a permanência das temáticas específicas do povo colonizador. Inspirado em Nilma Lino Gomes (2012), o presente estudo pretende observar a

alfabetização guineense a partir da concepção de colonização dos saberes e dos currículos, onde os colonizadores dominaram e impuseram sua cultura, desconhecendo as tradições étnicas guineenses.

Esse novo paradigma educativo – o intercultural – propõe a adstração das influências nas arenas sociais para a convivência fraternal na diversidade, como base para a compreensão entre os indivíduos socialmente ligados por causas humanas. Nesse sentido, representa um desafio não apenas à escola, como instituição formal de educação, mas também a outros âmbitos sociais, como verdadeiros campos onde seja possível concretizar a aprendizagem da cidadania, dos valores humanos e da convivência prosaica. A escola continua sendo um lugar de manutenção da cultura e, através dela, os guineenses herdaram dos colonizadores a língua portuguesa.

4 O ENSINO BILÍNGUE NO CONTEXTO GUINEENSE: AS LÍNGUAS NACIONAIS COMO POSSIBILIDADES DE DESCOLONIZAÇÃO DO SABER

Para compreender a relação do ensino bilíngue com a problemática das línguas locais, em Guiné Bissau, desenvolveu-se, conforme já mencionado anteriormente, uma pesquisa baseada fundamentalmente nas entrevistas com distintos atores sociais: professores, alunos e coordenador do projeto de ensino bilíngue. Tais entrevistas preconizaram a compreensão do contexto do fenômeno em estudo, pois buscaram apreender, descrever e interpretar os processos e momentos de integração dos saberes locais na sala de aula.

Este capítulo retoma o trabalho de campo que decorreu nas escolas de ensino básico na sub-região de Bobaque, Bolama. Conforme já mencionado, a escolha desses lugares obedeceu a dois critérios: ao fato de ser uma das regiões onde está sendo implementado o ensino bilíngue e por ser uma localidade em que a influência colonial teve pouco sucesso devido à defesa e conservação dos valores culturais dos povos bijagós desde a chegada dos portugueses àquele território. E, também, ao fato de essas escolas terem acumulado certas experiências no ensino bilíngue e inclusão de língua nacional (kriol) no currículo local. Assim, o capítulo debruça-se sobre a escolha de conteúdos do currículo local, visão dos professores sobre o ensino bilíngue, afinidade das línguas locais com os saberes transmitidos nas escolas, estratégias de integração do kriol na sala de aula, as dificuldades e a implementação do currículo local nas escolas estudadas.

4.1 A MESA-REDONDA SOBRE ENSINO BÁSICO E O DESENVOLVIMENTO LOCAL NO ARQUIPÉLAGO DE BIJAGÓS

Conforme já mencionado, houve em 1998, em Bubaque, uma mesa-redonda que juntou diferentes ONGs que atuam no setor de ensino, além do CIDAC (Centro de Informação e Documentação Amílcar Cabral), de Lisboa, membros da FASPEBI, professores, técnicos do INDE, comunidade local e poder tradicional, a Ministra de educação, Maria Odete Costa Semedo e o Diretor de Ensino Básico, Carlos Cardoso. Tinham como assuntos: a) “ligação entre a escola e a comunidade envolvente; b) relação entre o kriol Guineense e o Português; c) interação entre o

ensino básico e os projetos de desenvolvimento; d) formação dos professores” (FASPEBI, 1998, p. 3). O assunto “as línguas de ensino: relação entre o kriol guineense e o português” numa perspectiva bilíngue foi o centro do debate, como uma marca de diferença de poder no conflitante espaço escolar tradicionalmente monolíngue.

A vantagem de ensino em língua materna foi reconhecida por todos os participantes da reunião, destacando que elas:

- Facilitam a transmissão de conhecimentos;
- Provocam a articulação entre a educação familiar e a educação escolar;
- Incentivam o aluno à participação, à inovação e ao desenvolvimento da criatividade (FASPEBI, 1998).

Podemos questionar que apenas o kriol seja considerado língua materna, mas é do que se trata nesses debates datados no momento.

Na reunião que juntou diferentes intervenientes educativas, foi salientado que ensino exclusivo em língua português não é suficiente para despertar a atenção e a criatividade dos alunos guineenses. No encontro, alertou-se que o ensino na Guiné-Bissau deveria ser bilíngue e “bicultural”²². Não havendo a necessidade de abandonar o ensino em língua portuguesa, pode ser introduzido no sistema educativo as línguas locais, uma vez que se coaduna com o que está consagrado na declaração universal dos direitos linguísticos (1996), artigo 29º “*Todos têm direito ao ensino na língua própria do território onde residem*”. Essa afirmação vai ao encontro da visão do estudioso guineense Carlos Lopes (1988) que, no seu livro “Para uma Leitura Sociológica na Guiné-Bissau”, alertou para uma necessidade imperiosa de colocar o “[...] kriol no seu respectivo lugar, que tem necessariamente de ser o de destaque, pois tarde ou cedo terá de ser a língua principal de ensino” (LOPES, 1988, p. 243).

O Diretor do Ensino Básico, na sua intervenção no encontro, afirmou que, à luz das experiências acumuladas até aquele momento, há condições necessárias para encorajar a utilização das línguas nacionais no ensino, em particular, o Kriol.

²² Ensino Bilíngue e Bicultural de crianças pressupõe o ensino em kriol como primeira língua e português como segunda língua. As duas línguas de culturas diferentes partilham o mesmo espaço educativo com metodologias de ensino distintos.

4.2 AS LÍNGUAS LOCAIS NO ENSINO, SEUS VOLORES EPISTEMOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS: CASO DAS ESCOLAS TOTOKAN E ETIMBATO

A situação linguística guineense já merecia a atenção de muitos estudiosos nacionais e de outras partes do mundo que percebiam o paradoxo da instituição da língua do ensino e iniciaram as primeiras discussões sobre essa temática e sobre o valor de idiomas locais, especialmente na Alfabetização de adultos. Um dos primeiros foi o pedagogo Paulo Freire (1978), que, depois da independência, período de reconstrução nacional, visitou várias vezes a Guiné-Bissau e alertou as autoridades guineenses na altura sobre o problema da língua de ensino. Mesmo assim não havia vontade política de criar um currículo que integrasse as línguas locais no ensino. A primeira experiência nesse sentido foi a iniciativa de CEEF.

O Projeto dos CEEF não teve o apoio total das autoridades na época e acabou por extinguir-se em 1994, tendo como motivo oficial “a falta de financiamento” (FASPEBI, 1998, p. 2). A partir de 1994, a FASPEBI tomou a iniciativa de continuar com o Projeto de ensino bilíngue do CEEF nas Ilhas Bijagós, para demonstrar a viabilidade do kriol guineense como língua de ensino. Entretanto, o ensino já havia começado a desmoronar-se desde 1984.

Com a introdução do novo currículo nas três regiões do país, foi feita uma experiência em três aldeias: Tombali (Cufar), Bubaque (Uno) e Cacheu (Bara). Foi escolhida uma escola em cada região para experimentar o novo currículo. A escolha dessas escolas foi feita pelos técnicos do INDE.

O INDE, em paralelo com o CEEF, adotou um plano de supervisão das escolas com o objetivo de acompanhar o andamento e a viabilidade do projeto desde a concepção até a fase de implementação nos primeiros anos. O acompanhamento concentrou-se nas atividades pedagógicas, na definição da grafia do kriol aplicado e na recolha dos conteúdos para o novo currículo. Os professores que atuavam nessas escolas eram formados nas escolas de formação de professores que existiam no país (17 de Fevereiro, em Bissau, e Amílcar Cabral, de Bolama). Os mecanismos de execução foram traçados e controlados pelos técnicos do INDE e dos CEEF.

Os CEEF contribuíram para a criação e o desenvolvimento do currículo de ensino bilíngue através de capacitação dos professores, técnicos pedagógicos e

diretores das escolas, além de temas de metodologia do ensino bilíngue. Procedimento este adotado para facilitar a transmissão de conteúdos em língua kriol, gestão escolar, promoção do acesso à escola e elaboração do material didático, portanto, preparação do pessoal da educação (professores e diretores de escolas) para trabalhar com duas línguas do novo currículo.

Como salientei anteriormente, para a definição e a integração do kriol no currículo foram envolvidos os técnicos do INDE e professores na elaboração do material e os conteúdos que seriam ministrados nas aulas. O objetivo era produzir os temas/conteúdos locais para sua disseminação na escola. Em 1994, a FASPEBI organizou uma mesa-redonda em Bubaque, 30 e 31 de Janeiro e 1 de Fevereiro de mesmo ano, subtema *O ensino básico e o desenvolvimento local no arquipélago de bijagós*. No encontro, houve apoio do mais alto nível das autoridades educativas do país, estando presente a Ministra de Educação Nacional, Maria Odete Costa Semedo, técnicos do Ministério de Educação, autoridades locais, Presidente do Comitê de Bubaque, entidades religiosas, representantes de ONGs e demais participantes. O objetivo do Encontro visava discutir a situação do Ensino Básico no Arquipélago de Bijagós para apresentar algumas recomendações que ajudassem a uma melhor adaptação do Ensino Formal à realidade sociocultural e econômica dos alunos (FASPEBI, 1998). A despeito disso, foram discutidos os seguintes temas:

- a) Ligação da Escola à Comunidade;
- b) Problemática da língua materna no Ensino Básico;
- c) Relação entre a Escola e os projetos de desenvolvimento;
- d) Melhoria da coordenação dos intervenientes na Ajuda ao Desenvolvimento nas Ilhas de Bijagós.

Não foram menos interessantes os outros temas discutidos na mesa-redonda, todavia os mais interessantes para este estudo são os dois primeiros: “a ligação da escola à comunidade”. O mecanismo de construção de ponte que liga essas duas realidades está na cultura bijagós e a máquina da modernidade, que está aumentando com intensidade no Arquipélago, através do turismo, o surgimento de meios de comunicação social (rede sociais e internet) e de uma economia do mercado. O povo bijagó é um dos mais tradicionais (conservador) do país. Essa conservação da tradição e da cultura local é sustentada pelo isolamento em que se

encontra o Arquipélago de Bijagós. Fechados aos seus modos de vida, agarrados à cultura, não se deixam ser aliciados facilmente pelo discurso ocidental da modernidade, visto que existem ainda tabancas (aldeias) onde a modernidade não é recebida com duas mãos e as pessoas mais velhas vivem com o mesmo arcabouço socioeconômico e cultural do século passado. Tal situação sociocultural tem implicação na vida dos mais jovens.

De um lado, há os jovens que emigram para outras localidades, especialmente os que optaram por ingressar na formação superior. Estes por vezes retornam às localidades de origem, levando modelos e ideias novas, entrando em rota de colisão com as ideias dos adultos/velhos. De outro lado, há os jovens que não possuem a intenção de sair da aldeia de origem, estes acompanham e asseguram a continuidade da cultura local. A cultura bijagós, apesar de tantas influências hoje, ainda mantém a coesão da aldeia e a permanência da etnia.

No âmbito de educação formal, essa situação deve ser pensada e articulada com a realidade cultural e étnica local. Caso contrário, pode fragilizar-se quando entrar em duelo com a modernidade e com uma alfabetização que não considera os valores presentes na cultura tradicional e na personalidade dos alunos (FASPEBI, 1998).

No que diz respeito à problemática da língua materna no Ensino Básico, constata-se que é preciso acabar com os estereótipos acerca das línguas locais como, por exemplo, *o português é melhor, língua materna não abre à modernidade, o kriol não é cultura* ou *quem aprende o kriol não fala bem o português*.

O discurso da cultura europeia melhor materializa-se na escola com a exclusão das línguas locais no ensino. A atenção concentrada na língua falada na escola (o português) e os manuais escolares usados pelo professor são todos escritos em português. Desconectando a criança totalmente da sua realidade, esses e outros fatores têm influenciado no processo de ensino e aprendizagem, porém, a desconexão da cultura com a escola foi apontada como responsável pelos maus resultados dos alunos. Trazendo o que foi sublinhado por Scantamburlo (1998) no encontro de Bubaque, nota-se que

Se os resultados escolares nas Ilhas não têm sido, até agora, muito positivos seria um jogo pouco sério continuar a atribuir a culpa a outros

fatores. [...] Acho antes que é mais realista discutir sobre a falta de interação e de comunicação entre a cultura dos manuais e a cultura dos alunos e sobre a língua utilizada para ensinar tudo isso (FASPEBI, 1998, p. 4).

Um dos motivos que impulsionou a continuidade do projeto de ensino bilíngue na região foi a criação de um currículo que respeitasse a especificidade da região através de inclusão da língua local (kriol), de modo a reduzir a distância existente entre o que é ensinado na escola e o cotidiano do aluno, proporcionando, desse modo, um ensino a partir da realidade do educando.

A despeito disso, pode-se buscar explicação em Silva (2001), o currículo é visto, neste caso, “[...] como um processo de racionalização de resultados de educação, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos” (SILVA, 2001, p. 12). De acordo com o autor, a elaboração do currículo com esse propósito deve recorrer a diferentes teorias que discutam a natureza humana, a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade.

Para fundamentar essa questão importa trazer Teodoro (2003) e sua teoria de Globalização e Educação, citado por Basílio (2006), na qual discute o conceito do local e do global. Ele entende que a preocupação dos sistemas educativos deve centralizar-se na definição das identidades locais interpretadas como responsáveis na produção das narrativas comunitárias, não no pressuposto geográfico, mas no sentido de vincular uma comunidade. A narrativa baseada no local cria um espaço para a heterogeneidade, da mesma forma que a cultura e a língua são heterogêneas do ponto de vista da diversidade. De acordo com essas condições sujeitadas, a língua torna-se uma atividade intelectual e um artifício social, produto de construções culturais (TEODORO, 2003 apud BASÍLIO, 2006). Esse fato foi admitido pelos professores entrevistados, em que a questão cultural e linguística dos alunos surgiu em destaque nas narrativas desses profissionais como forma de assentar os educandos na sua cultura.

O reconhecimento da língua local no ensino tem a sua relevância pedagógica com o seu impacto direto no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Esse fato é confirmado durante a pesquisa de campo. O professor **MJG** conta que

Nas minhas aulas quase utilizo todos os idiomas que sei falar. Por exemplo, se os alunos não compreenderem o conteúdo abordado em português. Se eles apresentarem dificuldades em

compreender explico em kriol. Como sou da etnia Bijagó e maioria dos meus alunos são Bijagós sempre explico em Bijagó (PROFESSOR **MJG**, 2017).

A situação relatada pelo professor é mais frequente nas aldeias longe dos centros urbanos. Todos os professores depoentes contaram que seus alunos levam mais tempo para entender os conteúdos em português, o que significa que os alunos têm dificuldades em apreender conteúdos abordados em português. “Quando explico conteúdos em português os alunos levam mais tempo para perceberem” ilustrou o professor **MJG**. De acordo com o professor, os alunos apreendem os conteúdos em português, mas é necessário percorrer vários caminhos para fazê-los inteirar-se do assunto tratado.

O professor **IBS** conta que

Nunca descartamos algo. Quando falamos, por exemplo, dos animais domésticos, a pintainha. Pintainha diz-se em kriol FIDJU DI GALINHA. Se eu disser pintainha e o aluno não perceber, posso usar outra língua étnica, por exemplo, Balanta. Pintainha em língua Balanta diz-se NDINHET (PROFESSOR **IBS**, 2017).

“Parece uma brincadeira, mas assim ensinamos os nossos alunos”, explicou o professor. O pedagogo Paulo Freire entende que alfabetizar-se, isto é, apreender ler e escrever é, antes de mais nada, “aprender ler o mundo, compreender o seu contexto”. Aprender “[...] não é manipulação mecânica de palavras, mas uma relação dinâmica que vincula a linguagem e realidade” (FREIRE, 2006, p. 8). Isso remete para uma necessidade de usar uma linguagem mais acessível para o aluno. O educador precisa saber associar as duas coisas, ou seja, saber fazer o enquadramento dos conteúdos abordados com a realidade do aluno. O professor **MJG** perdeu a conta de quantas vezes utilizou bijagó para explicar palavras, frases ou conteúdos em português. Segundo ele

Como maioria dos meus alunos são de etnia bijagós, sempre utilizo a língua bijagó, se um ou mais alunos não perceberem uma expressão ou palavra, para fazê-los perceber melhor, faço questão de explicar em bijagó, por exemplo, palavra **satisfeita**, (em bijagó *otadanoe*). Se esta via não der certa, sigo outra via e assim sucessivamente (PROFESSOR **MJG**, 2017).

Ensinar é mediar conteúdos que precisam ser compreendidos por alunos. O que importa nesse processo é a compreensão, isso passa necessariamente pela utilização da língua franca. Alfabetizar a criança na sua língua materna é abrir-lhe muitas portas para conhecer outras línguas e para aquisição do conhecimento

universal. Com essa premissa, é possível compreender a importância da língua materna no campo pedagógico, pois “ela é básica no ensino”, explicou o professor **AG**.

Os professores, quando foram questionados sobre como lidam com as línguas que as crianças falam nas aulas, deram respostas idênticas. O professor **AG** afirma “que não é aceitável impedir os alunos falar suas línguas maternas”. De igual modo, do ponto de vista didático, é errado proibir os pais e os alunos de se comunicar com as línguas étnicas ou com o crioulo. Nas escolas de Cidade de Bubaque é difícil ouvir os alunos a falar suas línguas étnicas, no entanto, podem falar livremente sem que ninguém os proíba.

As línguas locais de substrato partilham o mesmo espaço com as outras de superstrato, atendendo o nível de globalização. Para que a língua local não fique confinada a um território fechado sem saídas deve-se respeitar as diferenças culturais, respeitar a totalidade. Para melhor entender isso, apresenta-se a visão de McLaren que afirma que, enquanto os educadores (as) garantem os conhecimentos sociopolíticos e os posicionamentos éticos locais dos seus alunos e alunas, o conceito da totalidade não pode ser abandonado completamente (MCLAREN, 2000). Há toda a necessidade de se compartilhar o mesmo espaço. Assim, também, diferentes línguas podem partilhar o mesmo espaço educativo, acreditando-se que nem toda universalização aniquila o local e reciprocamente. O autor sublinha que critica a cultura homogeneizadora que sustenta a existência de um discurso estratificado. O local tem de conviver com o universal. Essa forma de abordagem do global e do local permitirá que seja transdisciplinar a produção do conhecimento, descrevendo diferentes sequências culturais.

Por conseguinte, há uma melhoria na nova proposta curricular, que será analisada posteriormente. Nota-se uma atenção dispensada aos aspectos culturais, artísticos e, sobretudo, morais e religiosos que tinham sido desvalorizados no antigo currículo. Há um novo olhar sobre a cultura inclusiva na produção e na transmissão do conhecimento. O que não mereceu atenção na nova proposta curricular é a língua de ensino. O português continua a ser a única língua de ensino, apesar dos relatos de obstáculos criados por essa língua no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, sobretudo os do interior do país.

Recorrer à língua local, no caso da Guiné-Bissau, pode ser um mecanismo de importância para combater o fracasso escolar dos alunos. Para o professor **MJG**

Ensinar na língua materna é ampliar a mente do aluno, permite-lhe desenvolver a capacidade de relacionar e ter uma visão crítica dos assuntos abordados em cada aula, para poder adquirir uma autonomia em julgar e pensar (PROFESSOR **MJG**, 2017).

Por isso é necessário procurar adotar o ensino que tenha uma aplicação prática e positiva na vida futura dos alunos, na comunidade em que estes estão fixados (FASPEBI, 2014).

A introdução das línguas e saberes locais no currículo escolar não é algo novo na educação. Este procedimento ganhou força e dinamismo na Europa desde o século passado, sobretudo na Inglaterra, com a influência dos responsáveis dos projetos educativos. De acordo com Forquin, citado por Capece,

O fracasso escolar das crianças dos bairros desfavorecidos exigia uma abordagem pedagógica radicalmente nova, que devia se apoiar sistematicamente nas características culturais da comunidade na qual vive a criança e procurar estabelecer (ou restabelecer) uma coerência entre a escola e o meio (FORQUIN apud CAPECE, 2001, p. 192).

O que está subjacente na ideia da autora sobre a língua local é a importância que tem no aprendizado dos alunos. Além disso, é possível perceber que a língua do ensino deve ser aquela que consegue fazer a criança absorver o conhecimento transmitido na escola, atendendo a cultura local e do povo. Dessa maneira, diminui-se a distância entre o local e o universal.

4.3 RECONHECIMENTO DA CULTURA LOCAL NA ESCOLA DIMINUINDO A DISTÂNCIA ENTRE OS SABERES UNIVERSAIS E OS SABERES LOCAIS

Tratar o reconhecimento da cultura local na escola, primeiramente, basear-se-á na vertente antropológica, com fundamento em Geertz (1997), que discute o saber local. Visto que os estudos antropológicos estão mais voltados para as questões culturais e comportamentais de diferentes grupos humanos, Basílio (2006) assinala que os estudos socioantropológicos dinamizam o reconhecimento do valor social e gnosiológico da cultura local, base do saber local.

O pressuposto básico é que cultura pode flexibilizar a aprendizagem e a escola encarrega-se de socializá-la. Com essa finalidade, os antropólogos, sobretudo os inclinados para os estudos etnológicos, interessaram-se pelos aspectos culturais. Tais aspectos intervêm na estrutura cognitiva do aluno. Eles são objeto de estudo da Antropologia. A Antropologia, sendo uma ciência que estuda os fenômenos sociais e culturais, procura entender e interpretar o comportamento dos grupos humanos e suas manifestações culturais (BASÍLIO, 2006).

Nas escolas de ensino bilíngue estudadas, o conhecimento é organizado a partir da vivência cotidiana e cultural. Os grupos sociais (professores, líderes religiosos, pais e encarregados de educação dos alunos) assumem a ação principal na representação da forma tridimensional dos saberes enraizadas na cultura. É através das reuniões e encontros entre esses grupos que os saberes locais de interesse comunitário atingem a esfera curricular e escolar.

De acordo com os projetos de ensino bilíngue dos CEEF e PAEBB, a escola na condição de espaço de socialização, serve de ponte que liga os conhecimentos vinculados a culturas aos ensinados nos estabelecimentos de ensino formal. Assim, essa ligação deve conduzir à participação e conscientização da comunidade:

- A escola deve ser vista como pertença dessa mesma comunidade. Assim, devem ser estimuladas formas de apoio aos alunos e às escolas, através, por exemplo, de sistemas de poupanças e créditos;
- O professor deve ser o principal vetor ou catalisador dessa ligação escola-comunidade;
- A dinâmica da própria escola é um elemento imprescindível na discussão das temáticas educativas;
- A intervenção da comunidade no próprio processo de ensino pode passar por incluir no currículo elementos por ela propostos;
- A escola deve fazer a análise científica de fenômenos físicos, químicos, biológicos e sociais que acontecem na comunidade e veiculá-los através dos alunos;
- A questão linguística pode ser um fator de aproximação, ou de afastamento, entre a escola e a comunidade, tal como o currículo das matérias ou temas (FASPEBI, 1988);

Esses pontos aparecem nas escolas através do envolvimento dos pais e encarregados de educação, o papel da comunidade e dos professores na transmissão de conhecimentos. O professor tem uma função principal, não só na transmissão do conhecimento, mas também, serve de *approach* de ligação entre a escola e a tabanca (aldeia) onde vivem os alunos. Nas escolas estudadas, o cumprimento dos pontos destacados acima envolve muito o trabalho do professor como segmento que liga a comunidade e a escola. Trata-se de um trabalho específico de elaboração de matérias e disseminação de conteúdos e temas de interesse local.

Os professores com mais anos de experiência no ensino bilíngue juntam-se anualmente para elaborar e reformular os manuais em crioulo e português obedecendo as diretrizes do projeto. O objetivo dos encontros é produzir os temas/conteúdos locais para sua disseminação na escola, informou o Diretor de uma das escolas estudadas.

Formam-se, igualmente, grupo de pais e encarregados de educação dos alunos, líderes comunitários que colaboram e reúnem-se regularmente com as direções das escolas. Desse modo, a escola assume o papel social de educar e preparar os cidadãos pensantes (FASPEBI). Esse artifício é destacado por Morin (2002), sublinhando que é necessário um ensino que permita estabelecer relações mútuas e influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo. O autor enfatiza que é pena capital ignorar a necessidade de promover o conhecimento que é capaz de aprender problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais. Segundo ele

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio de disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e sua identidade comum a todos os outros humanos (MORIN, 2002, p. 15).

Dessa forma, toda a condição humana, sem quaisquer restrições, deveria ser o objeto primordial do ensino. O autor defende um ensino da “identidade terrena”²³

²³ Segundo Morin (2002), estabelecer uma relação de controle mútuo entre os indivíduos e a sociedade, interpretar a humanidade como uma comunidade. “A educação deve contribuir não

mostrando uma clara defesa de uma educação voltada para a realidade vivida, assinalando que o conhecimento da “identidade terrena” se tornará cada vez mais indispensável a cada um e a todos, logo, ela deve converter-se em um dos principais objetos de educação (MORIN, 2002, p. 15).

Voltando para a análise de Geertz sobre a cultura, percebe-se que a descrição de identificar é destacar os aspectos pertinentes da cultura local para o seu reconhecimento e disseminação na escola. Esse motivo pode suscitar um questionamento do papel da cultura vivida nas escolas guineenses. Considerando a importância da cultura no aprendizado, o currículo tende a articular-se com aquilo que se chama neste trabalho das línguas e culturas locais. De acordo com Basílio (2006), tais discursos reflorescem em debates atuais como forma de reconhecimento da existência de um contrato entre as culturas (tradicional e moderna). Os estudos etnógrafos, ao operarem numa linha versada da natureza do ser humano, possuem a tendência de admitir que o ponto focal se situa no ensino sem discriminação linguística. Melhor destacar epistemologias das culturas tradicionais e destruir a disposição inflexível que defende uma cultura única a partir de uma força hegemônica.

O reconhecimento da cultura na escola interessa neste trabalho porque é necessário criar um olhar diferente para a cultura e destacar os valores nela imbuídos. As escolas de ensino bilíngue são criadas pensando nessa perspectiva. O protótipo disso é o uso recorrente das línguas étnicas pelos professores para explicar aos alunos os conteúdos locais. Na base da potencialidade da região são introduzidos os conteúdos técnicos “profissionalizantes” e ambientais, ligados ao cotidiano dos Bijagós, medicina tradicional, apicultura, costura, fruticultura, trabalhos artesanais de madeira.

No currículo das escolas de ensino bilíngue nota-se uma valorização de disciplinas práticas, por exemplo, a matemática: presente na economia de subsistência das Ilhas Bijagós. O aluno deve aprender, além de ler, escrever e fazer

somente para tomada de consciência da nossa terra-pátria, apesar de tudo, essa consciência traduza em vontade de exercício pleno da cidadania terrena. A educação deve conduzir à “antropo-étnico”, levando em consideração o caráter ternário da condição humana, que é ser ao mesmo tempo indivíduo/sociedade/espécie” (MORIN, 2002, p. 17).

de conta, também algumas técnicas práticas para melhorar ou inventar novos meios de produção, respeitando o ambiente onde vive (FASPEBI, 2014).

Por isso é preciso produzir, criar e recriar, enfim, é preciso estudar e desenvolver a ciência a partir do local. Desse modo, Morin (2002, p. 18) afirma que

Todo o desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana. [...] A educação deve contribuir não somente para tomada de consciência da nossa terra-pátria, mas também permitir que esta consciência traduza em vontade de realizar a cidadania terrena.

Qualquer ensino, independentemente da sua natureza, tem uma participação direta da comunidade através dos sabres vinculados à cultura local. Morin conta que o conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. O local desempenha um papel muito importante na aquisição do conhecimento por meio da razão e/ou da experiência. Assim, todas as concepções do conhecimento são traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos e com sinais captados e codificados por sentidos. Para explicar melhor a importância da cultura na aquisição do conhecimento, Morin usa Konrad Lorenz, que utilizou o termo *imprinting* cultural para demonstrar a marca indelével imposta pelas primeiras experiências do animal recém-nascido, como acontece com o filhote de passarinho que, ao sair do ovo, segue o primeiro ser vivo que passe por perto, como se fosse uma mãe.

O *imprinting* cultural serve para os humanos como um guião desde o nascimento, primeiro com o selo da cultura familiar, da escola em seguida, depois prossegue na universidade ou na vida profissional. Entretanto, na aquisição do conhecimento existem condições bioantropológicas – as condições cérebro/mente humana – condições socioculturais abertas – condições noológicas que permitem o surgimento de indagações sobre o mundo, sobre o homem e sobre o conhecimento adquirido. Todo o conhecimento, para ser pertinente, deve determinar seu objeto. Igualmente, percebe-se que, “quem somos? É inseparável de onde estamos? De onde viemos, para onde vamos?”. Assim, a educação deve, antes de mais nada, ser o destino multifacetado do ser humano: o destino social, histórico, cultural, linguístico, todos entrelaçados e inseparáveis (MORIN, 2002, p. 47).

Se a educação é o destino multifacetado do ser humano, o projeto de ensino bilíngue dos CEEF fornece apoio pedagógico e didático em função do contexto cultural, social e linguístico dos alunos e dos novos desafios que se colocam ao arquipélago (e ao país) em termos do seu desenvolvimento através dos conteúdos ministrados em cada aula (FASPEBI, 2014).

A partir dessas hipóteses apresentadas, pode-se concluir que a língua local é muito relevante para o ensino e a aprendizagem. Por motivo pedagógico, o seu reconhecimento na escola é imperioso, sem pôr em causa a diversidade, porque o conhecimento floresce tendo como referência o universal.

Portanto, o ensino bilíngue em análise pressupõe que o conhecimento seja catalogado no meio em que está inserido o aluno sem desligar-se dos procedimentos universais, que o aluno conheça sua história, do seu povo e respeite sua cultura e tradição. Esse propósito pode ser alcançado com um retorno à comunidade, aos saberes e línguas locais. Trata-se de explorar a potencialidade local para tornar os conteúdos de ensino relevantes de modo que possam exercer suas influências no desenvolvimento da região e do país.

4.4 IMPORTÂNCIA DAS LÍNGUAS LOCAIS PARA O ENSINO: UMA ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA E EDUCACIONAL

Artigo 23.º

1. O ensino deve contribuir para fomentar a capacidade de auto-expressão linguística e cultural da comunidade linguística do território onde é ministrado.

2. O ensino deve contribuir para a manutenção e o desenvolvimento da língua falada pela comunidade linguística do território onde é ministrado (GUINÉ-BISSAU, 2010).

Partindo do pressuposto de que a Guiné-Bissau não está fechada em suas fronteiras terrestre, aérea e marítima, tem portas abertas aos outros países e povos, faz parte de muitas organizações regionais, políticas e culturais, qualquer espécie de políticas, seja ela educativa, cultural, religiosa e social, faz-se de dentro para fora. Assim, o universal/internacional não pode legitimar-se sem recorrer ao saber local/nacional. A partir dessa pressuposição, a narrativa educacional concentra-se

na língua que pode ser utilizada no ensino, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade.

O conhecimento científico que a escola transmite está ligado à necessidade de construção de uma visão local do aluno. Ele é transmitido e adquirido por meio da língua, permitindo o desenvolvimento de técnicas e habilidades no raciocínio, uma vez que a língua de cunho cultural do aluno fornece-lhe bases para a leitura e a interpretação do mundo.

Os alunos das escolas de ensino bilíngue entrevistados foram genéricos em declarar que entendem mais rápido os conteúdos em kriol. O aluno **GJC** contou “*ami n’mas ta pircibi splicason di pursor na kriol*” [eu percebo mais rápido a explicação do professor em kriol]. O aluno que não compreende não participa da aula com toda a autonomia, personalidade e percepção, não dialoga com o professor, salienta o professor **AG**. No universo de dez alunos entrevistados, apenas dois responderam que percebem melhor a explicação do professor em português.

Apesar da sua nítida importância, as línguas locais não foram consideradas instrumento adequado para a transmissão dos saberes, conforme já foi dito. Assim, foi tida como referência na aquisição/produção do conhecimento a língua portuguesa. Justifica-se esse fato pelo discurso de um mundo sem fronteiras, a globalização.

O discurso da globalização foi alimentado por certas nações potencialmente desenvolvidas que, quando se juntam com as menos desenvolvidas, com discursos emancipadores de cooperação bilateral, obrigam estas a adotar os sistemas políticos, educativos e econômicos desses países, tendo como elo a língua do mais potente. Esse fenômeno apaga e silencia as línguas locais. As nações menos desenvolvidas traçam seus artifícios educativos e econômicos com vista à política internacional, obedecendo as diretrizes delineadas pelos países desenvolvidos.

Se a globalização significa relação recíproca entre diferentes povos que compõem a humanidade, não deve haver estratificação das culturas e línguas faladas no mundo em nome de uma causa comum. A concepção atual do mundo mostra que certas culturas e valores nelas vinculados carecem de legitimidade global. A intenção é a de impor uma cultura única e hegemônica. Isso mostra a

irracionalidade de um discurso de cultura e língua hegemônica que negligencia o reconhecimento das línguas local.

Nesta dissertação, fala-se da vantagem das línguas locais não para operacionalizá-las (como é muitas vezes entendido por muitos guineenses), mas para atribuir-lhes seus valores epistemológicos e reconhecer os seus significados para a escola.

Discutir a introdução das línguas locais no currículo de ensino básico não significa, em nenhum momento, a exclusão do português como língua de escolaridade, ambas podem ocupar o mesmo espaço educacional como acontece em vários países do mundo com a mesma característica linguístico-cultural da Guiné-Bissau.

A palavra “reconhecer”, a meu ver, é um termo adequado para demonstrar o quanto é importante a utilização, na alfabetização, da língua do cotidiano do aluno. É por meio de reconhecimento que se pode garantir às línguas locais um *corpus* de verdades legítimas para a aprendizagem escolar. A validade briosas das línguas locais é avaliada através do seu manejo e utilidade pelos falantes nas comunidades (BASÍLIO, 2006). É com esta perspectiva que, neste trabalho, se trata a noção das línguas locais: ligando o conhecimento com a noção do local e dos saberes locais.

A primeira análise vincula-se à noção das línguas numa perspectiva educativa e epistêmica. O termo “língua” remete, em primeiro caráter, a um elemento fulcral da cultura. No sentido da manifestação humana, ligar a cultura com a língua implica ter consciência de um feito social, é pressentir o objeto, é deter os fenômenos culturais em suas diversas manifestações. O local estabelece uma relação simbiótica entre o sujeito e o objeto. “O sujeito apreende as qualidades do objeto e o objeto com a sua passividade deixa-se conhecer. O objeto é a coisa que se pretende conhecer, seja ele material, cultural ou espiritual e humano” (BASÍLIO, 2006, p. 24).

O que se pode perceber é que os saberes linguísticos abrangem um campo maior do conhecimento. Basílio afirma que eles incluem os aspectos científicos e culturais. Os enunciados científicos se fundamentam na metodologia e os culturais sustentam-se na vida como um todo. Nos critérios de validação dos enunciados culturais e científicos são tidos em conta os aspectos linguísticos e da linguagem. O autor sublinha que usou o termo “critério” apenas para mostrar que o conhecimento

científico é aceite como tal pela sua validade universal e o saber pela sua *práxis* nos grupos sociais. Os critérios de validação assinalam-se pela produção e pela apropriação dos saberes. A produção do saber cultural é diferente da do conhecimento científico. A escola funciona como um laboratório de preparação e de avaliação do conhecimento considerado científico. Segundo Sacristán (2000, p. 20)

Os usos escolares delimitam o significado do que chega a se converter a uma cultura específica: o conhecimento escolar. Na ação de ensinar, não se transmite a literatura, o conhecimento social ou científico de modo abstrato, mas um pouco de tudo isso modelado especialmente pelos usos e contextos escolares.

Os contextos escolares de que o autor fala cingem precisamente na prática educativa que não se restringe a uma cultura específica. Na escola não se produzem processos culturais de mediação específica ou de uma forma tão linear. Segundo o mesmo autor, aprendizagem escolar não é a mesma coisa que aprender um tema fora ou dentro da escola, é preciso que ela se dirija às formas de conhecimentos escolares e, quando se propõe um projeto cultural (língua) para a escolaridade, deve-se avaliá-lo em função do que ele pode chegar a se transformar uma vez produzido como conhecimento escolar. A existência desse conhecimento é fruto de delimitação de uma realidade pelo contexto escolar instituído. Posto isso, podemos buscar fundamento nos autores citados por Sacristán (ARONOWITZ; GIROUX, 1991; GRINGNON, 1991; 1994), que mostram que todo o conhecimento escolar deve ponderar as condições prévias do aluno, as representações culturais, os significados populares do próprio aluno como membro de uma cultura real e externa à da escola. Essa reivindicação é confirmada pela alienação que o aluno tem relação à cultura escolar que, em muitos casos, reprime a cultura do aluno e provoca o seu afastamento escolar. Esse tipo de discurso é apropriado pela psicologia aceitando o princípio construtivista da preparação do conhecimento, em que aprendizagem é entendida como processo de elaboração e reconstrução interna no qual o novo coabita com os significados prévios que os sujeitos têm (SACRISTÁN, 2000).

Retomando a questão da língua como elemento primordial da cultura, nota-se abertamente o interesse das ciências sociais nessa abordagem. Porém, em ciências sociais defende-se que o conhecimento é produzido quando se detém e se explica o

significado dos fenômenos. Os acontecimentos são interpretados por meio de uma linguagem, obedecendo dois elementos essenciais e determinantes: o tempo e o espaço. No processo de ensino e aprendizagem o aluno começa a interpretar os fenômenos sociais do seu mundo circundante através da linguagem (GEERTZ, 1997).

A partir de tal construção, os sujeitos sociais (alunos) e culturais (vivências) interferem explanando e atribuindo significado aos fenômenos. Na escola, a criança adquire ferramentas que lhe permitem fazer uma interpretação certa dos acontecimentos sociais e culturais. Alfabetizar é ensinar a criança a ler. Mas essa atividade não se limita à leitura de palavras, mas também à leitura do mundo. Nas Ciências Sociais e Humanas, conhecer é entender e explicar o significado dos fatos ou fenômenos (FREIRE, 2006).

Todos os fenômenos sociais são locais. Eles são interpretados através de uma linguagem. O que subjaz aqui é que todos os discursos são situados no local. O tempo e o espaço surgem também como uma das condições basilares para o discurso do local. Quando se fala do local não se refere exclusivamente ao espaço localizado geograficamente, mas aos discursos educativos legitimados por pessoas de uma determinada coletividade/comunidade. Refere-se aos discursos atribuídos à comunidade que tem uma função cimeira na educação dos jovens do mesmo grupo social.

A questão da língua local é discutida por educadores com a finalidade de reconhecer sua saliência na ação pedagógica. As línguas étnicas e o crioulo são bases sólidas para o aluno entrar no sistema escolar. Se entrar com o português, uma língua que não conhece, aprende algumas ideias ou outras coisas, sim, mas de maneira deficiente, sem ter uma base sólida, como se fosse alfabetizado na língua materna (BARCELOS, 1998). Esse fato foi confirmado pelos professores durante a pesquisa. O professor **AG** não tem dúvida que “qualquer educador que quer atingir seu objetivo no processo de alfabetização não deve ignorar a língua materna”. **AG** foi mais longe afirmando que percebeu isso quando foi obrigado a explicar os conteúdos na língua materna dos alunos. A aluna **MS**, 4ª classe, quando foi questionada sobre a língua que compreende com mais facilidade os conteúdos e a explicação do professor, não teve dúvida em responder que percebe mais fácil em

kriol. É de salientar que essa foi a resposta de mais de 90% dos alunos entrevistados durante a pesquisa.

É justamente por motivos epistemológicos que muitos teóricos defendem uma educação recuada para a realidade linguística e cultural da criança, fazendo uma reflexão geral em torno da natureza, fases e alcances do conhecimento humano nas relações que se estabelece entre o sujeito e o objeto estudado. O estudo feito por Carolyn Benson (1994) nas escolas de ensino bilíngue do CEEF, primeiramente com os dados sobre o número de falantes do português e depois a competência dos alunos, professores e dos pais e encarregados de educação, chegou à conclusão que o português não faz parte da cultura e nem do quotidiano dos alunos pesquisados. O português não é uma língua estranha para os alunos, mas estes apreendem o kriol como parte das suas vidas. O poeta franco-mauriciano Jean-Marie Le Clézio, prêmio Nobel de Literatura em 2008, citado por Scantamburlo (2013), vê no kriol a proteção e a liberdade. Afirma que

A minha língua, o meu falar. Posso recordá-lo como um bem pessoal. Eu posso crer nos falares de uma etnia, duma família, dum bairro [...] A língua crioula interessa-me mais do que qualquer outra porque ela tem-me dado proteção, liberdade [...] as palavras de todos os dias, que nomeavam coisas vivas, não imagens, mas coisas sólidas, reais, firmes, irresistíveis (LE CLÉZIO, 1990, p. 67-68 apud SCANTAMBURLO, 2013, tradução do autor).

De acordo com o autor, é possível assegurar o mundo físico que as pessoas expressam todos os dias através da língua, o que faz do kriol um elemento importantíssimo para a difusão do conhecimento escolar. A preocupação dos CEEF e PAEBB centralizou-se no aluno. A intenção subjacente é ajudar-lhe na aquisição do conhecimento que pode servir de suporte. Uma forma de facilitar a acumulação dos conhecimentos que orientam sua vida.

Guiné-Bissau é considerada multilíngue, sendo da inteira responsabilidade de atores políticos e educativos, na posição de definidores das políticas educativas, adotarem e reconhecerem as línguas e a cultura local para integrá-las no processo de ensino e aprendizagem através do currículo, firmando-se o aluno na sua própria língua. Contudo, dentre as mudanças que fazem parte dessa nova proposta curricular, que entrou em vigor no ano letivo 2017/18 em fase piloto, não está incluída nenhuma língua nacional. O português continua a ser a única língua de

ensino desde o nível pré-escolar ao décimo segundo ano de escolaridade. Nessa nova proposta curricular, o português como disciplina escolar, ao lado da Matemática, possui mais tempo letivo em todos os ciclos de ensino básico. Tudo isso não passa, mais uma vez, de uma tentativa constante de fazer as crianças aprender e usar a língua portuguesa.

Apesar do alerta emitido por vários pesquisadores da temática de língua de ensino na Guiné-Bissau, as línguas maternas das crianças não foram incorporadas na nova proposta curricular em execução. Um desprezo quase total por aquilo que é considerado um dos alicerces do aprendizado, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade. Na educação guineense, o fenômeno da diversidade linguística é bastante fulgente. Consequentemente, o ensino poderia ser pensado nesse contexto como forma de melhorar a aprendizagem dos alunos, em que o sistema educativo poderia harmonizar as diferenças de forma a torná-las parte complementar de uma educação pluralista.

4.5 ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTO DE DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NA GUINÉ-BISSAU

O ensino-aprendizagem no contexto multilíngue é, sem dúvida, muito complexo. Torna-se ainda mais difícil quando deve ocorrer em um país como Guiné-Bissau, que contém uma língua oficial, o português, e tem cerca de trinta línguas nacionais. Por vezes, nesse contexto, as exigências educacionais ultrapassam a capacidade dos professores, especialmente os do ensino básico. Em pouco tempo de pesquisa em Bubaque foi possível observar dificuldades de múltiplas ordens. Uma delas encontra-se no fato de alguns alunos oriundos das ilhas mais isoladas não entenderem bem o kriol nem o português, sobretudo na primeira classe, e os professores serem obrigados a recorrer às línguas étnicas, por exemplo, o bijagó, o que dificulta o trabalho desses profissionais.

Os próprios alunos relataram suas dificuldades. O aluno **GJC**, 4ª classe, conta que o que mais lhe dificulta é a escrita do kriol, "*Ami ké que mas ta cansan i scribi na kriol*", enfatizou em kriol. Os problemas que os alunos apresentam, de certo modo, dificultam também os trabalhos dos professores. Acredita-se que essas dificuldades

são mais salientes aos professores recém-colocados. Essa pesquisa foi desenvolvida com professores mais experientes, selecionados durante a investigação. Nesse caso, por um lado, considera-se que estes já acumularam experiência e adaptaram-se à diversidade linguística e cultural dos alunos. Por outro lado, acredita-se que os professores com mais tempo na profissão encontraram formas de atuar e trabalhar nesse contexto. O professor **HL** trabalhou na Ilha de Canhabaque durante dez anos, onde aprendeu bijagó, e conta que várias vezes explicou conteúdos em língua bijagó. “Nas escolas de Canhabaque os alunos falam bijagó dentro de sala de aulas”, afirmou o professor.

Em muitos países da África, a transmissão dos valores culturais e tradicionais é feita através da oralidade, motivo pelo qual, até neste preciso momento, as línguas nativas guineenses não têm escrita uniformizada e suas ortografias padronizadas. Hoje, há adesão à educação formal, aquela que se faz nas instituições vocacionadas, criadas pela modernidade para transmitir conhecimentos que muitas vezes têm o cunho cultural e tradicional. A diferença situa-se na forma de abordagem e na língua de transmissão – a Língua Portuguesa – caso da Guiné-Bissau.

O epicentro do problema educacional na Guiné-Bissau é o ensino em língua portuguesa, que nem é a língua primeira ou segunda da maioria das crianças em idade escolar, principalmente nas zonas suburbanas e rurais do país. As crianças no primeiro ano de escolaridade chegam à escola e começam a ter o contato direto com a língua portuguesa ouvindo as primeiras palavras como algo que devem aprender. Provavelmente isso faz com que tenham dificuldades enormes no aprendizado, não só do português como também na comunicação das suas dúvidas ao professor. Os alunos das escolas onde foi feita a pesquisa falam kriol abertamente entre si e com os professores.

A diversidade linguística verificada na capital Bissau é mais expressiva no interior do país. Esse cenário nunca foi considerado na elaboração dos materiais didáticos. A pergunta óbvia que se faz diante desse cenário seria: como se relaciona a obrigatoriedade da alfabetização em língua portuguesa e as dificuldades de aprendizagem dos alunos? Uma das hipóteses que se levanta é que pode ser melhorada a qualidade de ensino tendo como suporte o kriol e o seu valor cultural.

O projeto de ensino bilíngue do CEEF tem o propósito, através da língua local, o kriol, de proporcionar um ensino de qualidade atualizado e consciente dos problemas globais que afetam a sociedade e, particularmente, o contexto regional onde se inscreve. O professor **AG** explica que

Não porque sou professor nas escolas de ensino bilíngue e estou a tentar dar crédito àquelas escolas, também trabalho nas outras escolas monolíngues. Os alunos que estudaram nas escolas de ensino bilíngue são mais preparados em termo de conhecimento, em relação aos outros das demais escolas (PROFESSOR **AG**, 2017).

Eis uma tendência que pode ser verificada nas outras partes do país, por isso seria necessária seguir o padrão de ensino que tenha um aproveitamento prático na vida dos alunos, na comunidade em que estão inseridos. De fato, aparenta ser mais fecunda a alfabetização na língua nacional, introduzindo posteriormente a oficial. Para tal, será necessário criar uma base teórica, talvez mínima, através de manuais e materiais escritos e traduzidos para kriol. Uma vez existindo um sistema de funcionamento da língua, comum a todas as escolas, e criados os manuais de apoio ao aluno e ao professor, todo o processo de alfabetização se desenrolará de forma mais harmoniosa e produtiva, uma vez que ficará mais enquadrado na realidade. A Língua Portuguesa assumirá, assim, um papel secundário, de “porta para o mundo exterior”, a ser ensinada desde o ensino básico (FASPEBI, 2014).

O modelo proposto pelos projetos de ensino bilíngue dos CEEF e de PAEBB, na medida em que parece assegurar uma estrutura educativa estribada em metodologias e materiais didáticos mais contextualizados do que aqueles sobre os quais se baseia o atual sistema educativo adotado pelo Estado guineense.

No entanto, todo o procedimento educativo é moldado por um currículo que determina o que deve ser ensinado para se atingir objetivos previamente preconizados. O currículo é constituído por método, função, elementos eficientes, programas e conteúdos com a intenção de alcançar resultados antecipadamente definidos.

4.6 O CURRÍCULO ESCOLAR: SUAS FUNÇÕES SOCIAIS E CULTURAIS

O currículo é definido por muitos teóricos como pilar basilar e estruturante do desenvolvimento pessoal, social e profissional do indivíduo e da comunidade em geral do país. Ele é compreendido como projeto de concepção intelectual e cultural, procura responder às demandas peculiares de cada contexto educacional.

A análise do currículo de ensino bilíngue do projeto dos CEEF e de PAEBB e da nova proposta curricular de ensino básico na Guiné-Bissau centraliza-se no papel atribuído às línguas e aos saberes locais que se encontram no atual sistema de ensino nacional.

Essa abordagem fundamenta-se na visão de Michael Apple (1982) e José Gimeno Sacristà (2000), este último traz a origem da palavra currículo, afirmando que deriva do Latim *curriculum* (*cursus* e *currere*), *cursus honorum*, a soma de honras que o indivíduo vai acumulando à medida que desempenha os cargos públicos e judiciais. O termo curriculum era utilizado para representação do percurso. Segundo o autor, o conceito de currículo assume dois sentidos: de um lado, o currículo tem o sentido de construir e delimitar a carreira do estudante, os conteúdos desse percurso, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo. Por outro lado, refere-se ao percurso da vida profissional e o seu êxito.

Em sua ordem, o currículo significa o território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos lecionados. Apple traz a indagação feita por Spencer para explicar os conflitos profundos acerca do que deve ser ensinado. “Que tipo de conhecimento vale mais”? Essa interrogação aparece *a priori*, no decorrer das atividades educativas. A outra indagação que mereceu atenção minha é aquela proposta por Young: o que os alunos devem saber no final dos seus estudos? (YOUNG, 2007; 2010).

Apple (1982) sustenta que o currículo e as questões educativas estão atrelados à história dos conflitos de classes, raça, gênero, sexo e religião. O currículo está conectado à luta do poder. As classes em disputa veem o currículo como instrumento de luta e de controle hegemônico. O autor afirma que está convencido de que enquanto não levamos a sério a intensidade do envolvimento da

educação com o mundo real das alternantes e desiguais relações do poder, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade.

Discutir nesta dissertação a questão da língua e do ensino no currículo, sobre o que está a acontecer nas escolas de ensino bilíngue, e o que ainda vai acontecer, advém de uma inquietação, que iniciou quando notei que muitos alunos são inibidos de expor suas ideias, de navegar sobre o horizonte cultural a que pertencem através da imposição de uma língua de ensino fora do ambiente cultural.

A discussão do currículo fundamenta-se no desejo, ilusões, receios e realidade da vida de milhares de alunos e professores que são obrigados a enfrentar as barreiras linguísticas colocadas nos seus percursos estudantis.

A instituição da língua portuguesa como a única e exclusiva do ensino, sem a intenção de ir ao extremo da questão, tudo isso tem um propósito, o poder – a distinção de classe social através da língua e o nível de escolaridade. Uma concepção formada desde a presença colonial. Por motivos históricos, considera-se mais relevante analisar o currículo numa perspectiva colonial e pós-colonial, na formação de uma elite política inspirada no regime colonial e que deseja conservar seu poder hegemônico.

Na Guiné-Bissau formou-se uma elite cultural alucinada por uma civilização europeia/portuguesa melhor. Essa forma de concepção cultural é o que o filósofo argentino, Rodolfo Kusch, no seu livro *Geocultura del Hombre Americano* (1976), chama de “medo”. O medo de pensar sobre si mesmo. O autor fala da infantilidade do ESTAR latino-americano em relação ao SER. O mesmo medo que faz impossível o pensar próprio americano. E esse pensar próprio não significa apagar o europeu nem, menos ainda, apagar a diversidade. A propósito, o filósofo chama isso de, “*El vacío Intercultural*”, Kusch fala da necessidade de tolerar racionalidades diversas para poder encontrar uma racionalidade mais profunda e própria.

Esse “próprio” faz dos curriculares mecanismos de luta e de afirmação identitária tendências fundamentais que caracterizam o campo educativo guineense e, em além dele, o continente africano: conhecimento exógeno vs. endógeno, inovação, diversificação, políticas linguísticas, resultados escolares e sistemas de exames (LE GRANGE, 2010).

A despeito disso, é possível recorrer a Santos (2006), citado por Gomes (2012), que acredita que, no contexto educacional, é aceitável dizer que a teoria educacional e o campo do currículo juntam-se numa corrente composta por dois vértices: i) a *interna*, que recorre ao “caráter monolítico do cânone epistemológico e a relevância epistemológica, sociológica e política da diversidade interna de práticas científicas dos diferentes modos de fazer ciência e da pluralidade interna” nela imbuídas; e ii) a *externa*, que faz um questionamento sobre a exclusividade epistemológica da ciência e se concentra nas relações entre a ciência e outros conhecimentos, ou seja, os saberes culturais (GOMES, 2012, p. 99). De acordo com o autor, esses dois polos adjacentes de epistemologias procuram, a partir de perspectivas distintas, sustentar as narrativas culturais da diversidade e da globalização.

Talvez em virtude dessas bases epistemológicas apresentadas é que se criou o currículo exclusivamente local sobre o ensino bilíngue nas regiões da Guiné-Bissau.

4.7 ANÁLISE DO CURRÍCULO ESCOLAR DE ESCOLAS DE ENSINO BILÍNGUE

O currículo é um elemento que garante a proximidade do que se ensina nas escolas com, sobretudo, a cultura e sociedade, refletindo o pensamento do povo em geral. Com todos os aspectos positivos que possa acarretar, quer ao nível regional, quer para o país inteiro, origina, ao mesmo tempo, uma série de contradições e problemas.

No caso da Guiné-Bissau, tudo principiou com equívocos e falta de vontade política de apoiar o ensino bilíngue como forma de proporcionar outro tipo de ensino aos alunos guineenses. Essas ondas de crispações geraram contradições nos debates públicos sobre a pertinência do ensino bilíngue. Contudo, o bilinguismo no país, hoje em dia, é uma realidade.

O currículo de ensino bilíngue do projeto dos CEEF continuado por PAEBB apresenta pontos que podem ser destacados e analisados com vista a descobrir sua relevância para o ensino e aprendizados dos alunos afetados. O documento resulta

de uma consulta popular e avaliada para melhor conciliar o que pode ser ensinado nas escolas de acordo com as necessidades da comunidade.

- Alfabetização em crioulo e introdução gradual do Português a partir da 2ª classe como oralidade, e da 3ª classe como leitura e escrita;
- Introdução de conteúdos técnicos e ambientais, medicinais (medicina moderna e tradicional), apicultura, costura, fruticultura, trabalhos artesanais de madeira;
- Promoção de estruturas comunitárias de acompanhamento da escola;
- Elaboração de materiais pedagógicos; Formação em exercício de Professores.

A introdução no ensino de “uma nova metodologia não somente no que diz respeito ao fator língua (crioulo), mas também a outros fatores, como a didática, a ligação com a Comunidade e a filosofia de desenvolvimento”.

1. **Uma maneira mais ativa de dar aulas:** a interação entre o professor e os alunos através da livre e espontânea vontade de falar. Atenção centrada no aluno e na realidade local, a economia de subsistência, aprendizagem de algumas técnicas práticas de produção e o respeito pelo meio ambiente;
2. **Valorização do bilinguismo de fato (oral e escrito):** a didática correta é aprender a falar e escrever o crioulo e o Português;
3. **Valorização de disciplinas práticas:** a economia de subsistência;
4. **Compreensão da filosofia de ajuda para o Desenvolvimento:** Desenvolvimento significa melhorar o nível de vida próprio e da inteira comunidade.

O documento orientador do ensino bilíngue alia a filosofia de ajudar o desenvolvimento, o que significa, neste caso, melhorar o nível de vida do aluno e da comunidade em que está inserido. Enfim, trata as questões comuns dos educandos como, por exemplo, a saúde e habitação.

Para implementação de ensino bilíngue em qualquer que seja o contexto, é imperioso assegurar a formação dos docentes, produção de materiais (programas), materiais de suporte (manuais para os alunos), garantindo uma indispensável articulação metodológica. O currículo prevê formação contínua dos professores através de seminários de formação e de capacitação.

Um currículo orientado por competência, os saberes nele previstos são entendidos como decorrência de assimilação de informação sobre os fatos, fenômenos, acontecimentos, teorias, práticas relacionadas com áreas de intervenção através de aquisição do conhecimento.

Tabela 11 – Programas Escolares (1º - 6º ANOS)

PROGRAMA – 1º ANO

I Período (55 aulas) Novembro - Janeiro	II Período (60 aulas) Fevereiro - Abril	III Período (60 aulas) Maio - Julho
A1) kriol Guineense (4 aulas x semana) Fase de Adaptação / Propedêutica (Fichas 1-11) A2) Português Oral (3 x semana) -Cantigas e Jogos	Fase de Alfabetização (Fichas 1-9) “Aulas de Oralidade de Português”: - Tema 1: Identificação (Apresentação, Cumprimentos) Tema 2: A Escola	Fase de Alfabetização (Fichas 10-13) - Tema 3: O Corpo (O Corpo; O Chefe manda; Para que servem as partes do corpo?; A Saúde; Vamos ao médico; Peso e Altura);
B) Matemática (8 aulas x semana) - Noções elementares de orientação no espaço; - Comparação de objectos segundo a dimensão e segundo a quantidade; - Números Naturais.	- Operação (adição e subtração); - Geometria (Curvas abertas e fechadas, classificação de figuras planas: quadrado, triângulo, rectângulo).	- Números maiores que 10; - Operações (adição e subtração dentro do limite 18).
C) Ciências Integradas (5 aulas x semana) - A família; - Escola como meio social que contribui para a formação da criança/aluno. - O corpo humano; - O corpo humano é um corpo vivo.	- O Corpo; - Recursos do Meio. - O corpo vivo necessita de alimentos; - Principais fontes de alimento para o homem; - Órgãos dos sentidos.	- Fenómenos da Natureza; - O tempo; - Importância de alguns elementos para o homem; - Necessidade de uma higiene corporal diária.
D) Caligrafia - Exercícios	- Exercícios	- Exercícios
E) Expressões: Desenho, Cantigas, Jogos (3 aulas x semana) - Desenho da família; - Desenho da escola; - Desenho de corpo humano (cabeça, tronco e membros); - Higiene matinal.	- Desenho da Casa; - Desenho dos Animais domésticos; - Desenho dos alimentos; - Desenho do dia e noite.	- Desenho das profissões; - Desenho da Bandeira Nacional; - Desenho do dia 1 de Junho.
F) Educação Física (1 aulas x semana) - Ginástica básica.	- Jogos dinâmicos.	Atletismo.

PROGRAMA – 2º ANO

I Período (55 aulas) Novembro - Janeiro	II Período (60 aulas) Fevereiro - Abril	III Período (60 aulas) Maió - Julho
A) Kriol Guineense (4 aulas x semana) - Fase de Alfabetização (Fichas 14-19).	- Fase de Alfabetização (Fichas 20-25).	- Fase de Alfabetização (Fichas 26-31). - Libru di Leitura I.
B) Português Oral (3 x semana) - Tema 4: Roupas e Cores (As Cores; As Roupas; As acções, verbos); - Tema 5: Família, Morança e Tabanca; - Tema 6: Tempo e Hora;	- Tema 7: Os Animais. - Tema 8: As Plantas; - Tema 9: A Água; - Tema 10: As Profissões e os Instrumentos de trabalho;	- Tema 11: Os Meios de Transporte; - Tema 12: Os Meios de Comunicação, Os Jogos, As adivinhas. - Tema 13: Jogos.
C) Matemática (8 aulas x semana) - Processo de construção dos números naturais até 100; - Operações: (adição e subtracção dentro do limite 100).	- Multiplicação (conceito); - Conceito de divisão exacta; - Divisão exacta relacionada com a multiplicação.	- Geometria (ponto, segmento de recta, figuras planas de 3-4 lados); - Unidades de medidas (metro, kg e litro); - Noções de tempo (dias, meses, hora).
D) Ciências Integradas (5 aulas x semana) - Tipos de Família; - Direitos e deveres dos membros da Família; - Utilização e Transformação do Meio Natural e Social; - Características dos animais e das plantas.	- As Profissões das pessoas; - Normas de Comportamento Social (Boa Educação, Prevenção Rodoviária; Limpeza e Ordem); - Diferentes manifestações culturais do meio (Danças, músicas, canções e trajes; Rituais e línguas); - Significados das festas e feriados regionais e nacionais. - Adaptação dos animais e plantas no meio; - Cuidados para com os animais domésticos e as plantas, protecção da fauna e da flora.	- Organização Comunitária e administrativa (Morança e tabanca; Secção, Sector e Região); - Guiné-Bissau (O nosso País, a capital do país; Símbolos nacionais: A Bandeira, emblema e o Hino Nacional). - As formas de protecção dos alimentos (Conservação da água e dos alimentos; Perigo relacionado com a má conservação da água e dos alimentos).
E) Caligrafia - Exercícios	- Exercícios	- Exercícios
F) Expressões: Desenho, Cantigas, Jogos (3 aulas x semana) - Desenho da família; - Desenho da casa; - Desenho de objectos de Higiene da casa; - Desenho da escola; - O Recreio; - Desenho de sinais de trânsito.	- Desenho de diferentes profissões; - Desenho da chuva; - Desenho da árvore, - Desenho da alimentação; - Desenho das vacinas; - Desenho de instrumentos musicais.	- Desenho de animais domésticos e selvagens; - Desenho de etnias guineenses; - Desenho de festas tradicionais e nacionais; - Desenho do 1 de Junho.
G) Educação Física (1 aulas x semana)	Jogos.	Atletismo.

- Ginástica básica.		
---------------------	--	--

PROGRAMA – 3º ANO

I Período (55 aulas) Novembro - Janeiro	II Período (60 aulas) Fevereiro - Abril	III Período (60 aulas) Maio - Julho
A) Língua Portuguesa (escrita e leitura: 4 aulas x semana) - Unidade 0: (Tema 1: Apresentação; Tema 2: Alfabeto); - Unidade 1: (Tema 3: Contar até cem; Tema 4: O tempo; Tema 5: O estado do tempo).	- Unidade 3: (Tema 6: O vestuário e as cores; Tema 7: Como estou?; Tema 8: A família; Tema 9: Vamos à escola; Tema 10: A alimentação; Tema 11: A saúde é importante).	- Unidade 4: (Tema 12: As actividades da nossa terra, as profissões); - Unidade 5: (Tema 13: A natureza que nos rodeia; Tema 14: As festas fazem falta); - Unidade 6: (Tema 15: Ajudar a família; Tema 16: O que há para fazer nos tempos livres?).
B) Kriol/Guineense (4 aulas x semana) - Leitura e Escrita.	- Leitura e Escrita.	- Leitura e Escrita - Libru di Leitura II.
C) Matemática (8 aulas x semana) - Construção dos números até 10.000; - Unidade de medida; - Técnica operatória e o calculo mental.	- Perímetro das figuras planas; - Ângulos e triângulos; - Multiplicação de números naturais.	- Técnica operatória da Divisão; - Geométrica; - O Relógio.
D) Ciências Sociais (3 aulas x semana) - Pontos e Lugares importantes da comunidade local como referência de orientação especial; - Noções do tempo; - Características do meio físico da região e sua utilização económica.	- Principais características do meio físico da Guiné-Bissau; - Localização dos aspectos do meio físico da Guiné-Bissau no mapa; - Meios de transportes e Comunicação Social.	- Aspecto histórico da localidade e da Região; - Organização administrativa local e Regional; - Normas da convivência social.
E) Ciências Naturais (3 aulas x semana) - Estudo da planta; - Partes de uma planta.	- Influência da água no crescimento das plantas; - Fases de desenvolvimento de animal.	- Classificação de animais segundo o regime alimentar; - Diferentes faunas de conservação dos alimentos; - Higiene e saúde.
F) Expressões: Desenho, Cantigas, Jogos (3 aulas x semana) - O Sítio onde vivo; - Noções de banda desenhada; - Desenho de produtos agrícolas; - A conservação dos alimentos; - Uma alimentação equilibrada; - O Corpo Humano.	- As doenças; - O Carnaval; - Os animais domésticos e selvagens; - As queimadas; - As Etnias (Festas; Artesanato, Teatro e Danças); - A Electricidade.	- Os Meios de Comunicação; - As Profissões; - As festas nacionais; - Os Direitos da criança.

G) Educação Física (1 aulas x semana) - Ginástica básica.	- Jogos básicos; - Atletismo (Corrida de resistência, de velocidade, estafeta).	- Lançamentos (0,5 kg); - Saltos.
H) Agricultura - Livro "Viveru-Simintera-Transplantason".	- Trabalhos na Horta escolar.	- Trabalhos na Horta escolar.
I) Apicultura - Livro "Baguera".	- Visitas às Colmeias.	- Visitas às Colmeias.

PROGRAMA – 4º ANO

I Período (55 aulas) Novembro - Janeiro	II Período (60 aulas) Fevereiro - Abril	III Período (60 aulas) Maior - Julho
A) Língua Portuguesa (4 aulas x semana) - Bem-vindo a escola - O corpo humano - O homem nasce, cresce, reproduz e morre - Saúde Obs. Manual suplementar da E/E (A história dos avós)	- Os 4 elementos: água, ar, terra, fogo - A convivência do homem com os recursos da natureza - A preservação da natureza - A necessidade de vender e de comprar produtos importações e exportações Obs. Manual suplementar da E/E (A história dos avós)	- Meios de comunicação - Tipos de textos - A inter ajuda - Conjugação dos verbos (anexos) Obs. Manual suplementar da E/E (A história dos avós)
B) Kriol – Guineense (24 aulas x semana) - Manual à estudar: Sibi tene fugu (p.1-10)	Continuação manual: Sibi tene fugu (p.11 até ao fim) Introdução manual: Viveru – siminteru – transplantason na kanteru (p.1-3)	Continuação: manual viveru – siminteru – transplantason na kanteru (p.4 até ao fim) - Manual di apikultura (tudu)
C) Matemática (8 aulas x semana) - Conceito de divisão, multiplicação, adição e subtração	- Estudo de número fraccionários, - Ordenação de números fraccionários - Numeração romana - Sistema monetário - Circunferência e círculo	- Estudo das figuras geométricas rectângulo, quadrado, paralelogramo, losango, trapézio - Conceito de superfície, área e seu calculo - Medidas de comprimentos (o metro e seus submúltiplos e múltiplos)
D) Ciências Sociais (2 aulas x semana) - Principais actividades económicas do país - Exploração inadequada dos recursos naturais e suas consequências - Protecção do meio ambiente - Leitura e interpretação do mapa	- Principais habitantes do país - A influência da expansão islâmica e a colonização europeia - Poderes público: Judiciaria, legislativo e executivo - Principais manifestações étnico-culturais da Guiné-Bissau	- Divisão administrativa do país: província, região, sectores e secções - Carta das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças (artigos) - Significados: (AMIC, UNICEF, CRUZ VERMELHA, PNUD etc. ...)
E) Ciências Naturais (3 aulas x semana) - As partes do corpo Humano - Ossos, músculos e articulações e suas funções - Os órgãos e aparelhos	- Os órgãos do sentido: visão, audição, olfacto, gosto e tacto - Doenças que afectam os órgãos dos aparelhos - a vacina e sua importância - Classificação dos alimentos	- Alimentação equilibrada - Cultivo de algumas plantas alimentares - Instrumentos agrícolas modernas e tradicionais

- Relação existente entre os quatro aparelhos	quanto ao seu valor nutritivo	
F) Expressões: Desenho, cantigas, Jogos (3 aulas x semana) - Desenhos: - o sol, o ar e a água - Agricultura - A natureza - A água, a chuva e a seca - O calendário	- Os meios de transporte - O Carnaval - A vida na tabanca - A pesca artesanal	- A saúde e vacinação - O paludismo - A alimentação - Os direitos das crianças
G) Educação Física (1 aulas x semana) - Ginástica Básica	- Jogos dinâmicos	- Atletismo

PROGRAMA – 5º ANO

I Período (55 aulas) Novembro - Janeiro	II Período (60 aulas) Fevereiro - Abril	III Período (60 aulas) Maio - Julho
A) Língua Portuguesa (5 aulas x semana) - Gramática - Comunicar em português (ISE Setúbal) - O meu Livro de Leitura - Jornal Mural e outros	- Gramática Comunicar em português (ISE Setúbal) - O meu Livro de Leitura - Jornal Mural e outros	- Gramática Comunicar em português (ISE Setúbal) - O meu Livro de Leitura - Jornal Mural e outros
56 aulas	58 aulas	60 aulas
B) Kriol Guineense (2 aulas x semana) - 102 Ditus (p.1-12) - Sida i un duesa ki ta mata - Gramatika di kriol guinensi (pág. 1-12)	- Poesias na Kriol (pág. 1-10) - 102 Ditus (p.13-23) - Gramatika di kriol guinensi (Lison 1-3)	- Poesias na Kriol (pág. 11-25) - Manual: Sida i un duensa ki ta mata (tudu) - Gramatika di kriol guinensi (Lison 4-6)
20 aulas	23 aulas	20 aulas
C) Matemática (5 aulas x semana) - Estudo de ângulos, características e classificações - Fracções equivalentes - Adição e subtracções de fracção com mesmo denominador - Adição e subtracção de fracção com denominadores diferentes	- Conceito de multiplicação de fracções - Conceito de divisão de fracções - Interpretações de números decimais - Ordenação de números decimais - Relação entre números decimais e fracções ordinárias - Adição com decimais	- Subtracção, multiplicação e divisão com decimais - Comprimento, superfície agrária, volume, capacidade, massa ou peso - Fracções maiores que 1 - Representações com fracções impróprias - Representação com números mistos
56 aulas	58 aulas	60 aulas
D) Ciências Sociais (4 aulas x semana) - Sistema solar (a posição da terra) - Movimento de rotação: o dia e a noite - Movimento de translação:	- A posição da África em relação aos outros continentes - A forma e limite do continente Africano - O relevo, solos, clima, hidrografia, fauna e flora (a	- Equilíbrio e desequilíbrio económico em - Problemas ecológicos da Guiné-Bissau - Meios de informação social - Anos, Séculos, Milénios e Eras

o ano e a estação do ano - Os paralelos e meridianos - O oceano e continentes	sua importância económica)	
44 aulas	46 aulas	40 aulas
E) Ciências Naturais (4 aulas x semana) - A água na agricultura - Germinação das sementes - Instrumentos agrícolas - Maquinário simples - Noções da força, trabalho e energia - Utilidade das plantas na alimentação, na construção e outras	- Importância das plantas no equilíbrio da vida na natureza - Estrutura do solo (tipos) - A água e o ar na alteração do solo - A erosão	- Forma de luta contra erosão - Estado físico - Substâncias simples e compostos - Misturas - Reações químicas
44 aulas	46 aulas	40 aulas
F) Educação visual (2 aulas x semana) - Traçado de paralelos e perpendiculares - Desenho da família do aluno - Pintura à lápis de cor e canetas de feltro	- Educação visual (conceito) - Forma de comunicação - Linhas paralelas e perpendiculares	- Corte e colagem - Desenho de letras - Traçado de uma etiqueta - Decoração da capa
20 aulas	23 aulas	20 aulas
G) Francês (4 aulas x semana)		
44 aulas	46 aulas	40 aulas
H) Educação Física (2 aulas x semana) - Ginástica básica	- Jogos dinâmicos	- Atletismo
20 aulas	23 aulas	20 aulas

PROGRAMA – 6º ANO

I Período (55 aulas) Novembro - Janeiro	II Período (60 aulas) Fevereiro - Abril	III Período (60 aulas) Mai - Julho
A) Português (5 aulas x semana) <u>Gramática:</u> O verbo <u>O meu livro de leitura (Pedro Santos):</u> Textos das páginas 46 – 61 Redacção do jornal mural, produção de textos, outras actividades	<u>Gramática:</u> O advérbio A preposição A conjunção A interjeição Exercícios de análise gramatical <u>O meu livro de leitura:</u> Textos das páginas 61 – 77 Redacção do jornal mural, produção de textos, outras actividades	<u>Gramática:</u> A sintaxe da frase <u>O meu livro de leitura:</u> Textos das páginas 77 – 91 Redacção do jornal mural, produção de textos, outras actividades
56 aulas	58 aulas	60 aulas
B) Kriol Guineense (2 aulas x semana) <u>Manual di apikultura</u> <u>Testu na Kriol Guinensi</u> - Artigo, Stória, Radiu	<u>102 Ditus</u> (escolha dos mais significativos) <u>Testu na Kriol Guinensi</u> - Entrevista, Suplika, Pregason	<u>102 Ditus</u> (escolha dos mais significativos) <u>Testu na Kriol Guinensi</u> - ANP, Kombersa, Insaiu

<p><u>Gramatika:</u> Verbos (revisão) Graus do adjectivo Numerais e indefinidos O imperativo</p>	<p><u>Gramatika:</u> Verbos: particularidades</p> <p>A estrutura da frase Os advérbios As frases relativas As frases subordinativas As preposições</p>	<p>na Radiu, Insinamentu <u>Gramatika:</u> A semântica do kriol;_A homonímia e a contracção As interjeições Composição de textos Textos vários</p>
20 aulas	23 aulas	20 aulas
<p>C) Matemática (5 aulas x semana)</p> <p>Números relativos Equações simples de 1º grau Perímetro e área de figuras planas</p>	<p>Perímetro e área de figuras planas (continuação) Razão e proporção Porcentagem</p>	<p>Escala Compra, venda, lucro, prejuízo, juro Perímetro da circunferência e área do círculo Sólidos geométricos</p>
56 aulas	58 aulas	60 aulas
<p>D) Ciências Sociais (4 aulas x semana)</p> <p>Os principais períodos históricos do continente africano As grandes civilizações: - Do Egipto antigo à influência islâmica (Ghana) - Do Ghana à decadência do Songhai - Do tráfico negreiro à colonização e da descolonização aos nossos dias</p>	<p>O processo de descolonização A situação política actual Organizações internacionais que lutam pela paz e desenvolvimento da humanidade Características dos Países desenvolvidos e em via de desenvolvimento</p>	<p>Africa – aspectos demográficos A declaração universal dos direitos do homem O consumo do álcool, tabaco e droga como perigo para a vida pessoal e social As instituições de poupança para a segurança pessoal</p>
44 aulas	46 aulas	40 aulas
<p>E) Ciências Naturais (4 aulas x semana)</p> <p>O meio ambiente e a biosfera A energia A luz A célula Seres vivos unicelulares e pluricelulares</p>	<p>Sistema locomotor Digestão e sistema digestivo A água e a nossa saúde Sistema circulatório</p>	<p>Paludismo e filariose O aparelho respiratório e a respiração Doenças relacionadas com o aparelho respiratório: a tuberculose O aparelho reprodutor masculino e feminino e a fecundação</p>
44 aulas	46 aulas	40 aulas
<p>F) Educação Visual</p> <p>A família Os elementos visuais A capa Limpeza da escola Festas tradicionais</p>	<p>O Carnaval Organização formal Geometria Os sinais</p>	<p>A higiene A higiene alimentar A higiene na tabanca Como evitar as doenças Os direitos da criança</p>
20 aulas	23 aulas	20 aulas
<p>G) Francês (4 aulas x semana)</p>		
44 aulas	46 aulas	40 aulas
<p>H) Educação Física (2 aulas x semana)</p>	<p>- Jogos dinâmicos</p>	<p>- Atletismo</p>

- Ginástica básica		
20 aulas	23 aulas	20 aulas

Fonte: FASPEBI.

Os conteúdos que estão disponíveis nos programas de diferentes níveis resumem um panorama curricular local. O programa aborda temas de grandes interesses comunitários: a pesca artesanal, preservação do ambiente, a vida na tabanca (aldeia), agricultura tradicional e moderna, instrumentos de trabalho, chuva, a seca, etc. A finalidade principal é ajudar cada aluno a desenvolver as próprias capacidades autônomas, ter a consciência da própria excelência, da própria liberdade e da própria cultura.

A nova proposta curricular do Ministério de Educação permitiu grandes reformas no sistema de ensino. Muitos temas que não faziam parte do campo educacional juntaram-se aos que já existiam no currículo vigente.

4.8 NOVA PROPOSTA CURRICULAR NACIONAL DE ENSINO BÁSICO

De acordo com o INDE, a reforma curricular tem a ver com a caducidade e desatualização do currículo de ensino básico em vigor desde os anos 1990, desajustado ao quadro constitucional vigente no país.

A transformação curricular do Ensino Básico visa efetivar três princípios, nomeadamente:

- Acesso universal ao ensino primário obrigatório, gratuito e de boa qualidade;
- A igualdade de acesso à educação primária e secundária para os rapazes e raparigas;
- Melhoria da qualidade de educação.

De acordo com o documento, essas questões e outras estão vinculados à criação de condições favoráveis para a obtenção de bons resultados escolares e preparação do futuro cidadão participativo e solidário.

Com a globalização a tornar-se uma realidade, o novo currículo deve ter em consideração as tendências nacionais, regionais e internacionais, a fim de facilitar a mobilidade estudantil dentro e fora do país. Os outros documentos elaborados, por

exemplo, a Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE), previam a elaboração de um currículo nacional a ser implementado em todo território nacional. Um currículo que deve, por sua vez, incluir especificidades locais como cultura, economia, saúde, ambiente, preservação de recursos e patrimônio, etc. Dessa forma, busca-se tornar a escola impulsionadora para os alunos e aumentar a percepção da sua relevância social pela comunidade (INDE, 2017).

Um currículo voltado para as competências práticas, para a formação dos jovens para a vida ativa, social e de trabalho. Objetiva-se preparar os jovens para o exercício profissional. Esse pretexto justifica a concepção do novo currículo. Sem a intenção de julgar o mérito da nova proposta curricular, a meu ver o novo currículo do Ensino Básico distancia-se da realidade do aluno e de uma pedagogia sensível aos aspectos culturais dos educandos. As situações socioculturais e linguísticas dos alunos não foram contempladas no novo documento orientador do ensino básico. As línguas nacionais não fazem parte do currículo vigente.

As proposições justificam-se pelo objetivo do currículo. Pelo visto, o novo currículo de Ensino Básico está voltado apenas para o desenvolvimento das habilidades e das competências dos indivíduos para ingressar no mercado de trabalho e para exercício profissional.

Reconhecendo a importância da Educação Básica na instrução da criança, na aquisição do conhecimento, habilidades, competências e visão crítica do mundo, reformularam-se o currículo do Ensino Básico para tentar contornar a situação em que se encontra o setor do ensino. Apesar de muitas alterações necessárias, do meu ponto de vista, as inovações não atingiram o núcleo do problema – a língua de ensino.

Metodologicamente, o currículo deve focalizar-se no real problema de ensino e do aluno, na construção, na reflexão e na diversidade cultural. O que se pretende expressar neste caso é a valorização dos saberes culturais não estão vinculados à ciência que orientam a vida humana, pois os desafios propostos para o ser humano estão bem longe de serem consagrados no seu todo pela ciência. A própria ciência reconhece a existência de outros saberes que oferecem respostas para as necessidades dos homens.

Os pesquisadores nas áreas sociais e humanas, sobretudo da educação, perceberam que os saberes oriundos das práticas socioculturais nem sempre foram incorporados dentro dos saberes acadêmicos e escolares.

Entretanto, a proposta de reforma curricular de ensino básico deve atender, entre outros aspectos, os seguintes princípios:

- a) **Ao nível de concepção de ensino e aprendizagem:** ter ideias científicas aceites que a escola pretende veicular. Ideias típicas de culturas quotidianas e locais; os conhecimentos e experiências prévias dos alunos e ainda dos seus interesses e motivações; diferenciação e integração das perspectivas quotidiana e escolar; procurando associar conteúdos, práticas e processos da cultura e de contexto local aos dos contextos transdisciplinares e/ou das formas vocacionais.
- b) **Ao nível de organização do currículo:** integração de conhecimentos organizados em grande área de formação, segundo o princípio de especialização crescente; o desenvolvimento de conhecimento de natureza diversa; o domínio oral da língua portuguesa e de socialização dos alunos; prever mecanismo de recuperação aos alunos que entraram tardiamente no sistema de ensino e/ou que não dominam a língua portuguesa; garantir o desenvolvimento harmonioso de competências transversais; Incluir competências práticas de formação vocacional que lhes permitam ingressar na vida ativa;
- c) **Ao nível da implementação do currículo:** assegurar mecanismos regulares e sistemáticos de auscultação e de informação, sensibilização, formação diversificadas; criar instrumentos técnicos e de orientações metodológicas a utilizar nas diferentes fases de implementação; garantir uma efetiva participação da comunidade educativa em todas as fases de implementação;
- d) **Ao nível das escolas e professores:** promover formas de organização e gestão escolar; a formação de professores; beneficiar-se de apoio específico para preparação, organização e monitoramento dos alunos do primeiro ano; valorizar modalidade e metodologias de avaliação diversas; contemplar as especificidades locais, em torno da cultura, de recursos, de diversidades, etc.; facilitar o acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) por parte de toda a comunidade educativa.

O objetivo que se pretende atingir com essa nova proposta curricular é efetivar a escolarização de base universal em 2020 (carta política do setor educativo) como a melhoria de qualidade e equidade do ensino (INDE, 2017).

O terceiro princípio, acima destacado, mostra clara vontade de promover o aprendizado e o uso da língua portuguesa, sobretudo no primeiro ano de escolaridade.

Não é que as crianças não possam aprender e/ou falar a língua portuguesa, o que se verifica é a falta de vontade de falar, pois não é uma língua da cultura guineense. “*Os meus alunos tentam falar o português quando são obrigados*”, disse o professor **IS**. Os professores das duas escolas estudadas, quando foram questionados sobre o desejo dos alunos de aprender a falar o português na sala de aula, afirmam que seus alunos não falam a língua portuguesa espontaneamente, a sua utilização na aula depende da vontade do professor. Todos disseram que falam mais o português com os alunos no início da aula, no momento de saudação inicial e, no fim da aula, na ocasião da despedida.

O que apareceu como destaque na nova proposta curricular é a questão da biodiversidade natural e seus sucessivos problemas políticos e sociais (por exemplo, guerra civil de 1998). A nova proposta curricular aborda os assuntos relacionados com a manutenção e conservação do ambiente natural e da paz social. Assim, foram definidos cinco eixos de intervenção: Paz e a Boa Governança; Biodiversidade e Capital Natural; Infraestrutura e Desenvolvimento Urbano; Desenvolvimento Humano; e Ambiente de Negócio.

4.9 ESTRUTURA CURRICULAR

O ensino básico está dividido em três ciclos distintos formados por fases diferentes: na primeira e na segunda fase, o ensino é ministrado numa perspectiva global, isto é, há um único professor em cada turma; na terceira fase, o ensino é baseado na área de formação numa perspectiva interdisciplinar; na quarta e última fase, o ensino obedece ao plano curricular unificado, sendo vários professores, cada um por disciplina.

Os ciclos sucedem-se permitindo um encadeamento de conhecimento que o aluno precisa adquirir ao longo do ensino básico. O primeiro e o segundo ciclo permitem ao aluno adquirir conhecimentos básicos e desenvolver competências relevantes que serão consolidadas no ciclo seguinte. Esses conhecimentos servem de pré-requisitos para a aquisição de conhecimento no terceiro ciclo e podem ajudar na obtenção do conhecimento das diversas disciplinas que compõem o currículo.

O primeiro ciclo comporta um ensino eminentemente globalizante e aborda os conteúdos relacionados com o meio físico e social, educação para a vida, incluindo as competências expressivas: musical, dramática, plástica, motora.

Tabela 12 – Plano de estudos para o 1º ciclo do ensino básico

Áreas disciplinares	1ª fase		2ª fase	
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Língua Portuguesa	10	10	9	9
Matemática	7	7	7	7
Meio Físico e Social *	4	4	4	4
Expressões**	4	4	4	4
Educação para a Cidadania	--	--	1	1
Integração Comunitária	***	***	***	***
Total (tempos lectivos por semana)	25	25	25	25

Fonte: Documento Orientador da Reforma Curricular do Ensino Básico – INDE.

O segundo ciclo, aprimorado no ensino especializado, integra Ciências Sociais da Natureza e História e Geografia da Guiné-Bissau, educação para a vida, integrando expressão musical, dramática, plástica.

Tabela 13 – Plano de estudos para o 2º ciclo do ensino básico

Áreas disciplinares	Anos	
	5º	6º
Língua Portuguesa	6	6
Francês	2	2
História e Geografia da Guiné-Bissau	3	3
Expressões*	2	2
Educação Física	2	2
Matemática	5	5
Ciências da Natureza	3	3
Educação para a Cidadania	2	2
Integração Comunitária	**	**
Total (tempos lectivos por semana)	25	25

Fonte: Documento Orientador da Reforma Curricular do Ensino Básico – INDE.

O terceiro ciclo organizado por disciplinas compreende Ciências da Vida e da Terra e Ciências Físico-Químicas. Esse ciclo agrega uma nova área disciplinar, Integração Comunitária.

Tabela 14 – Plano de estudos para o 3º ciclo do ensino básico

Disciplinas	Anos		
	7º	8º	9º
Língua Portuguesa	4	4	4
Francês	2	2	2
Inglês	2	2	2
História	2	2	2
Geografia	2	2	2
Matemática	4	4	3
Ciências Físico-Químicas	3	3	3
Ciências da Vida e da Terra	2	2	3
Educação Visual e Tecnológica	2	2	2
Educação para a Vida	1	1	1
Educação Física	2	2	2
Integração Comunitária	*	*	*
Total (tempos lectivos por semana)	26	26	26

Fonte: Documento Orientador da Reforma Curricular do Ensino Básico – INDE.

A nova proposta curricular traz muitas mudanças e acréscimos no ensino que não existiam no currículo vigente. Com essas alterações, pode-se afirmar que se

deve dinamizar e melhorar o ensino e aprendizado dos alunos tendo em conta as flexibilidades do novo guia educacional.

4.10 AS INOVAÇÕES NA NOVA PROPOSTA CURRICULAR

A inovação simboliza a reconstrução, acrescentar/tirar para ficar melhor. No âmbito de modificação curricular, um dos aspectos que mereceu a máxima atenção tem a ver com “algo novo”. A forma como está estruturado o novo currículo permite uma abordagem integrada de novas disciplinas e novos conhecimentos. Houve um pouco de destaque no tocante a situações sociais e culturais relacionadas com os objetivos de todos os ciclos de ensino básico. A introdução de novas disciplinas no currículo representa uma relativa inovação no sistema nacional do ensino.

A nova proposta curricular apresenta seis novas disciplinas que se articulam entre si, criando um dinamismo e abertura aos novos conhecimentos.

A primeira novidade tem a ver com a *Educação Ambiental*, que constitui uma das principais inovações no sentido de proporcionar aos alunos um conhecimento de aspectos ambientais da Guiné-Bissau. *Meio Físico e Social* incide no estudo do ambiente natural e social em que a criança está inserida. *Ciências da Vida e da Terra* é uma das grandes inovações no sistema educacional e visa o estudo da vida e o estudo da terra. Outra inovação é a *Educação Para Cidadania*, que visa preparar as pessoas para tomada de decisões e para assumir responsabilidades individuais, comunitárias e sociais. A propósito desse tema também foi criada uma disciplina denominada *Educação Para A Vida*, que tende a desenvolver nos alunos competências relevantes para serem bem-sucedidos na sociedade. A última inovação é uma disciplina voltada para a *Integração Comunitária*, que visa promover a relação dos alunos no meio e na comunidade a que pertencem (incluindo familiares, ambientais, de saúde e de segurança). De acordo com o INDE, esta disciplina vai permitir ainda desenvolver as competências no que concerne à tolerância religiosa e racial, além de possibilitar aos alunos um contato com profissões que possam escolher (INDE, 2017).

Em suma, a nova proposta curricular deu ênfase ao mercado de trabalho. Por sinal, visa transmitir conhecimentos que possam ajudar os alunos a descobrir

habilidades que lhes permitam inserir-se no mercado de trabalho e ter uma vida profissional favorável. Nesse contexto, percebe-se profundas marcas da exigência do mercado de trabalho e da economia, sobretudo nos países em desenvolvimento. Um modelo de educação dominado pela política neoliberal. Com efeito, a grandeza do poder do currículo abrange uma política de criação de mão de obra e trabalho produtivo, ou adequação do aluno ao padrão mercantil. Conforme Apple (1982), o currículo sugere o consenso de valores que tem como o objetivo criar política social e econômica.

Voltando à questão de inovação na nova proposta curricular, a *introdução da Língua inglesa e francesa no segundo ciclo* constitui a sétima novidade na nova proposta curricular. As línguas inglesa e francesa eram ministradas a partir do terceiro ciclo com o fundamento de que elas são línguas de comunicação internacional, usadas no domínio do conhecimento científico e nas transações comerciais. A razão disso é que Guiné-Bissau está rodeada de países de língua oficial francesa e inglesa. Nos outros níveis, secundário e universitário já se leciona o inglês e o francês como disciplina. O inglês ganhou novo estatuto de língua estrangeira obrigatória. Uma opção justificada pela importância internacional do idioma, seja para o efeito de prosseguimento do estudo, seja para os efeitos profissionais (INDE, 2017).

O novo documento orientador prevê elaboração de programas/orientações programáticas e produção de materiais pedagógicos: manuais/cadernos de atividades e guias. Assim, cada ciclo e/ou fase elabora um programa e os seus respectivos materiais didáticos para cada disciplina. O que se pretende desenvolver em todas as áreas disciplinares, entre outros desenhos, é: a) Usar a língua portuguesa para comunicar adequadamente e para expressar pensamentos estruturados; b) Usar saberes científicos, culturais e tecnológicos para tomar decisões e resolver problemas quotidianos; c) Realizar atividades de forma autônoma, responsável e criativa; c) Promover a aplicação de normas de convivência social e cultural; d) Promover respeito pelas diferenças étnicas, religiosas, políticas, etc.; e) Promover igualdade e equidade de gênero (INDE, 2017).

De acordo com o documento analisado, serão selecionadas vinte e duas escolas em todo o território nacional, duas para cada região educativa, uma escola

do primeiro e segundo ciclo e uma de terceiro ciclo. Em cada região serão selecionadas quatro turmas do primeiro ciclo: uma do primeiro ano, uma do segundo, uma do terceiro e uma do quarto ano de escolaridade; duas turmas do segundo ciclo: uma do quinto e uma do sexto ano; três do terceiro ciclo: uma do sétimo ano, uma de oitavo e uma turma do nono ano de escolaridade.

Essa experiência atinge o universo de 3.960 alunos de diferentes níveis e regiões. O número de professores que devem pôr na prática pela primeira vez a nova proposta curricular é de 506, divididos por três ciclos de Ensino Básico.

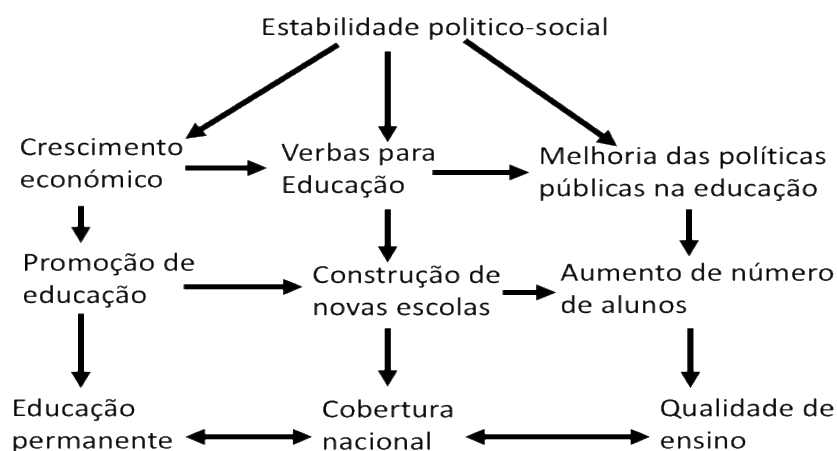
A implementação desse novo documento orientador requer muito trabalho, sendo necessariamente a formação e capacitação dos professores que vão trabalhar na base das exigências do currículo em aplicação. As inovações introduzidas no currículo de ensino básico solicitam automaticamente reestruturação das escolas de formação de professores que atuam nesses níveis de ensino.

Para o efeito, a mudança começa no modelo bivalente de formação de professores do terceiro ciclo (Biologia/Química, Física/Matemática, História/Geografia), levando em consideração a introdução de novas disciplinas (Ciências Físico-Químicas, Educação Visual e Tecnologia, Educação para Cidadania/Educação para Vida). A partir dessa perspectiva, a formação contínua dos professores terá um peso maior na consolidação gradual da reforma curricular em curso (INDE, 2017).

A concepção do novo currículo podia trazer também uma nova visão de escola, requerendo mudanças profundas no ensino. A educação e a cultura são dinâmicas. Entretanto, a educação deve andar na mesma velocidade que a evolução da cultura local. A exigência de momento obriga a escola a aplicar conhecimento do cotidiano do aluno, articulando a conjuntura e prática no ensino de cada disciplina. A função do professor dentro e fora da sala de aula mudou drasticamente. Seu papel efetivo agora é o de desafiar a sociedade a organizar de forma crítica os conhecimentos que se têm acesso por meio da escola. O conhecimento transmitido na escola é determinado e regulado por um currículo.

Entretanto, depois da análise da nova proposta curricular em fase experimental, percebe-se que, não basta elaborar um currículo com objetivos delineados e teores que fundamenta sua definição. Para fazer valer os três princípios acima destacados

depende de estabilidade político-social e o crescimento econômico para garantir verbas para educação em geral.



Percebe-se também que não está referenciado nela o ensino bilíngue, ou seja, não está incluída uma língua nacional, apesar da existência das escolas de ensino bilíngue no interior da Guiné-Bissau há mais de duas décadas e afáveis resultados por elas obtidos. Por isso, a natureza e a realidade das escolas de ensino bilíngue são objeto de análise neste estudo, sua eficácia e seu impacto na alfabetização nos primeiros anos de escolaridade.

4.11 ENSINO BILÍNGUE: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO CEEF

Um ensino que não integra a realidade cotidiana do aluno constitui a barreira para o seu aprendizado. À língua de ensino junta-se outros aspectos que têm sido observados como entrave para o desenvolvimento do sistema educativo guineense. Entre outras consequências, apenas um pequeno número de alunos que começava/começa a escola primária conseguia chegar à secundária. A taxa de reprovação e de retenção era alta, motivada, entre outros fatores, pela língua de ensino. Muitos alunos abandonam a escola por se sentirem incapazes de compreender os conteúdos transmitidos, sentindo-se inferiores perante os outros com um nível de aprendizado razoável. Muitos reprovam várias vezes numa só classe. Estes e outros motivos obrigaram o INDE a apoiar o Projeto dos CEEF de implementar na prática uma experiência de ensino bilíngue em algumas escolas do

interior do país com o objetivo, entre outros, de verificar a viabilidade do kriol guineense como língua de ensino (SCANTAMBURLO, 2013).

O projeto teve início no ano letivo de 1986-87, tendo uma duração de oito anos, isto é, dois ciclos de escolaridade primária (1986-90 e 1990-94). O projeto na sua primeira fase teve algumas falhas, segundo o coordenador do atual projeto bilíngue, como a falta de materiais didáticos elaborados para a sua concretização, a falta de atenção à etapa transitória do kriol para o português e outros aspetos socioculturais que não foram tidos em conta. A situação foi resolvida ao longo do tempo. A passagem do kriol para o Português foi feita com material didático específico e os resultados foram considerados positivos. A pesquisa de Benson (1994) mostra que

Os resultados dos testes e as pesquisas sociolinguísticas têm demonstrado que o crioulo, língua segunda para muitos alunos, é meio possível e viável de ensino na ausência dos recursos didáticos da língua materna e, do ponto de vista pedagógico, superior ao Português, uma língua que também os professores falam com dificuldade (BENSON, 1994, p. 19).

O kriol aparece como mecanismo viável para a transmissão e compreensão dos conteúdos das várias disciplinas, incluindo o próprio Português, língua oficial, como metodologia da língua segunda. A aprendizagem do Português pode ser construída por meio da leitura, da escrita e da competência expressiva adquiridas na língua materna do aluno, ou seja, numa língua que o aluno domina ou pode aprender facilmente.

As avaliações feitas por Benson mostram os seguintes resultados: i) o uso do kriol Guineense nas escolas primárias não atrasou a aprendizagem dos estudantes; ii) “os alunos cuja língua materna não é o kriol, a competência linguística é adquirida logo na segunda classe”; iii) o kriol é uma língua adequada para o ensino e aprendizagem no nível primário. Sendo uma língua de todos os guineenses pode substituir as línguas maternas, “[...] quando há impossibilidade prática de utilizar uma das línguas étnicas por falta de meios didáticos ou de homogeneidade dos alunos” (SCANTAMBURLO, 2013, p. 152).

O professor **HG**, entrevistado em Bubaque, contou que, mesmo nas disciplinas em que as aulas são dadas exclusivamente em português, sempre usa o kriol para melhor enquadrar os alunos no contexto a que se refere o conteúdo

abordado, ou seja, “uso o kriol para melhor situar os meus alunos de acordo com o contexto”, afirmou. Essa afirmação foi reforçada por outro professor, **AG**, que assegurou que “o kriol facilita a compreensão por parte dos alunos”.

A experiência dos CEEF na época foi um caso inédito do ponto de vista da política educativa. Era necessária uma iniciativa do gênero para provocar outro olhar sobre o sistema educativo e seus entraves no processo de alfabetização, que tem falhado nos seus objetivos preconizados. De acordo com a pesquisadora

Os alunos dos três Centros rurais demonstraram não somente de ser capazes de ler e de escrever o Crioulo Guineense, mas também de transferir com sucesso estas habilidades para o Português (ao nível equivalente). Isso tem evidenciado que o programa de ensino bilíngue transitório pode ser eficaz na Guiné-Bissau, no caso do modelo ser adequado (BENSON, 1994, p. 250).

Apesar das conclusões alcançadas, a autora sublinha que o modelo de ensino bilíngue deve ser adequado ao contexto sociolinguístico do país. É preciso fazer o enquadramento metodológico do ensino da língua kriola do ponto de vista didático. A autora destaca que a presunção que se pode lançar, em relação a esses alunos que tiveram êxitos e os melhores aproveitamentos, é que seu processo foi mais expressivo, porque tanto os professores como os alunos possuem o domínio expressivo do kriol.

Os professores educavam os seus alunos a partir das suas realidades. “*Nunca descartamos a realidade do aluno no nosso trabalho de dar aulas*”, diz o professor **IS**, entrevistado durante a pesquisa de campo. Os professores das escolas de ensino bilíngue do PAEBB (o projeto que deu continuidade ao ensino bilíngue iniciado por CEEF) trabalham na base desse princípio.

Visto que as dificuldades de aprender e de utilizar a língua portuguesa resultam de uma inadequada metodologia do seu ensino, o ensino bilíngue pode ser um mecanismo de aprendizagem de dois idiomas, simultaneamente, sem sobreposição de uma das línguas. Numa entrevista com o atual coordenador do projeto PAEBB de FASPEBI, este conclui que a pessoa que estuda o bilinguismo tem um cérebro mais aberto que as outras, conhecendo melhor as diferenças culturais. O bilinguismo obriga o cérebro a abrir-se e torna os alunos mais inteligentes, ao contrário de uma pessoa que conhece somente uma língua.

Primeiro, porque os alunos aprendem a ler e a escrever rapidamente, porque é a língua que conhecem, e segundo porque tem a possibilidade de falar entre si e de falar com o professor. Este é um dos grandes benefícios para o cérebro desenvolver-se, pois se o aluno ficar todo o tempo calado não desenvolve sua capacidade intelectual.

Averiguados os benefícios que o ensino bilíngue tem no processo de ensino e aprendizagem dos educandos, ainda falta o posicionamento político de quem o possui de direito, reforçou Luigi Scantamburlo. Das questões levantadas até aqui podem-se destacar dois aspectos relevantes do ensino bilíngue: o primeiro tem a ver com a entrada da língua kriol no currículo para proporcionar o ensino de qualidade, mas é preciso ter cuidados. A introdução de uma língua no ensino em um ambiente sociolinguístico complexo implica decisão cautelosa, visto que o kriol não é a língua materna de todos os guineenses, com a exceção dos que vivem nos centros urbanos, por exemplo, em Catió, Bubaque, Canchungo, etc. Na ilha de Canhabaque, o bijagó é a língua mais falada. Os professores entrevistados realçaram esse fato, dizendo que os alunos falam bijagó frequentemente dentro da sala de aula nas outras ilhas. Scantamburlo, no seu depoimento na entrevista, afirma que cada Ilha que compõe o Arquipélagos dos bijagós tem seus dialetos. Os bijagós de Canhabaque não se entendem bem com os de Caravela, os de Urango Grande não se entendem bem com os de Orangozinho e assim sucessivamente. E salienta que todos falam o kriol. Nos centros urbanos há uma mistura quase total das etnias, em Bubaque e Bolama o kriol é a língua de comunicação do dia a dia da população. Por essa razão, o ensino bilíngue foi instituído em kriol e português para facilitar a compreensão de todos. Portanto, numa diversidade linguística como a da Guiné-Bissau é possível o ensino em kriol por falta de materiais didáticos, escrita harmoniosa das línguas étnicas e a heterogeneidade linguística dos alunos nas turmas. A justificativa do coordenador do projeto é convincente, mas não se pode colocar de lado a importância que as línguas étnicas têm nesse processo. Nos manifestos do linguista tive acesso percebe-se uma visão 'kriolcéntrica', ou seja, o kriol como língua de ensino aparece em destaque. Contudo, visto que, há saberes locais que precisam ser disseminadas na escola que só podem ser expressos cabalmente dessas línguas. E o segundo aspecto a destacar são as necessidades

educativas em que o aluno não encontra condições propícias para uma efetiva aprendizagem.

Os projetos de ensino bilíngue mudaram um pouco e positivamente o cenário educativo nas regiões onde foi/está implementado. As aulas eram planejadas a partir da realidade concreta dos alunos, tendo em conta os saberes locais previamente adquiridos pelos educandos. A escola deixou de ser um lugar restrito aos alunos e professores, passou a ser o meio social e físico em que toda a comunidade pode participar direta ou indiretamente, uma vez que a participação de todos é garantida através do envolvimento dos encarregados de educação e os mais velhos da tabanca (aldeia). O modelo era único. O ensino bilíngue dos CEEF proporcionou uma educação inovadora a favor do desenvolvimento sociocultural dos alunos.

O modelo de ensino adotado colocava um desafio aos professores. A didática era centrada no aluno, assim: os professores criavam um ambiente de compreensão que facilitava a acomodação da criança no espaço escolar; criavam as atividades educativas e consideravam os temas da realidade local; as metodologias utilizadas adequavam-se à realização do programado (Fase Propedêutica), jogos lúdicos, dramatização, picotagem, etc.; instigavam a capacidade criadora dos alunos por meio das atividades de expressão plástica e outras atividades e; dirigiam e auxiliavam os alunos na expressividade, através da música local, etc.

O kriol ajudou esses alunos a adquirir o conhecimento de uma forma mais ampla em diferentes áreas curriculares, ao contrário da língua portuguesa, que constitui um calcanhar de Aquiles para os estudantes guineenses. Com essa constatação, fica no ar a pergunta: qual é a melhor língua para o ensino? Considerando as demandas educativas de momento, essa pergunta deve ser respondida por todos os guineenses partindo da realidade cultural do país. Essa interrogação junta-se à outra, que uma vez foi feita pela poetisa Odete Semedo: “Em que língua escrever/ as declarações de amor/ Em que língua contar as histórias que ouvi contar”? Estas e outras indagações convidam os guineenses a pensar a educação numa perspectiva nacional, longe de uma visão colonial. Os próprios guineenses não assumem uma posição clara sobre a língua de ensino, ou seja, não se posicionam visivelmente a favor da introdução da língua local no sistema educativo, tanto no nível político quanto no nível cultural.

O ensino bilíngue dos CEEF foi muito conveniente, pois coadunou-se com a realidade dos alunos, servindo de mecanismo de alerta para o valor da língua e cultura nacional. Apesar da reconhecida importância, o projeto durou pouco tempo. A falta do apoio político e financeiro extinguiu aquele que foi um pioneiro projeto bilíngue, e que depois foi retomado pela FASPEBI em 1998.

4.12 O BILINGUISMO DO PROJETO PAEBB DE FASPEBI

Durante a pesquisa, procurei descobrir como o projeto de ensino bilíngue impactou na qualidade da educação, tendo como suporte as línguas autóctones e os seus valores para a escola. A meu ver, a qualidade do ensino tem de ser abordada tendo-se em conta a diversidade cultural e as experiências dos alunos na sala de aula. As línguas locais são relevantes para a aprendizagem, seu reconhecimento para a sala de aula é imprescindível.

Depois da avaliação dos depoimentos dos informantes, percebe-se que as declarações seguem uma linha de entendimento de que os alunos das escolas de ensino bilíngue apresentam resultados favoráveis porque: primeiro, aprendem a ler, escrever e interpretar rapidamente conteúdos em relação aos congêneres das escolas monolíngues; segundo, a escola, sendo um espaço de interação, propicia aos alunos das escolas de ensino bilíngue a possibilidade de discutir diferentes assuntos entre si e com o professor, desenvolvendo, do mesmo modo, a capacidade reflexiva. Por fim, no cotidiano esses alunos conseguem ser mais ativos na procura de meios de subsistência, de trabalho, porque estão mais bem familiarizados com o ambiente circundante.

Porém, ninguém interrogaria, certamente, a necessidade de os alunos aprenderem o português em paralelo com o kriol nas escolas, abrindo a possibilidade de continuarem a desenvolver as duas línguas, principalmente nas escolas do interior do país, onde a dificuldade de falar e escrever bem a língua portuguesa é maior devido às interferências do kriol e das línguas étnicas.

Percebe-se a contradição do sistema de ensino guineense, que obriga os alunos a escrever em português e pensar e falar em kriol, fato que deixa os alunos numa encruzilhada epistemológica, porque muitos terminam o liceu sem saber

escrever nem em língua portuguesa nem em crioulo guineense, pois não são alfabetizados nesta última. Tem sido, desse modo, reconhecido o papel das línguas maternas na aquisição do conhecimento e aprendizagem da língua estrangeira.

No caso da Guiné-Bissau, muitos pesquisadores mostram que continuar a ignorar as línguas faladas pelos alunos é uma clara implantação de barreira contra a aprendizagem do português e contra a formação dos jovens. Na opinião de Veiga, citado por Scantamburlo (2014), negar o crioulo significa negar a nossa identidade como também dificultar a pedagogia do português. Por esta razão, Scantamburlo faz um apelo às autoridades guineenses para seguir o exemplo de Cabo-Verde, no sentido de tomarem uma decisão para garantir não só uma grafia oficial, mas também a instituição do crioulo como língua de ensino em paralelo com o português. O linguista e coordenador do atual projeto de ensino bilíngue PAEBB é meu interlocutor nesta pesquisa, está convencido que o crioulo é mecanismo para resolver o problema de falta de percepção de alguns conteúdos em português por parte dos alunos. O crioulo pode ser um bom remédio, mas não é tão eficaz para combater o problema, podia juntar-se as línguas étnicas sendo as que expressam o cotidiano de muitas crianças na idade pré-escolar, sobretudo no interior do país.

Um exemplo prático, em 2002, Moçambique introduziu o novo currículo do ensino básico voltado à realidade local (BASÍLIO, 2006). No campo do currículo, tais demandas têm encontrado lugar à medida que cresce a possibilidade da construção de um currículo intercultural, o lugar de diversidades nos discursos e práticas curriculares. O outro exemplo que merece destaque é o da África do Sul, que oficializou onze línguas locais em paralelo com o inglês. Essa coragem política e cultural supervaloriza as línguas locais, não somente por sul-africanos, mas também por todos os africanos em geral. De igual modo destaca-se a situação de Timor-Leste, em que a língua portuguesa assumiu a função da língua escrita no ensino, enquanto o Tétum assumiu a função da oralidade sem sobreposição de uma e de outra.

Scantamburlo (2014) traz um artigo da Revista Africana *Jeune Afrique* (2010), que apresentou uma reportagem a respeito de um encontro sobre a Educação da África, em Ouagadougou, Burkina-Faso, organizado pela Associação para o Desenvolvimento da Educação em África (ADEA), da qual Guiné-Bissau participou.

Na conferência foram discutidos, entre outros temas, a inclusão das línguas nacionais no ensino. Burkina-Faso, o país anfitrião, iniciou a utilização das línguas nacionais nas escolas desde 1998. Verifica-se que

[...] 70%-90% dos alunos que iniciaram as suas aulas em língua mooré, diola ou fula (as principais línguas do País) conseguiram obter o certificado da escola primária, enquanto a mesma percentagem não supera os 60% nas escolas 'clássicas', as escolas onde o ensino é somente em língua francesa. 'Constatou-se que os habitantes das aldeias, ou seja, os camponeses que atingiram esse nível de escolaridade de ensino – aprendizagem em língua materna conseguem ser mais produtivos, em geral, dos que aprenderam em língua estrangeira. [...] (PIERRE, 2010 apud SCANTAMBURLO, 2014, p. 8, tradução do autor).

Este e outros exemplos mostram o quanto é importante a utilização das línguas maternas dos alunos nos primeiros anos de escolaridade. Uma experiência que pode ser comparada a dos CEEF e de PAEBB.

A situação de Moçambique, mencionada anteriormente, interessa a esta dissertação por ser um país com alguns aspectos comuns com a Guiné-Bissau: é um país multilíngue e que tem como língua oficial o português. A grande inovação que pode ser encontrada no novo currículo em vigor naquele país é a introdução das línguas moçambicanas. Duas razões estão na origem de inserção dessas línguas: a primeira justifica-se pelo fato de muitas crianças usarem o português como segunda língua, e a outra se prende ao fato de as crianças não saberem ler e escrever nas línguas locais. Essa inovação é muito importante porque as línguas assumem as duas tarefas: comunicação e transmissão de aspectos culturais (BASÍLIO, 2006).

A introdução da língua materna é feita de forma gradual. Primeiro há o bilinguismo, que visa ensinar línguas locais maternas na primeira e na segunda classe. Outro problema que o novo currículo resolveu é a ligação entre a escola e a comunidade, ou seja, a articulação das atividades educativas da escola com práticas extraescolares. Trata-se do envolvimento cotidiano do aluno na sala de aula reconhecendo a diversidade cultural, linguística e social (BASÍLIO, 2006).

Gomes (2012) fala do empobrecimento de carácter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre a escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores reflexivos sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. Numa perspectiva de descolonização dos currículos, e na compreensão de roturas epistemológicas e culturais trazidas pela questão linguística na educação

guineense, Gomes (2012) enfatiza a importância da inclusão de línguas e saberes locais no currículo escolar. Esses fatos mostram as formas por meio das quais a cultura local, os costumes e a tradição são tratadas, de forma desconectada com a vida social mais ampla e até discriminadas no ambiente escolar (GOMES, 2012). Nessa perspectiva, Quijano (2005) assegura que a superação da visão eurocêntrica do conhecimento e do mundo deve ser um desafio para a escola e os educadores, o currículo e a formação docente.

A elevação do paradigma educativo baseado nos saberes locais implica um trabalho consagrado de ensino em valores fundamentados, em estratégias que dinamizem a participação, a análise adjacente e a abordagem colaborativa entre os alunos e professores. Esse tipo de educação, ao ser assumida pela escola, requer que esta julgue a teia de múltiplos contextos em que as crianças estão integradas. O projeto dos PAEBB tem este propósito, a participação comunitária no processo de ensino. A comunidade, como agente educativa, de uma forma direta ou indireta, deve contribuir para uma escola de qualidade.

O projeto de ensino bilíngue de PAEBB de FASPEBI desenvolveu ao longo da sua existência programas de Ensino Básico dividido em três fases:

– Primeira Fase (1ª e 2ª Classes): tudo inicia com a oralidade e depois começa a alfabetização (ler e escrever) em kriol. A oralidade em Português fecha esse primeiro período de ensino, sem pôr de lado as outras disciplinas do ensino oficial, como a Caligrafia, a Matemática, as Ciências Integradas (Ciências Sociais, Ciências Naturais), Expressões (Desenho, Canções, Jogos), a Educação Física e os Trabalhos Manuais.

– Segunda Fase (3ª e 4ª Classes): na primeira fase são criadas as condições para que os alunos aprendam a ler e escrever. Quando dominaram a leitura e a escrita em kriol, iniciam na segunda fase, progressivamente, a aprendizagem da leitura e da escrita em língua portuguesa, fase transitória. O kriol, sendo uma língua cuja maior parte do seu léxico deriva do português, o professor e os manuais didáticos por eles usados devem focar mais nas semelhanças e nas diferenças entre os dois códigos linguísticos de ensino para permitir aos alunos perceberem as diferenças das duas línguas (SCANTAMBURLO, 2005, p. 71).

– Terceira Fase (5^a e 6^a Classes) está dividida em dois ramos: a primeiro abarca as disciplinas do Português e das Expressões; a segunda abrange as disciplinas das Ciências Integradas e da Matemática.

De acordo com Scantamburlo (2013), o objetivo dessas três fases é de proporcionar aos alunos uma aprendizagem do português exigido pelos programas do ensino oficial. Nessas fases, o crioulo continua como disciplina e como língua de ensino. O português, como as outras disciplinas do ensino oficial, é ensinado com a metodologia da língua segunda. A meu ver, o crioulo simplesmente é usado como ponte para alcançar o nível exigido do português. Se os alunos guineenses terminam o ensino secundário sem saber comunicar-se em português, de qualquer forma, era preciso que se criassem mecanismos para resolver o problema. O ensino bilíngue assumiu esse desafio, tendo, entre outros objetivos, através do crioulo, ensinar a falar, ler e escrever o português.

Numa das avaliações do projeto de ensino bilíngue feita pelo INDE foram destacados, entre outros aspetos, o nível de comunicação dos alunos em língua portuguesa. Os alunos avaliados apresentaram um bom nível em português em relação aos das outras escolas públicas, disse Luigi numa entrevista em Bubaque.

O projeto de ensino bilíngue do PAEBB combina-se à política pública em que uma situação social chama a atenção de quem tem o poder de execução de artifício. Qualquer iniciativa social e/ou educativa enquadra-se no âmbito das políticas públicas direcionadas a um grupo socialmente constituído. De acordo com Kingdon “[...] os problemas são construções sociais, envolvendo interpretação. Problemas não são meramente questões ou os eventos externos: há também um elemento interpretativo que envolve percepção” (KINGDON, 2003, p. 109-110). Uma política é constituída com o objetivo de tentar resolver um problema social ou de qualquer natureza. Assim,

O objetivo geral do PAEBB é apoiar algumas estruturas educativas do Ensino Básico do Arquipélago de Bijagós, através da integração das lógicas subjacentes aos saberes locais e da que pressupõe o desenvolvimento económico, do relacionamento das atividades escolares com as atividades de desenvolvimento local e da aproximação da escola à comunidade (SCANTAMBURLO, 2013, p. 158).

Esses e outros objetivos específicos motivam o andamento de um projeto limitado apenas a duas regiões, uma isolada pelo mar e a outra pelas péssimas vias de comunicação (estradas), todas com suas próprias características sociais e culturais. Eis os objetivos específicos dos projetos de ensino bilíngue das escolas dos PAEBB:

- Integrar os pais e encarregados de educação e a comunidade em que a escola está inserida através da autogestão e comitê constituído;
- Adaptar uma grafia, uma gramática e um dicionário bilíngue kriol-português e melhorar o ensino-aprendizagem;
- Proporcionar um ensino de qualidade consciente dos problemas globais que afetam a humanidade e, particularmente, o contexto regional;
- Formar e reciclar professores para adaptação do ensino conforme o ambiente e a capacidade do aluno;
- Preparar os professores para serem mediadores culturais entre o tradicional e a modernidade;
- Preparar técnico-professores para acompanhamento do desenrolar do ano letivo com deslocamento frequente às escolas;
- Ajudar os professores, alunos e habitantes de tabancas (aldeias) a compreender a filosofia de ajuda do desenvolvimento sustentável.

O projeto abrange atualmente doze escolas e um jardim infantil em duas grandes regiões da Guiné-Bissau, sete em sub-regiões de Bubaque: Totokan - Dom José, Etimbato, Brus, Uite, Bijante, Ancamona e Uassa; e cinco em regiões de Tombali, Catió: Cutungo, Com, Ilha de N'fanda, Matu Foroba e Area.

As escolas de ensino bilíngue de PAEBB foram criadas pensando-se na realidade cultural e linguística local. Existem vários modelos de ensino bilíngue dependendo do objetivo preconizado, conforme Scantamburlo (2013), e todos os modelos permitem ter competência em duas línguas. Segundo o autor, o modelo adotado pelo projeto obedece à situação sociolinguística dos alunos e o significado de bilinguismo para aquelas escolas. Assim, a utilização de dois códigos linguísticos, o kriol (L1) e o Português (L2) para ajudar os alunos a ter competência na L1 e a adquirir certa competência na L2, a língua oficial, em que esta última só pode ser aperfeiçoada num ambiente de língua portuguesa.

As regras didáticas adotadas pelo projeto obedecem quatro princípios:

- **Separação de códigos linguísticos:** as duas línguas devem ser utilizadas separadamente;

- **Importância da L1:** é errado proibir os pais ou encarregados de educação e alunos a falar L1;

- **Ensino-aprendizagem de L2 em todas as disciplinas:** o português deve ser ensinado em todas as disciplinas;

- **Respeito pela cultura dos alunos:** a interação de dois mundos, o moderno e o tradicional. As cerimônias de iniciação (fanado, cabaró, cussundé, etc.) não podem ser entendidas como prejudiciais à escola, mas podem ser vistas como outro tipo de educação/ensinamento.

São conjuntos de princípios que precisavam ser adotados para regular e orientar os trabalhos dos professores e diretores de escolas, zelando pela causa educativa e de interesse da escola e de seus próprios alunos. Esses princípios são obedecidos também na elaboração dos manuais didáticos. O processo de concepção e de utilização desses materiais escolares alinha-se com o foco dos recursos pedagógicos de ensino-aprendizagem na perspectiva bilíngue. Além disso, os materiais contêm conteúdos voltados para o cotidiano dos alunos, considerando a pertinência dos seus usos nas salas de aula.

4.13 MANUAIS ESCOLARES DO PROJETO PAEBB

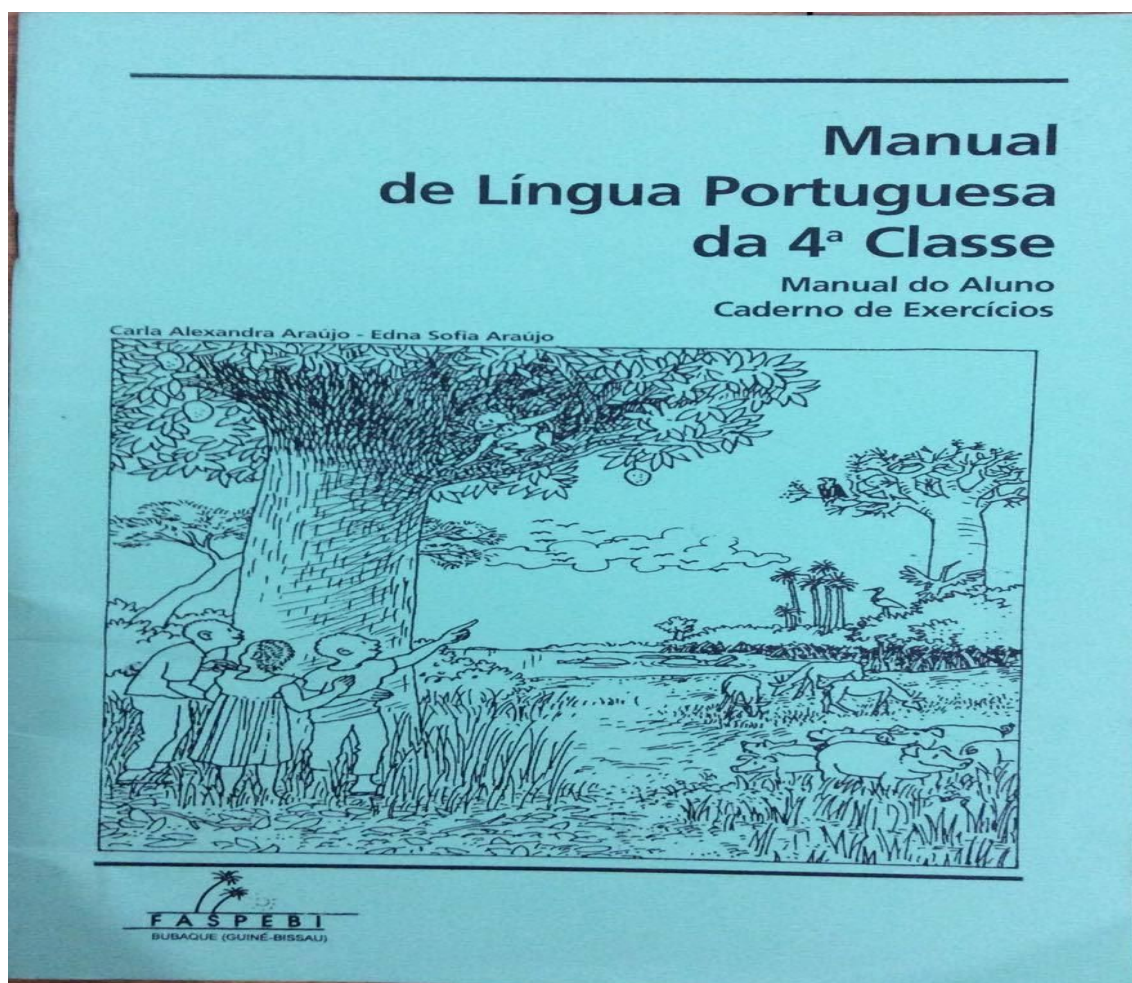
Os manuais escolares podem ser considerados, no sentido lato, materiais didáticos, pois, possuem uma função didático-pedagógica. Para Tomlinson (2004), o material didático é tudo aquilo que pode ser utilizado para provocar a aprendizagem de uma língua. Desse modo, os manuais podem ser entendidos como ferramentas de trabalho para os professores/alunos. Segundo o autor, a função mais abrangente dos materiais escolares é o de auxiliar a aprendizagem dos alunos e, ao mesmo tempo, assessorar o professor nas suas atividades docentes. A elaboração e escolha dos manuais são feitas ponderando três aspectos: i) o contexto sociocultural dos alunos; ii) a localidade em que se encontra a escola, a comunidade, a realidade cultural dos alunos (dificuldades de aprendizagem), procura-se selecionar manuais

que detenham um tipo de linguagem ajustada à idade/nível e cultura para estimular ou chamar a atenção dos alunos; iii) a coleção dos materiais para o professor (planificações, planos de aula, etc.) (TOMLINSON, 2004).

Segundo Scantamburlo (2013), a FASPEBI contou com um trabalho já feito por CEEF/CIDAC no que diz respeito à preparação e produção dos manuais escolares para alunos e professores, tais como Fichas de Alfabetização, Orientações para o Português na fase de Oralidade e Lições de Português para as 3^a e 4^a classes com 17 temas. Na opinião do autor e sujeito da pesquisa – entrevistado, a partir do ano 2000 foi necessário melhorar os manuais escolares existentes e elaborar livros de leitura em kriol guineense, bem como os manuais para o ensino da Oralidade do Português, para a 1^a e 2^a classe, e o ensino da leitura e escrita do Português, para a 3^a e 4^a classes, respectivamente. Para a 5^a e 6^a classe, foram adotados os manuais da Editora Escolar preparados pela Escola Superior de Setúbal, Portugal, com a metodologia de “ensino do Português como língua segunda” (SCANTAMBURLO, 2013, p. 161).

Vejamos a seguir um exemplo de manual didático:

Figura 7 – Manual de Língua Portuguesa da 4ª Classe



Fonte: FASPEBI (2007).

A imagem acima é de um livro de língua portuguesa, caderno de exercícios. Um livro que contém a parte gramatical do português como língua segunda. A professora **AZPB** conta que “há aulas que são dedicadas exclusivamente ao ensino da gramática, tanto do português como do krio”. Normalmente começam com conteúdos básicos, ou seja, os vogais e ditongos nasais e orais; consoantes com os seus respectivos sons. “Quando as crianças conhecem esses elementos gramaticais, falamos de processos de formação de palavras, isto é, sílabas”, explicou a professora **AZPB**. Os alunos falaram de como são ensinados a ler e escrever tendo como suportes os livros didáticos. A aluna **AD** disse que

A professora ensina-nos ler: ma, me mi, mo, um; pa, pe, pi, po, pu; la, le, li, lo, lu. Se não consigo escrever, ela segura a minha mão para que eu possa escrever bem [...] Quando a professora escreve

no quadro copiamos o mesmo nos nossos cadernos [...] Fazemos também caminho de cobra como está no livro (aluna **AD**, 2017).

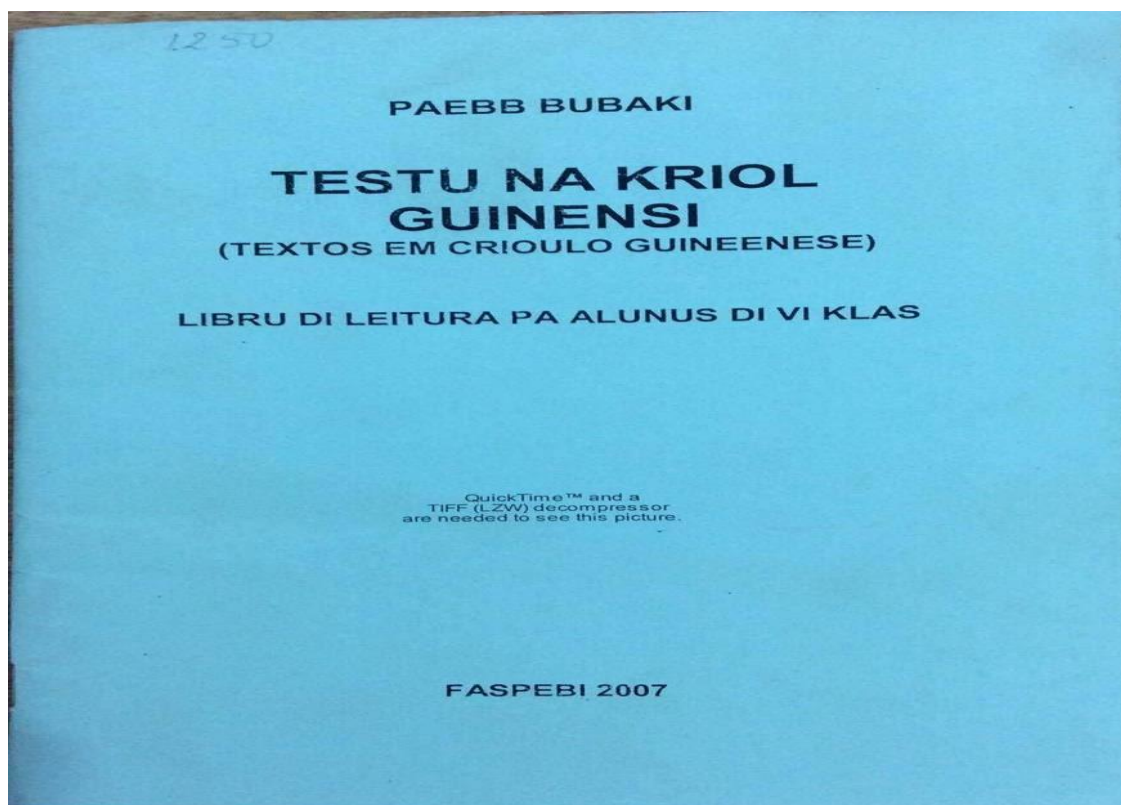
As palavras dessa aluna indicam a atenção que os professores dessas escolas dão aos seus educandos, a forma como são usados os materiais didáticos, que se expressa no uso do kriol, mas também se desvela o cuidado, a aproximação com as famílias e as histórias de cada um. A menina reconhece o gesto de atenção da professora que segura a sua mão, mas não cita o fato de que essas aprendizagens mesclam o kriol, embora meu destaque de análise seja esse. Esse gesto, em minha compreensão, revela uma aproximação que incorpora e supera a própria língua, pois a comunicação se faz também por gestos.

Os manuais utilizados por alunos e professores são separados: livros de leitura e de exercícios, dicionário de kriol, conjuntos de texto poéticos e lúdicos, fichas de oralidade, manual de língua portuguesa, gramática do kkriol, gramática básica do português. Os exercícios são resolvidos durante a aula ou em casa, com a ajuda de um familiar, disse a professora **AZPB**. Os alunos, quando foram questionados sobre suas dificuldades e facilidades na aprendizagem da leitura e da escrita do kriol e português, afirmaram unanimemente que têm mais dificuldade em escrever o kriol, *ami leitura cata cansan tchiu* [a leitura não me dificulta muito], esclareceu a aluna **DS**.

Esse fato foi relatado também por professores. O professor **HL** disse que os alunos cometem erros na escrita, sobretudo na segunda e terceira classes, fases transitórias do ensino monolíngue para o bilinguismo. Nessa fase, por conseguinte, os alunos não conseguem distinguir perfeitamente os dois códigos linguísticos. Por tal motivo, os manuais são separados e utilizados em momentos distintos. Igualmente, as aulas das duas línguas são ministradas em tempos diferentes para não perturbar a compreensão dos alunos. Essa observação mereceria mais análise, do ponto de vista da alfabetização, em outros movimentos de pesquisa. Observa-se que a escrita é um desafio maior do que a leitura e isso é objeto de pesquisadores específicos dessa área. O uso do kriol em aula, como recurso de comunicação e a alfabetização primeira nessa língua, como estratégia de aquisição da leitura e da escrita, pode ser aprofundado, nessa perspectiva do ensino bilíngue. Destaco que esse aprofundamento, no entanto, não será possível, neste momento de minha produção.

Todos os manuais são concebidos de acordo com o nível escolar a que está destinado. Um livro como este (Figura 8) apresenta textos escritos em kriol guineense, com contos tradicionais ou de autor que são lidos e interpretados exclusivamente em diferentes aulas do kriol. A leitura de contos da tradição local é fundamental nessa aproximação com a cultura dos alunos.

Figura 8 – Textos em kriol Guineense



Fonte: FASPEBI (2007).

Os manuais são visivelmente diferentes dos outros das escolas monolíngues, os conteúdos estão vinculados ao ambiente do ensino da língua, as imagens e os desenhos representam a atividade diária local. Por um lado, os manuais têm a finalidade de proporcionar maior facilidade de aprendizagem para os alunos que, por vezes, apresentam dificuldades em compreender os conteúdos escritos em português, por outro lado, intencionam mostrar aos alunos a potencialidade local, acomodar a prática sociocultural e econômica (agricultura e a pesca) com a prática escolar. Os materiais didáticos têm, também, o papel de ligar escola/comunidade, os conteúdos com a vida cotidiana. Trata-se de um meio de consolidar a educação

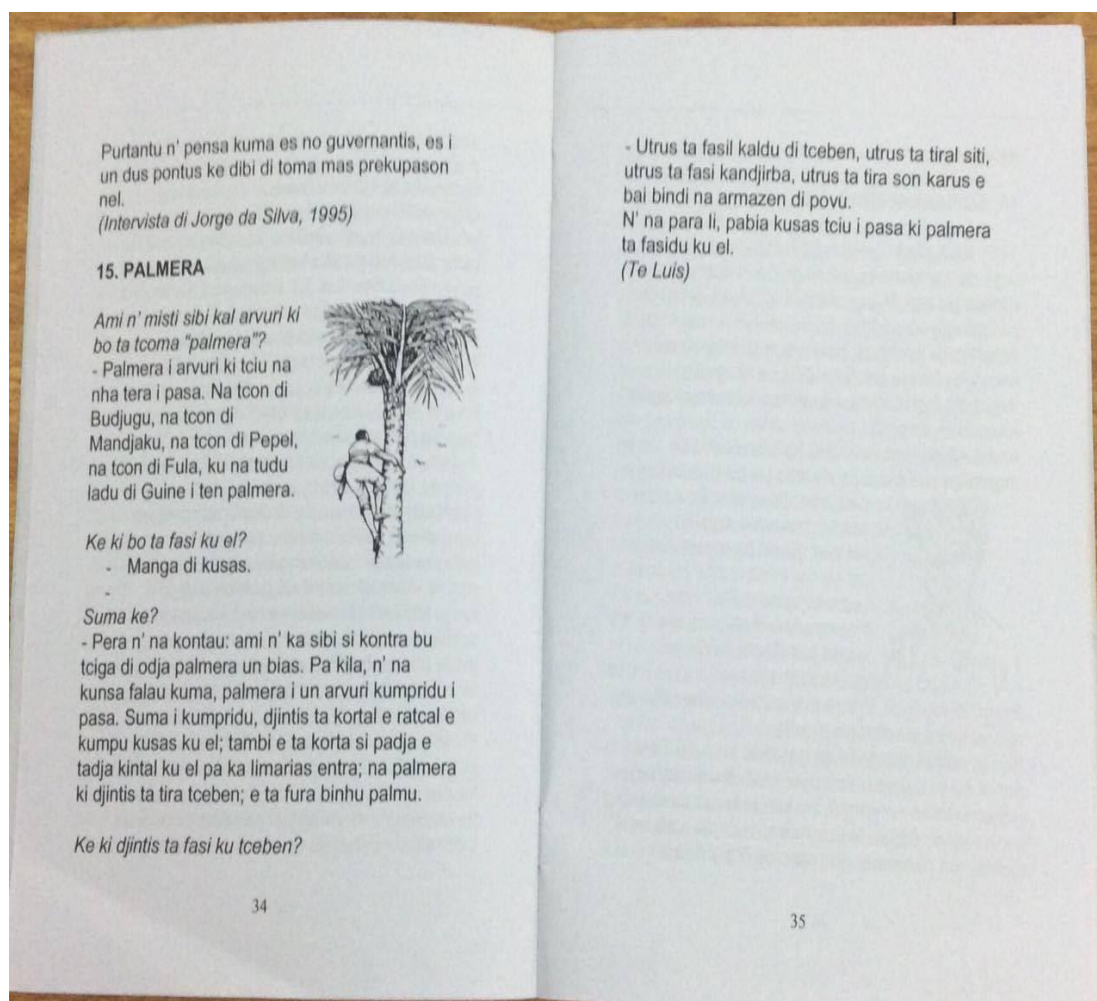
voltada para realidade local, ao menos, sob meu ponto de vista analítico, esse é o destaque que desejo realizar. Mais do que usar o kriol para facilitar a aquisição da Língua Portuguesa, o ensino bilíngue contribui para o reconhecimento das línguas locais e as práticas culturais a elas vinculadas.

Uma professora conta:

Quando abordo um conteúdo da Ciência Integrada, por exemplo, a Família, de acordo com a imagem estampada nos livros sobre membros de uma família: mãe, pai, filhos, tia e tio, utilizo o método de dramatização em que os próprios alunos são personagens representando cada membro de uma família (professora **AZPB**, 2017).

Essa é a forma mais fácil de fazer a criança perceber os conteúdos, ou seja, a partir do que está no livro criamos uma situação real através de encenação e drama, disse a professora. Obedecendo ao programa e o que está nos manuais, sobretudo no primeiro ano de escolaridade, em que as aulas são dadas apenas em kriol, iniciamos com a coordenação motora, as partes do corpo humano. Nos manuais estão as imagens ilustrativas que ajudam na distinção das partes que compõem o corpo humano. De acordo com a educadora, há aulas que são dedicadas apenas para falar do meu ambiente, higiene corporal e prevenção de doenças endêmicas. Destaco que, o fato de usar a família de cada criança como suporte da aprendizagem é fundamental, na minha perspectiva de análise, pois vincula conhecimento escolar, práticas culturais locais e aprendizagens linguísticas.

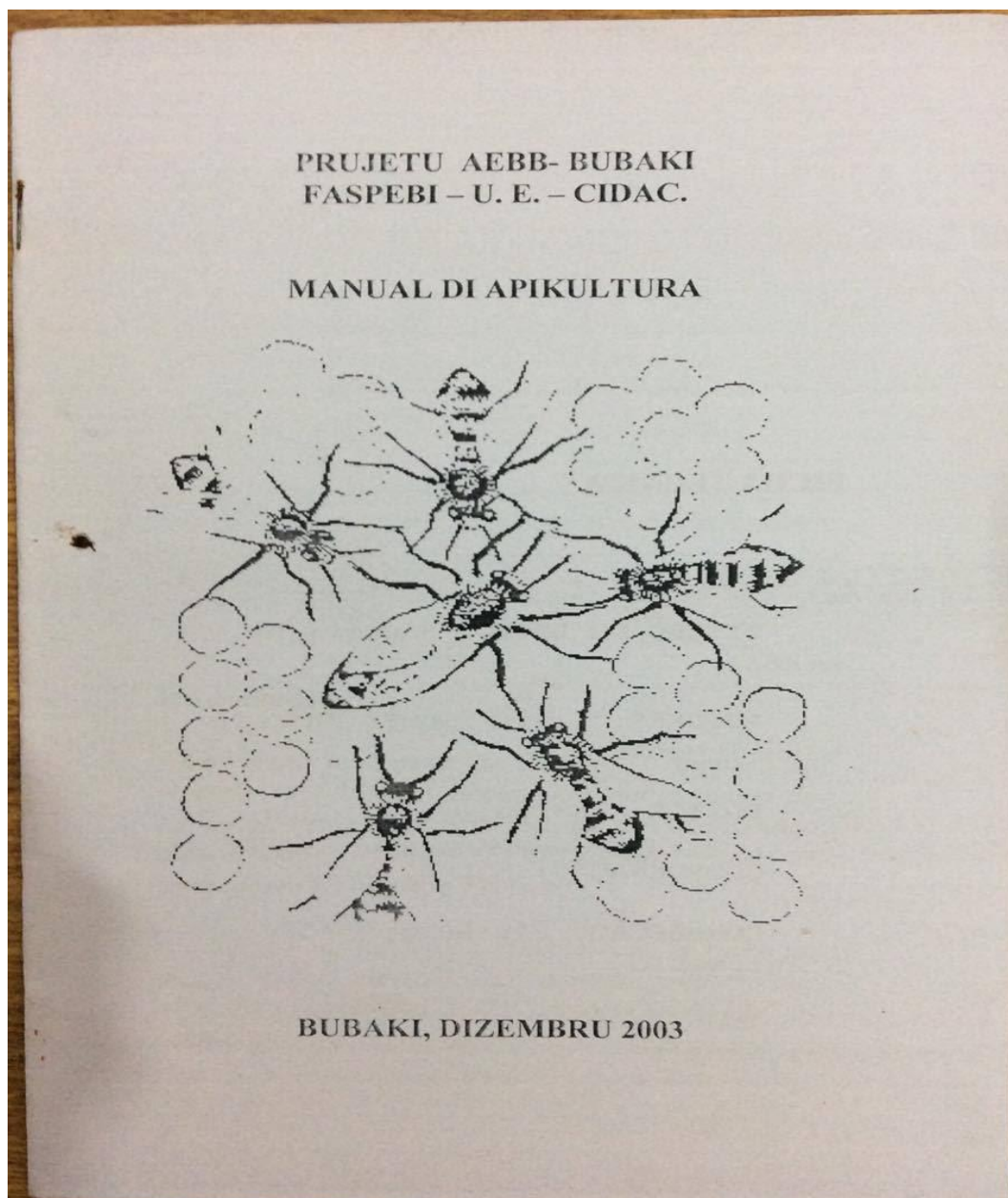
Figura 9 – Trecho do manual escrito em kriol



Fonte: FASPEBI (2017).

Os manuais escritos em kriol apresentam o conteúdo do dia a dia de quem vive nas ilhas de Bijagós. Os alunos não só leem palavras que compõem os textos, leem igualmente as imagens ilustrativas. A seleção dos materiais didáticos obedece às questões socioculturais, como a religião, isto é, a compilação de conteúdos proeminentes não apenas satisfaz as preferências epistemológicas e os princípios pedagógicos, mas também se vincula aos saberes locais.

Figura 10 – Manual di apikultura em kriol



Fonte: FASBEBI (2003).

Os livros didáticos oferecem conteúdos contextualizados, ligados à sociedade e à vida diária dos seus utentes, e incorporam uma prática científica como forma de alcançar a legitimidade. Dessa forma, contextualizam os saberes específicos para atender às problemáticas locais. Os manuais didáticos analisados mostram como

deve ser protegido o meio ambiente e a biodiversidade e o proveito que é possível extrair disso como, por exemplo (Figura 10), a apicultura.

A necessidade de a educação harmonizar-se com as condições de vida dos alunos, fez com que os manuais escolares fossem elaborados de acordo com a realidade local e as escolas bilíngues se interessassem mais pela cultura local. Sendo assim, os professores abordam os conteúdos tendo em vista as condições reais manifestadas pelos educandos, explicando-lhes em qualquer língua local que os alunos sejam capazes de apreender melhor.

Os temas abordados nos manuais são acessíveis para os alunos em termos de linguagem e conteúdo. Os conteúdos temáticos das 39 lições são 13: Identificação, Escola, Corpo humano, Roupas e as Cores, Família, Morança e a Tabanca, Tempo e Horas, Os Animais e Plantas, Água, As Profissões, Os Meios de Transportes e Os Meios de Comunicação, Os Jogos. Todos os conteúdos devem conseguir transmitir um vocabulário essencial, de modo que os alunos sejam assim preparados a enfrentar a escrita e a leitura em Português e em Kriol.

No ensino bilíngue em análise, a língua Kriol não é uma simples disciplina, é considerada também um meio facilitador de difusão dos conteúdos e conhecimento, em forte ligação com as práticas culturais locais. O caráter didático-pedagógico do kriol faz dele uma chave para o acesso ao conhecimento até então ignorado no contexto educacional guineense. Como não foi possível utilizar, neste momento, uma das línguas étnicas no ensino, por motivos múltiplos, o kriol parece reunir condições mínimas para ser utilizado no ensino, pois é uma língua de *ninguin* (ninguém), e, tudo o que pode ser expresso numa das línguas nativas do país, de igual modo pode ser dito em kriol. Apesar do pouco desenvolvimento da sua escrita, o que foi feito até aqui pode ser a base para relançar sua instituição pelo Ministério de Educação como língua de ensino em nível nacional em equivalência com o português. Destaco, porém, em minha análise, que essa defesa se justifica principalmente porque a língua kriol está em estreita ligação com a cultura do país.

Os críticos do ensino bilíngue na Guiné-Bissau justificam suas posições contrárias evocando a falta de materiais didáticos e o fato de o kriol ser uma língua não escrita, ou seja, não possuir uma grafia harmonizada. São argumentos que o coordenador do PEABB refuta numa entrevista concedida em Bubaque, maio de

2017. Luigi Scantamburlo garante que tais afirmações não correspondem minimamente à verdade, porque existem gramáticas e dicionários escritos por ele mesmo e outros autores, entre os quais: os dois volumes do Dicionário do Guineense 1º vol.: Introdução e Notas Gramaticais (SCANTAMBURLO, 1999) e o Dicionário do Guineense, 2º vol.: Dicionário Guineense-Português (SCANTAMBURLO, 2002), além dos livros didáticos que o projeto, junto com os seus parceiros, produzem anualmente para os professores e alunos.

No que refere à escrita do kriol, há ainda muito por desenvolver, de fato. Todavia, não há vontade política, especialmente por parte do Estado, de fazer marchar esse avanço do kriol como língua escrita e de difusão do conhecimento. Por essa razão, há vozes críticas nos espaços descerimoniosos de discussão do tema que rezingam a falta de apoio do Estado para financiar pesquisas que permitam o desenvolvimento dos estudos do kriol guineense.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tendência deste trabalho é de ligar linhas mestras tripartidas: cultura, línguas e saberes locais. Nessa perspectiva, o moderno, o nacional e o colonial são categorias de análise de experiências de alfabetização com ensino bilíngue, mesmo em contexto de uma comunicação cotidiana ainda marcada pelo multilinguismo. A língua é compreendida como um mecanismo de amarração, de ligação ente elementos indissociáveis.

Atualmente, a preocupação da maioria dos educadores concentra-se na superação da dicotomia entre os saberes transmitidos na escola e os saberes adquiridos nas práticas cotidianas, de modo a criar-se condições para a conciliação dos elementos conflitantes. Isso significa tentativas de criação de ambientes de complementaridades ou equilíbrio entre distintas experiências e aprendizagens nelas contidas, apropriando-se dos aspectos positivos de cada parte integrante. A conciliação é entendida, neste caso, como uma harmonia alcançada a partir da constatação de que o local e o universal; o tradicional e o moderno; o nacional e o colonial, ambos são produtos da cultura. Por outro lado, são igualmente produtos de processos históricos de colonização e imposição de padrões dominantes, por isso este trabalho se coloca numa perspectiva de pensamento que propõe a descolonização do poder e do saber (QUIJANO, 2005).

A presente pesquisa permitiu-me perceber que os guineenses resistiram o furacão cultural e linguístico português, porque as línguas étnicas, apesar de tudo, ainda são vivas, sem elas a educação não vai ser totalmente consolidada. O limite da análise está no bilinguismo com ênfase no Kriol, é próprio do contexto em que a escrita se insere.

A intenção de fazer uma análise densa dessas temáticas, com vista a realçar o valor paradigmático da instrução foi nutrida pela necessidade de concepção de um ensino capaz de proporcionar ao aluno ferramentas para apropriar-se dos conceitos basilares a partir da sua realidade. Esse tipo de ensino é considerado um artifício básico de construção de diversos conhecimentos e de formas de convívio social. Baseando-se na obra do pensador Paulo Freire, esse fato se justifica pela necessidade de enquadrar o currículo na pedagogia sensível à realidade do educando. Para que isso se torne uma realidade, acrescenta-se que a língua de base cultural do aluno, no caso guineense, kriol ou línguas étnicas.

A inovação e o acréscimo são pontos mais acentuados que o currículo de ensino bilíngue do projeto CEEF e PAEBB possibilitaram em suas experiências aqui

descritas e analisadas, em Bubaque, Guiné-Bissau, em que foram integradas algumas disciplinas e introduzidos alguns conteúdos em determinadas áreas de aprendizagem. Os acréscimos e inovações nestas áreas têm a finalidade de facilitar o aprendizado e criar o espírito crítico nos alunos. No caso da alfabetização, destaca-se o uso do kriol no momento inicial de aquisição dos códigos de leitura e escrita.

Nota-se que o objetivo do Ensino Bilíngue é o de fazer o aluno familiarizar-se com os saberes transmitidos na escola, tendo como suporte os saberes culturais do seu contexto social. Os conteúdos são preparados no sentido de banir as fronteiras entre os saberes escolares e os saberes culturais, e a língua do ensino serve de ponte para atravessar essas fronteiras. No entanto, a eliminação da linha divisória não se resume à integração do kriol no currículo, mas à incorporação dos saberes culturais, que são outra parte do conhecimento que o aluno deve ter em consideração. Essa premissa é fundamental pois conecta-se com o princípio da descolonização dos currículos e com o compromisso de reconhecimento, preservação e valorização da cultura local.

A tarefa maior nesse processo passa necessariamente pela eliminação da dicotomia entre o saber escolar e local. Nesse sentido, o esforço é revitalizar de forma sistematizada os saberes locais e culturais transmitidos por meio de língua local e articulá-los com os saberes escolares. A integração das línguas e dos saberes locais precisa ser um processo rigoroso e sistemático, implicando uma definição exata dos métodos e dos objetivos da sua entrada no ensino (BASÍLIO, 2006).

Com base em um estudo qualitativo, discuti a questão de integração do kriol no ensino ao lado do português, o ensino bilíngue dos saberes locais, e analisei suas influências no aprendizado dos alunos, os momentos estruturais da sua integração como projeto, na sala de aula e na formação dos professores, visto que os professores são mediadores fundamentais na construção e sistematização dos conhecimentos. Estes profissionais foram unânimes em declarar que nunca tiveram uma formação superior ou diplomação em ensino bilíngue. Porém, a formação no domínio de ensino bilíngue é um aspecto importante que qualquer análise deve levar em consideração, porque, com a formação, os professores serão mais capazes de superar os problemas ligados às táticas de integração da língua e dos saberes locais. Entendemos que os professores conseguem, com um reforço mais

específico, atingir mais facilmente seus objetivos pedagógicos, principalmente porque já dominam muitas línguas étnicas que, por vezes, servem de ferramentas na construção de conhecimento. Os professores possuem essa competência cultural própria que deve ser aliada à formação específica, via políticas estatais, cursos universitários, entre outros, uma vez que as experiências em análise indicam organizações não governamentais como responsáveis por essa formação. Na pesquisa, os professores demonstraram habilidades para organizar o conhecimento, mesmo assim, por razão pedagógica, devem também possuir uma formação superior, além desse domínio, para desenvolverem ainda mais suas tarefas de produtores e mediadores dos saberes.

Para a realização deste trabalho, utilizei a bibliografia que discute as questões do ensino bilíngue, saberes locais, práticas culturais e currículo. Igualmente fiz um trabalho de produção de dados em campo, conhecendo as realidades de duas escolas em Bubaque, Bolama Bijagós. O trabalho de campo mirava à produção de dados sobre o ensino bilíngue (kriol/português) e as técnicas da sua integração no currículo local. A produção de dados foi feita por meio das entrevistas com professores, alunos, o coordenador do atual projeto de ensino bilíngue e diretores de escolas, além de análise documental. No fim da análise das entrevistas e de outros documentos, constatei que o ensino bilíngue criou um espaço favorável para um ensino integrador, com o reconhecimento e valorização de saberes e da cultura dos alunos.

Constato a vantagem da integração das línguas locais no currículo do Ensino Básico, e concluo que nas escolas de ensino bilíngue do projeto dos CEEF, continuado por FASPEBI, com vista a um aprofundamento do conhecimento em estreito vínculo com a língua kriol e as tradições locais, os professores recorrem frequentemente às línguas étnicas para fazerem os seus alunos perceberem os conteúdos abordados. Esse exercício mostra o quanto é relevante a mediação do professor capacitado, a partir de seu vínculo comunitário, no intuito de servir para a emancipação da criança, contribuindo para o resto da sua vida acadêmica e profissional.

Ao longo da narrativa procurei elucidar que a integração do kriol foi institucionalizada pelo currículo local, por iniciativas de organizações não governamentais. O currículo local, como parte do currículo nacional, e os trabalhos das escolas de ensino bilíngue são avaliados pelo Ministério de Educação através

do INDE. Nas escolas de ensino bilíngue pesquisadas os conteúdos são organizados observando os saberes locais que a comunidade produz (pesca, artesanato, agricultura, apicultura, escultura, etc.).

Esses e outros dispositivos educativos são importantes para a melhoria da vida e da qualidade de ensino. Esses saberes pertencem ao mundo circundante dos alunos, compreendidos por saberes locais ou saberes que a escola procura reconhecer para dinamizar a cultura dos alunos. Na Guiné-Bissau, ainda hoje, muitos alunos abandonam a escola nos primeiros anos de escolaridade por sentirem que estão no lugar errado. Não se sentem representadas no que está sendo transmitido na sala de aulas. Como base nisso, o ensino bilíngue pode ser definido como uma forma de processar a realidade cultural vivenciada pelo aluno no seu cotidiano e que é abordada como conhecimento escolar, de modo a facilitar a aprendizagem. Assim sendo, percebe-se que o ensino bilíngue é um conjunto de procedimentos que reforçam o que deve ser ensinado nas escolas, ou seja, um artifício organizado para propiciar a difusão do conhecimento escolar, enfim, um componente social e cultural de ensino.

Guiné-Bissau é considerada um país de diversidade linguística e cultural. Nessa perspectiva, as escolas possuem um papel preponderante no gerenciamento do discurso de tolerância religiosa e étnica, da diversidade cultural e da democracia. Elas têm a função de levar o aluno a uma profunda percepção da sua cultura e às questões reais da sua comunidade, examinando, estimulando e conhecendo seus aspectos reservados.

Se o ensino bilíngue visa contextualizar o aluno na sua cultura e nas práticas cotidianas, assim como seu enraizamento na comunidade, para concretização dessas ações, sugiro que as escolas incluam a língua crioula e as línguas étnicas no ensino, facilitando a integração dos alunos que ingressam a escolas sem saber ainda se comunicar perfeitamente em crioulo e português.

O projeto deve, através dos seus parceiros, criar mecanismos de formação de professores em matéria de ensino bilíngue num centro especializado no país ou no exterior para minimizar as dificuldades desses profissionais, uma vez que, através da formação, poderão superar os problemas ligados às práticas pedagógicas de integração por meio do ensino bilíngue. A integração do crioulo como língua de ensino, a fusão de conteúdos disciplinares, a falta de formação superior e diplomada de

professores no domínio de ensino bilíngue, a heterogeneidade de turmas, todos estes são fatores que criam dificuldades metodológicas e didáticas aos docentes.

Os principais problemas destacados são, por um lado, o fato de que atualmente a formação de professores não contempla o ensino bilíngue e, por outro lado, a metodologia de ensino do português é diferente da do ensino do crioulo guineense. Cada uma dessas línguas tem códigos linguísticos diferentes e complexos, portanto, merecem uma abordagem cuidadosa e particular. Para tornar o processo ainda mais complexo, há alunos oriundos de aldeias remotas que não entendem bem o crioulo.

É uma incógnita se um dia Guiné-Bissau vai adotar o ensino bilíngue em âmbito nacional. Se isso vier a se tornar uma realidade, na colheita e na definição/legitimação de conteúdos para o currículo nacional, que seja priorizada a realidade vivida local. Que haja antes uma fase de recolha de conteúdos locais e preparação do guião de entrevistas com os mais velhos nas tabancas (aldeias) que dispõem de tais conhecimentos. Só assim é possível falar de diálogo entre os saberes locais e os saberes escolares; entre o tradicional e o moderno; o nacional e o colonial. Além do mais, a conciliação das três formas de viver extingue a distância entre essas realidades, desde que numa perspectiva decolonial. Não obstante a resistência de certas pessoas (elite política e cultural hegemônica), já é o momento de colocar o crioulo no seu respectivo lugar. Não se deve esquecer a atribuição da escola, como instituição vocacionada à educação, no sentido de adotar, legitimar e valorizar as línguas locais e integrá-las no processo de ensino/aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALAMI, Sophie; DESJEUX, Dominique; GARABUAU-MOUSSAOUI, Isabelle. **Os Métodos Qualitativos**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- APPLE, Michael W. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- AUGEL, Johannes. Crioulo da Guiné-Bissau. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 19-20, p. 251-254, 1997. Disponível em: <www.casadasafricanas.org.br/wp/wp-content/uploads/>. Acesso em: 05 maio 2016.
- AUGEL, Moema Parente. O crioulo guineense e a oratura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 10, n. 19, p. 69-91, 2006.
- AUGEL, Moema Parente. **O Desafio do Escombro**: nação, identidade e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.
- BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre a Intervenção Internacional em Estados Frágeis**. Washington, D.C.: World Bank Group, 2011.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **A Cultura de Aprender Língua Estrangeira (inglês) de Alunos Formandos de Letras**. Campinas: Unicamp, 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- BASÍLIO, Guilherme. **Os Saberes Locais e o Novo Currículo do Ensino Básico**. São Paulo: PUC-SP, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- BENSON, Carolyn Joy. **Teaching beginning literacy in the “Mother Tongue”**: a study of the experimental crioulo/portuguese primary project in Guinea-Bissau. Los Angeles: University of California, 1994. Dissertation (Doctorate Philosophy in Education) – University of California, Los Angeles, 1994.
- BICARI, Lino. **Para uma metodologia de ensino de português com o estatuto de língua oficial mas estrangeira**. 2002. Disponível em: <<http://faspebi.com/porque.html>>. Acesso em: 01 maio 2016.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sara. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.
- BULL, Benjamin Pinto. **O Crioulo da Guiné Bissau**. Filosofia e Sabedoria. Lisboa; Bissau: Instituto da Cultura e Língua Portuguesa; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa, 1989.

CÁ, Lourenço Ocuni. A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau 1471-1973. **Revista Online da Biblioteca Prof. Joel Martins**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 1-19, out. 2000.

CÁ, Virgínia José Batista. **Língua e Ensino em Contexto de Diversidade Linguística e Cultural**: o caso de Guiné-Bissau. Belo Horizonte: UFMG, 2015. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2015. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-9XCK5W>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

CABRAL, Amílcar. **A Prática Revolucionária** (unidade e luta II). Lisboa: Seara Nova, 1977. (Obras escolhidas de Amílcar Cabral, v. 2).

CAMPOS, Américo. **História da Guiné-Bissau em Dados**. 2012. Disponível em: <<https://guinebissaudocs.files.wordpress.com/2012/04/histc3b3ria-da-guinc3a9-bissau-em-datas.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

CAPECE, Jó António. **O Resgate do Saber nas Comunidades Locais para a Melhoria da Qualidade do Ensino de Ciências Naturais do 1º Grau do Nível Primário em Moçambique**. São Paulo: PUC-SP, 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

CHOMSKY, Noam. **Novas Perspectivas Linguísticas**. Petrópolis: Vozes, 1971.

COLEMAN, James (Ed.). **Education and Political Development**. Princeton: Princeton University, 1965.

COLEMAN, James. O Conceito de Igualdades de Oportunidades Educacionais. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, Universidade do Porto, n. 34, p. 137-155, 2011. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC34/ESC34_Arquivo_James.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2016.

COUTO, Hildo Honório do. Nota editorial. **PAPIA – Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 3, 1990. Disponível em: <<http://revistas.fflch.usp.br/papia/article/view/1910/1723>>. Acesso em: 21 dez. 2016.

COUTO, Hildo Honório do. Política e Planejamento linguístico na Guiné-Bissau e Amílcar Cabral, a Questão da Língua. **PAPIA – Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 47-61, 1990.

COUTO, Hildo Honório do. **Introdução ao Estudo das Línguas Crioulas e Pidgins**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.

COUTO, Hildo Honório do. **Anticrioulo**: manifestação linguística de resistência cultural. Brasília: Thesaurus, 2002.

COUTO, Hildo Honório do. **Linguística, Ecologia e Ecolinguística**: contato de línguas. São Paulo: Contexto, 2009.

COUTO, Hildo Honório do; EMBALÓ, Filomena. Literatura, língua e cultura na Guiné-Bissau: um país da CPLP. **PAPIA – Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares**, São Paulo, n. 20, p. 11-253, 2010.

CZOPEK, Natália. Implantação da língua portuguesa em África e formação da realidade linguística da Guiné-Bissau. 2011. Disponível em: <http://www.academia.edu/4683897/Implanta%C3%A7%C3%A3o_da_l%C3%ADngua_portuguesa_em_%C3%81frica_e_forma%C3%A7%C3%A3o_da_realidade_lingu%C3%ADstica_da_Guin%C3%A9-Bissau>. Acesso em: 21 dez. 2016.

DJALO, Ibrahima. Contribuição para uma reflexão: educação, multilinguismo e unidade nacional. **Soronda – Revista de Estudos Guineenses**, Bissau, n. 3, p. 101-111, 1987.

DIAS, Alexandre; ALMEIDA, Rogério de (Org.). **Metamorfopsia da Educação**: hiatos de uma aprendizagem real. São Paulo: Zouk, 2002. (Coleção Similis).

EMBALÓ, Filomena. O Crioulo da Guiné-Bissau: língua nacional e fator de identidade nacional. **PAPIA – Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares**, São Paulo, v. 18, p. 101-107, 2008.

FANON, Frantz. **Pele Negra Máscaras Brancas**. Tradução de Renato Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FASPEBI. Fundação para o Apoio ao Desenvolvimento dos Povos do Arquipélago de Bijagós. **O Ensino Básico e o Desenvolvimento Local no Arquipélago de Bijagós (mesa-redonda)**. Bubaque, 1998.

FLICK, Uwe. **Introdução À Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FMI. International Monetary Found. Impact of the Global Financial Crisis on Sub-Saharan Africa. African Department. FMI: Washington DC, 2009.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FURTADO, Alexandre. **Administração e Gestão da Educação na Guiné-Bissau: incoerências e discontinuidades**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GEERTZ, Cliford. **O Saber Local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petropolis: Vozes, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre/Lisboa, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GUINÉ-BISSAU. Ministério da Cooperação, Economia e Plano. **Recenseamento Geral Da População**. Bissau, 1979.

GUINÉ-BISSAU. Ministério de Educação Nacional. **Programa de formação dos educadores do ensino básico da Guiné-Bissau**. Bissau, 2007.

GUINÉ-BISSAU. Ministério de Educação Nacional. **Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE)**. Bissau, 2010.

GUINÉ-BISSAU. Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação. **Documento Orientador da Reforma Curricular do Ensino Básico**. Bissau, 2017

INTUMBO, Incanha. Situação sociolinguística da Guiné-Bissau. In: CASIMIRO, Fernando. **Projecto Guiné-Bissau contributo**. [Bissau], [2001?]. Disponível em: <http://didinho.org/Arquivo/SIT_LING_GB_Incanha.pdf>. Acesso em: 01 maio 2016.

KINGDON, John. **Agendas, Alternatives, and Public Policies**. 3. ed. New York: Harper Collins, 2013.

KUSCH, Rodolfo. **Geocultura del hombre americano**. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro, 1976.

LE GRANGE, Lesley. African Curriculum Studies, continental overview. In: KRIDEL (Ed.). **Encyclopedia of Curriculum Studies**. Londres: SAGE Publications, 2010. V. 1, p. 18-21.

LEPRI, Jean Pierre. Contribuição para análise sociológica da Guiné-Bissau atual. **Soronda – Revista de Estudos Guineenses**, Bissau, n. 1, p. 143-158, 1984.

LOPES, Carlos. **Para uma Leitura Sociológica da Guiné-Bissau**. Bissau: Inep, 1988.

MACEDO, José Rivair. **O Pensamento Africano no Século XX**. São Paulo: Outras Expressões, 2016.

MACIAS, José B.; MASSA, Isabella. **The Global Crisis and Sub-Saharan Africa.** The effects of slowing private capital inflows on growth. Overseas Development Institute. Working Paper 304, June 2009.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Revolucionário:** pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento Científico:** pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994.

MONTEIRO, João José. Exame longitudinal do comportamento dos indicadores do sistema educativo durante o Programa de Ajustamento Estrutural. In: IMBALI, Faustino (Org.). **Os Efeitos sócio-econômicos do Programa de Ajustamento Estrutural na Guiné-Bissau.** Brasília, DF: INEP, 1993. p. 163-227.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

NAIDITCH, Fernando. Educação Bilíngue e Multiculturalismo: o exemplo americano. **Educação**, Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, v. XXX, n. 61, p. 133-147, jan./mar. 2007.

NÓVOA, Antonio. Anti-intellectualism and Teacher Education in the 21st century. Is there any way out? **Zeitschrift für Paedagogische Historiographie**, Zürich, v. 14, n. 2, p. 101-102, 2008.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **Guiné-Bissau:** reinventara educação. Lisboa: Sá da Costa, 1977.

PEREIRA, Dulce. Crioulos de base portuguesa. In: FERRONHA, A. L. et al. **Atlas da Língua Portuguesa.** Lisboa: Imprensa Nacional; Comissão Nacional para os Descobrimentos; União Latina, 1992. p. 120-125.

PORTO, Maria do Rosário Silveira. Escola Rural: teorias e práticas educativas. DIAS, Alexandre; ALMEIDA, Rogério de (Org.). **Metamorfopsia da Educação:** hiatos de uma aprendizagem real. São Paulo: Zouk, 2002. (Coleção Similis). p. 21-39.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para Além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra, v. 78, p. 3-46, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

SANTOS, Mário. Algumas Considerações sobre a situação Sociolinguística da Guiné-Bissau. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LINGÜÍSTICA, 2, 1986, Lisboa. **Atas...** Lisboa: Universidade de Lisboa, 1987.

SCANTAMBURLO, Luigi. **Gramática e Dicionário da Língua Criol da Guiné-Bissau (GCr)**. Bolonha: Missionaria Italiana, 1981.

SCANTAMBURLO, Luigi. **Apontamento para o uso do bilinguismo no PAEBB**: (projeto de apoio ensino bilíngue bijagós). Bubaque, 3 jul. 2007. Disponível em: <<http://faspebi.com/oquesignifica.html>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

SCANTAMBURLO, Luigi. **O Léxico do Crioulo Guineense e as suas Relações com o Português**: o ensino bilíngue crioulo-português guineense. Lisboa: UN, 2013. Tese (Doutorado em Linguística, Lexicologia e Tecnologia) – Faculdade de Ciências Sociais e Humana, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2013.

SCANTAMBURLO, Luigi. **O Projecto Ensino Bilingue nas Ilhas Bijagos e em Catió**. Bubaque, 2014.

SCHMIDT, Arilda Godoy. **Introdução à Pesquisa Qualitativa e Suas Possibilidades**. ERA. 1995.

SEIXAS, Ricardo. Consciência e Educação: aspectos do cotidiano na relação escola-professor-aluno. In: DIAS, Alexandre; ALMEIDA, Rogério de (Org.). **Metamorfopsia da Educação**: hiatos de uma aprendizagem real. São Paulo: Zouk, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TOMLINSON, Brian. **Materials Development in Language Teaching**. Cambridge: CUP, 2004.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para Todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

UNESCO. Melhoria de qualificação dos professores e implantação de gestão de resultados de aprendizagem na Guiné-Bissau. 2009-2015. Disponível em: <<http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Dakar/pdf/brochurerealizaoesprojectorecomendacoes.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

YOUNG, Michael. **Conhecimento e Currículo**: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto: Porto Editora, 2010.

APÊNDICE A – Questionários Sociolinguísticos

Aos professores:

Dados de Identificação:

Nome:

Idade:

Formação:

Cursos realizados no CEEF:

Função na escola:

Etnia:

Língua materna: Gênero: Roteiro de questões:

Como você alfabetiza as crianças? Como utiliza a Língua Portuguesa na alfabetização? E o crioulo? E os demais idiomas étnicos?

No cotidiano das aulas, como as crianças se comunicam?

Você utilizou ou utiliza o crioulo nas suas aulas para alfabetizar ou para fazer os seus alunos entenderem melhor o conteúdo abordado? Dê exemplos.

De que forma você percebe que as crianças conseguem ter sucesso na alfabetização, aquisição da leitura, escrita e aprendizagens escolares?

Nas suas aulas, como é o desejo das crianças de alfabetizar-se e de aprender a Língua Portuguesa?

O que os projetos de bilinguismo dos CEEF e PAEBB alteraram na alfabetização e nas aprendizagens das crianças que você ensina?

Conte como foi sua formação para trabalhar com o bilinguismo na escola.

Cite uma dificuldade no ensino da leitura e da escrita em sua prática docente.

Aos alunos:

Dados de identificação:

Nome:

Idade:

Ano de escolarização:

Etnia:

Língua materna:

Gênero:

Como é que você está aprendendo a ler e escrever?

Qual é a sua maior facilidade nas aulas e na aprendizagem da leitura e da escrita?

Em que momentos da sua vida você usa o português para se comunicar? Você fala o português quando não está na escola?

Que língua você usa para se comunicar no seu dia-a-dia?

Você pensa que, na escola, quando você pode falar crioulo ou sua Língua Materna você aprende melhor?

APÊNDICE B – Termos de Concordância para Realização de Pesquisa**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL****FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONCORDÂNCIA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA**

Eu, Etoal Mendes, mestrando sob orientação da Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil, estou realizando uma pesquisa que tem como finalidade analisar experiências de educação bilíngue na Guiné-Bissau, discutindo o conflito existente entre a Língua Portuguesa, por um lado, enquanto idioma oficial e obrigatório em toda a educação escolar e, por outro lado, o Crioulo como língua majoritária utilizada na comunicação cotidiana.

O objetivo é refletir sobre a inclusão das línguas locais no currículo escolar, em particular, o Crioulo, atualmente a língua mais falada na Guiné-Bissau.

A participação da sua escola, enquanto uma das que implementou projetos de bilinguismo com assessoria do PAEBB (Apoio ao Ensino Bilíngue no Arquipélago das Ilhas Bijagós) e CEEF (Centro de Experimentação de Educação e Formação), no referido estudo, é fundamental no sentido de possibilitar o acesso aos jovens e aos educadores (especialmente os estudantes e professores de primeira, segunda, terceira e quarta classe) através de questionários sociolinguísticos e entrevistas, e igualmente, em fornecer documentos como relatórios, planos de ensino e projetos político-pedagógicos, entre outros. Ressalto que, da pesquisa e se realizar, pode-se esperar alguns benefícios, tais como a participação na reflexão sobre a temática através da divulgação e do retorno dos resultados de pesquisa. Solicito a autorização para realizar este estudo na sua escola, ressaltando que será utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para cada participante. O participante do estudo será informado de que sua contribuição é

voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto os participantes quanto os responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo.

Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes bem como das instituições envolvidas. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade do participante. Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade do pesquisador Etoal Mendes e de sua orientadora, Professora Doutora Carla Beatriz Meinerz. Dados individuais dos participantes coletados ao longo do processo não serão informados às instituições envolvidas ou aos familiares, mas deverá ser realizada uma devolução dos resultados, de forma coletiva, para a escola, se for assim solicitado. O pesquisador envolvido com o referido projeto é Etoal Mendes, mestrando sob orientação da Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil, e com ambos poderei manter contato pelos telefones e pelos email: etoalmendes@gmail.com; carlameinerz@gmail.com.

Agradecemos a colaboração dessa instituição para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais.

Bubaque,15.....de.....Maio..... 2017.

Etoal Mendes

Etoal Mendes – pesquisador responsável

Concordamos que os professores que trabalham nesta instituição, participem do presente estudo.

Janice Dababa

Responsável: _____



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL**
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONCORDÂNCIA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, Etoal Mendes, mestrando sob orientação da Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil, estou realizando uma pesquisa que tem como finalidade analisar experiências de educação bilíngue na Guiné-Bissau, discutindo o conflito existente entre a Língua Portuguesa, por um lado, enquanto idioma oficial e obrigatório em toda a educação escolar e, por outro lado, o Crioulo como língua majoritária utilizada na comunicação cotidiana.

O objetivo é refletir sobre a inclusão das línguas locais no currículo escolar, em particular, o Crioulo, atualmente a língua mais falada na Guiné-Bissau.

A participação da sua escola, enquanto uma das que implementou projetos de bilinguismo com assessoria do PAEBB (Apoio ao Ensino Bilíngue no Arquipélago das Ilhas Bijagós) e CEEF (Centro de Experimentação de Educação e Formação), no referido estudo, é fundamental no sentido de possibilitar o acesso aos jovens e aos educadores (especialmente os estudantes e professores de primeira, segunda, terceira e quarta classe) através de questionários sociolinguísticos e entrevistas, e igualmente, em fornecer documentos como relatórios, planos de ensino e projetos político-pedagógicos, entre outros. Ressalto que, da pesquisa e se realizar, pode-se esperar alguns benefícios, tais como a participação na reflexão sobre a temática através da divulgação e do retorno dos resultados de pesquisa. Solicito a autorização para realizar este estudo na sua escola, ressaltando que será utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para cada participante. O participante do estudo será informado de que sua contribuição é

voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto os participantes quanto os responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo.

Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes bem como das instituições envolvidas. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade do participante. Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade do pesquisador Etoal Mendes e de sua orientadora, Professora Doutora Carla Beatriz Meinerz. Dados individuais dos participantes coletados ao longo do processo não serão informados às instituições envolvidas ou aos familiares, mas deverá ser realizada uma devolução dos resultados, de forma coletiva, para a escola, se for assim solicitado. O pesquisador envolvido com o referido projeto é Etoal Mendes, mestrando sob orientação da Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil, e com ambos poderei manter contato pelos telefones e pelos email: etoalmendes@gmail.com; carlameinerz@gmail.com.

Agradecemos a colaboração dessa instituição para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais.

Bubaque,16.....de.....Maio..... 2017.

Etoal Mendes
Etoal Mendes – pesquisador responsável

Concordamos que os professores que trabalham nesta instituição, participem do presente estudo.

Responsável: Rogério Mendes



UFRGS
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “educação bilíngue: experiências de alfabetização na região de Bolama, Guiné-Bissau”, sob a responsabilidade do pesquisador Etoal Mendes. Nesta pesquisa estou buscando compreender como foi implementado o ensino bilíngue na região de Bolama do projeto PAEBB.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador Etoal Mendes. A pesquisa decorrerá nas escolas públicas de região de Bolama/Bubaque.

Na sua participação você será entrevistado e a entrevista será gravada, após a transcrição da entrevista para pesquisa, esta será desgravada de imediato.

As declarações recolhidas durante entrevistas serão, então, destacadas e explicadas conforme sua confirmação e frequência nos dados obtidos com os questionários. Serão recolhidos os dados sociolinguísticos, aplicando questionários que permitam obter dados informativos da parte dos informantes envolvidos no estudo. Em nenhum momento você será identificado.

Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos consistem no fato da pesquisa tratar da temática do ensino bilíngue (português/crioulo), em que o crioulo, língua nacional e mais falada, não tem nenhum estatuto social e político, e o português ser a única língua de ensino em todos os níveis de escolaridade. A polêmica está relacionada com a inclusão do crioulo no currículo escolar, uma língua que não tem uma escrita convencional, ou seja, que não tem uma gramática uniformizada que rege o seu funcionamento.

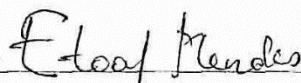
Os benefícios serão: a dinamização do processo de ensino e aprendizagem, a melhoria da prática pedagógica, alfabetização qualificada das crianças e sucesso escolar dos alunos. Visto que a inclusão da língua nacional (crioulo) tem grande importância na conjuntura atual do ensino guineense, uma vez que ela está ligada à cultura, ou seja, à temática específica da vida quotidiana dos alunos.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Etoal Mendes, telefone: (51) 981667649, email: etoalmendes@gmail.com. Orientando de Carla Beatriz Meinerz, professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

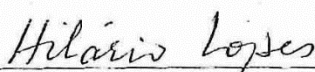
Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente do que foi descrito.

Bubaque, 19 de Maio de 2017.



Assinatura do pesquisador

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.



Participante da pesquisa



UFRRGS
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “educação bilíngue: experiências de alfabetização na região de Bolama, Guiné-Bissau”, sob a responsabilidade do pesquisador Etoal Mendes. Nesta pesquisa estou buscando compreender como foi implementado o ensino bilíngue na região de Bolama do projeto PAEBB.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador Etoal Mendes. A pesquisa decorrerá nas escolas públicas de região de Bolama/Bubaque.

Na sua participação você será entrevistado e a entrevista será gravada, após a transcrição da entrevista para pesquisa, esta será desgravada de imediato.

As declarações recolhidas durante entrevistas serão, então, destacadas e explicadas conforme sua confirmação e frequência nos dados obtidos com os questionários. Serão recolhidos os dados sociolinguísticos, aplicando questionários que permitam obter dados informativos da parte dos informantes envolvidos no estudo. Em nenhum momento você será identificado.

Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos consistem no fato da pesquisa tratar da temática do ensino bilíngue (português/crioulo), em que o crioulo, língua nacional e mais falada, não tem nenhum estatuto social e político, e o português ser a única língua de ensino em todos os níveis de escolaridade. A polêmica está relacionada com a inclusão do crioulo no currículo escolar, uma língua que não tem uma escrita convencional, ou seja, que não tem uma gramática uniformizada que rege o seu funcionamento.

Os beneficiários serão: a dinamização do processo de ensino e aprendizagem, a melhoria da prática pedagógica, alfabetização qualificada das crianças e sucesso escolar dos alunos. Visto que a inclusão da língua nacional (crioulo) tem grande importância na conjuntura atual do ensino guineense, uma vez que ela está ligada à cultura, ou seja, à temática específica da vida quotidiana dos alunos.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Etoal Mendes, telefone: (51) 981667649, email: etoalmendes@gmail.com. Orientando de Carla Beatriz Meinerz, professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente do que foi descrito.

Bubaque, 19 de Maio de 2017.

Etoal Mendes

Assinatura do pesquisador

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Inaba Nhaga

Participante da pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “educação bilíngue: experiências de alfabetização na região de Bolama, Guiné-Bissau”, sob a responsabilidade do pesquisador Etoal Mendes. Nesta pesquisa estou buscando compreender como foi implementado o ensino bilíngue na região de Bolama do projeto PAEBB.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador Etoal Mendes. A pesquisa decorrerá nas escolas públicas de região de Bolama/Bubaque.

Na sua participação você será entrevistado e a entrevista será gravada, após a transcrição da entrevista para pesquisa, esta será desgravada de imediato.

As declarações recolhidas durante entrevistas serão, então, destacadas e explicadas conforme sua confirmação e frequência nos dados obtidos com os questionários. Serão recolhidos os dados sociolinguísticos, aplicando questionários que permitam obter dados informativos da parte dos informantes envolvidos no estudo. Em nenhum momento você será identificado.

Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos consistem no fato da pesquisa tratar da temática do ensino bilíngue (português/crioulo), em que o crioulo, língua nacional e mais falada, não tem nenhum estatuto social e político, e o português ser a única língua de ensino em todos os níveis de escolaridade. A polêmica está relacionada com a inclusão do crioulo no currículo escolar, uma língua que não tem uma escrita convencional, ou seja, que não tem uma gramática uniformizada que rege o seu funcionamento.

Os benefícios serão: a dinamização do processo de ensino e aprendizagem, a melhoria da prática pedagógica, alfabetização qualificada das crianças e sucesso escolar dos alunos. Visto que a inclusão da língua nacional (crioulo) tem grande importância na conjuntura atual do ensino guineense, uma vez que ela está ligada à cultura, ou seja, à temática específica da vida quotidiana dos alunos.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Etoal Mendes, telefone: (51) 981667649, email: etoalmendes@gmail.com. Orientando de Carla Beatriz Meinerz, professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente do que foi descrito.

Bubaque, 19 de Maio de 2017.

Etoal Mendes

Assinatura do pesquisador

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Angelina Rita de P. Barros

Participante da pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “educação bilíngue: experiências de alfabetização na região de Bolama, Guiné-Bissau”, sob a responsabilidade do pesquisador Etoal Mendes. Nesta pesquisa estou buscando compreender como foi implementado o ensino bilíngue na região de Bolama do projeto PAEBB.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador Etoal Mendes. A pesquisa decorrerá nas escolas públicas de região de Bolama/Bubaque.

Na sua participação você será entrevistado e a entrevista será gravada, após a transcrição da entrevista para pesquisa, esta será desgravada de imediato.

As declarações recolhidas durante entrevistas serão, então, destacadas e explicadas conforme sua confirmação e frequência nos dados obtidos com os questionários. Serão recolhidos os dados sociolinguísticos, aplicando questionários que permitam obter dados informativos da parte dos informantes envolvidos no estudo. Em nenhum momento você será identificado.

Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos consistem no fato da pesquisa tratar da temática do ensino bilíngue (português/crioulo), em que o crioulo, língua nacional e mais falada, não tem nenhum estatuto social e político, e o português ser a única língua de ensino em todos os níveis de escolaridade. A polêmica está relacionada com a inclusão do crioulo no currículo escolar, uma língua que não tem uma escrita convencional, ou seja, que não tem uma gramática uniformizada que rege o seu funcionamento.

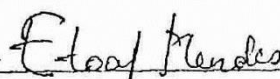
Os beneficiários serão: a dinamização do processo de ensino e aprendizagem, a melhoria da prática pedagógica, alfabetização qualificada das crianças e sucesso escolar dos alunos. Visto que a inclusão da língua nacional (crioulo) tem grande importância na conjuntura atual do ensino guineense, uma vez que ela está ligada à cultura, ou seja, à temática específica da vida quotidiana dos alunos.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Etoal Mendes, telefone: (51) 981667649, email: etoalmendes@gmail.com. Orientando de Carla Beatriz Meinerz, professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

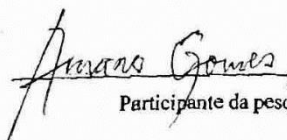
Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente do que foi descrito.

Bubaque, 19 de Maio de 2017.



Assinatura do pesquisador

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.



Participante da pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “educação bilíngue: experiências de alfabetização na região de Bolama, Guiné-Bissau”, sob a responsabilidade do pesquisador Etoal Mendes. Nesta pesquisa estou buscando compreender como foi implementado o ensino bilíngue na região de Bolama do projeto PAEBB.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador Etoal Mendes. A pesquisa decorrerá nas escolas públicas de região de Bolama/Bubaque.

Na sua participação você será entrevistado e a entrevista será gravada, após a transcrição da entrevista para pesquisa, esta será desgravada de imediato.

As declarações recolhidas durante entrevistas serão, então, destacadas e explicadas conforme sua confirmação e frequência nos dados obtidos com os questionários. Serão recolhidos os dados sociolinguísticos, aplicando questionários que permitam obter dados informativos da parte dos informantes envolvidos no estudo. Em nenhum momento você será identificado.

Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos consistem no fato da pesquisa tratar da temática do ensino bilíngue (português/crioulo), em que o crioulo, língua nacional e mais falada, não tem nenhum estatuto social e político, e o português ser a única língua de ensino em todos os níveis de escolaridade. A polêmica está relacionada com a inclusão do crioulo no currículo escolar, uma língua que não tem uma escrita convencional, ou seja, que não tem uma gramática uniformizada que rege o seu funcionamento.

Os beneficiários serão: a dinamização do processo de ensino e aprendizagem, a melhoria da prática pedagógica, alfabetização qualificada das crianças e sucesso escolar dos alunos. Visto que a inclusão da língua nacional (crioulo) tem grande importância na conjuntura atual do ensino guineense, uma vez que ela está ligada à cultura, ou seja, à temática específica da vida quotidiana dos alunos.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Etoal Mendes, telefone: (51) 981667649, email: etoalmendes@gmail.com. Orientando de Carla Beatriz Meinerz, professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente do que foi descrito.

Bubaque, 19 de Maio de 2017.

Etoal Mendes

Assinatura do pesquisador

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Márcia J. Gomes

Participante da pesquisa