



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL  
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA  
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS  
LICENCIATURA EM LETRAS – LINGUA PORTUGUESA**

**MAURILHO DA SILVA SALDANHA**

**EDUCAÇÃO E ENSINO EM CONTEXTO MULTILÍNGUE:  
AS POSSIBILIDADES DE UM ENSINO BILÍNGUE NA GUINÉ-BISSAU**

**SÃO FRANCISCO DO CONDE**

**2019**

**MAURILHO DA SILVA SALDANHA**

**EDUCAÇÃO E ENSINO EM CONTEXTO MULTILÍNGUE:  
AS POSSIBILIDADES DE UM ENSINO BILÍNGUE NA GUINÉ-BISSAU**

Trabalho de conclusão de curso para obtenção do grau de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, apresentado à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Instituto de Humanidades e Letras, para a obtenção do título de Licenciado em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Ferreira dos Santos.

**SÃO FRANCISCO DO CONDE**

**2019**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Sistema de Bibliotecas da Unilab  
Catalogação de Publicação na Fonte

S154e

Saldanha, Maurílio da Silva.

Educação e ensino em contexto multilíngue : as possibilidades de um ensino bilíngue na Guiné-Bissau / Maurílio da Silva Saldanha. - 2019.

50 f. : il. mapas, color.

Monografia (graduação) - Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2019.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Ferreira dos Santos.

1. Educação bilíngue - Guiné-Bissau. 2. Língua materna - Estudo e ensino - Guiné-Bissau.  
I. Título.

BA/UF/BSCM

CDD 418.0070665

**MAURILHO DA SILVA SALDANHA**

**EDUCAÇÃO E ENSINO EM CONTEXTO MULTILÍNGUE:  
AS POSSIBILIDADES DE UM ENSINO BILÍNGUE NA GUINÉ-BISSAU**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras – Língua Portuguesa do Instituto de Humanidades e Letras da Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Licenciado em Letras.

Aprovado em 08 de abril de 2019.

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof. Dr. Eduardo Ferreira dos Santos (Orientadora)**

Doutor: Universidade de São Paulo (USP)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

**Prof. Dr. Denilson Lima Santos**

Doutor: Universidade de Antioquia – Medellín, Colombia

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lídia Lima da Silva**

Doutora: Universidade de São Paulo (USP)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

## RESUMO

A problemática de que língua adotar como língua de ensino sempre foi um constante e também uma limitação (CÁ, 2015) na Guiné-Bissau, devido a sua conjuntura social e pelo fato de a língua que foi instituída como a única língua oficial do país após a independência não refletir às realidades social e cultural do país. Com esse trabalho pretende-se pôr em questão a eficiência da língua portuguesa como língua de ensino em um contexto multilíngue e o quanto pode influenciar no desempenho escolar das crianças guineenses e contribuir para as práticas de letramento. Segundo a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, todas as pessoas têm o direito de receber o ensino na língua própria do território onde reside, e é partindo desse pressuposto que esse trabalho além de questionar o uso do português como a única língua de ensino, vai apresentar possibilidades de um ensino bilíngue no país, através da adoção da língua vernácula como uma das línguas de ensino. Fato esse que pode levar a um outro questionamento: por que usar só uma língua do país como a língua de ensino, considerando que existem mais de duas dezenas de línguas no país. Mas se se considerar que essas línguas ainda não têm um sistema de escrita oficial e que a língua vernácula (o kriol) é a língua de comunicação entre as diferentes etnias que compõem o país, vê-se que é mais fácil usa-la como língua de ensino a usar alguma língua étnica. O objetivo do trabalho consiste em fazer uma reflexão sobre a educação e o ensino guineense pelo viés da língua que rege ou deve reger essas duas instancias. Através de uma pesquisa qualitativa a partir de análise documental, conclui-se que a língua portuguesa influencia no fraco desempenho dos alunos na Guiné-Bissau, pelo que se advoga para a adoção do crioulo como uma das línguas de ensino, pois este facilita a aprendizagem do português.

**Palavras-chave:** Educação bilíngue - Guiné-Bissau. Língua materna - Estudo e ensino - Guiné-Bissau.

## ABSTRACT

The issue of which language to adopt as a teaching language has always been a constant and also a limitation (CÁ, 2015) in Guinea-Bissau, due to its social conjuncture and the fact that the language that was established as the only official language of the country after independence does not reflect the social and cultural realities of the country. This work aims to question the efficiency of the Portuguese language as a language of instruction in a multilingual context and how much can influence the school performance of Guinean children and contribute to literacy practices. According to the Universal Declaration of Language Rights, all people have the right to receive education in the language of their own territory, and it is based on the assumption that this work, besides questioning the use of Portuguese as the only language of instruction, will present possibilities of a bilingual education in the country, through the adoption of the vernacular as one of the teaching languages. This fact may lead to another question: why use only one language of the country as the language of instruction, considering that there are more than two dozen languages in the country. But if one considers that these languages do not yet have an official writing system and that the vernacular (kriol) is the language of communication between the different ethnic groups that make up the country, one sees that it is easier to use it as a language to use some ethnic language. The objective of this work is to reflect on Guinean education and teaching through the language bias that governs or should govern these two instances. Through a qualitative research based on documentary analysis, it is concluded that the Portuguese language influences the poor performance of the students in Guinea-Bissau, so it is advocated for the adoption of Creole as one of the teaching languages, as it facilitates learning of Portuguese.

**Keywords:** Bilingual education - Guinea-Bissau. Native language - Study and teaching - Guinea-Bissau.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b>	Mapa da Guiné-Bissau	12
<b>Tabela 1</b>	Analfabetismo em Guiné: 1958	25
<b>Tabela 2</b>	Educação colonial: 1962 a 1973	26
<b>Tabela 3</b>	Educação nas zonas libertadas de 1965-1973	29
<b>Tabela 4</b>	Quadro comparativo: educação colonial e no período da guerra de independência	30
<b>Tabela 5</b>	Nº de escolas, professores e alunos nos dois anos de transição	33
<b>Tabela 6</b>	Evolução de alguns indicadores do EB geral	34

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	9
<b>2</b>	<b>A SITUAÇÃO SÓCIA HISTÓRICA E LINGUÍSTICA DA GUINÉ-BISSAU</b>	11
2.1	A DIVERSIDADE CULTURAL E LINGUÍSTICA NA GUINÉ-BISSAU	11
2.2	KRIOL: A LÍNGUA DE UNIDADE E IDENTIDADE NACIONAL	13
2.3	A SITUAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA GUINÉ-BISSAU	14
2.4	AS LÍNGUAS DA GUINÉ-BISSAU	16
2.5	A UNIDADE NACIONAL E A LUTA PELA LIBERTAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU	19
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO EM GUINÉ-BISSAU</b>	23
3.1	EDUCAÇÃO NO PERÍODO COLONIAL	23
3.2	EDUCAÇÃO DO PAIGC: ESCOLARIZAÇÃO NAS ZONAS LIBERTADAS	27
3.3	O SETOR FORMAL	34
3.4	SETOR NÃO FORMAL	35
3.5	OS DESAFIOS E AS DIFICULDADES DO SISTEMA EDUCATIVO	36
<b>4</b>	<b>ENSINO EM CONTEXTO MULTILÍNGUE: A NECESSIDADE DA OFICIALIZAÇÃO DO ENSINO BILÍNGUE NA GUINÉ-BISSAU</b>	40
4.1	POLÍTICA E PLANEJAMENTO LINGUÍSTICOS	40
4.2	AS EXPERIÊNCIAS DO ENSINO BILÍNGUE NA GUINÉ-BISSAU	45
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO</b>	48
	<b>REFERÊNCIAS</b>	49

## 1 INTRODUÇÃO

A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação) considera as abordagens educacionais bilíngues ou plurilíngues como um importante fator para a educação inclusiva e de qualidade. E é pensando em uma educação de qualidade e, sobretudo, inclusiva que questionamos o uso da língua portuguesa como a única língua de ensino na Guiné-Bissau.

O presente trabalho pretende analisar o sistema educativo guineense e questionar o uso da língua portuguesa como a única língua de ensino diante de experiências que comprovam a ineficiência da mesma no processo de alfabetização, sem se recorrer ao uso de outras línguas, o kriol, sobretudo.

As crianças guineenses apresentam grandes dificuldades no processo de alfabetização, porque são alfabetizadas em uma língua diferente daquela que usam no seu dia a dia, dificultando sobremaneira a sua aprendizagem não só da língua, mas também em outras matérias, fato que obriga muitos professores a recorrerem ao uso do kriol para estabelecer uma melhor comunicação. E por que não pensar um ensino bilíngue diante dessa situação?

O trabalho apresenta algumas experiências com o ensino bilíngue realizadas em algumas regiões do país. Escolhemos esse tema pela necessidade de se refletir sobre as consequências do ensino em português em um contexto no qual se figura como língua estrangeira, no mínimo.

No primeiro capítulo intitulado “A situação sócio histórica e linguística da Guiné-Bissau” apresentamos um pouco do que é a situação linguística da Guiné-Bissau, que é um verdadeiro mosaico composto por mais de duas dezenas de línguas. Abordamos a questão da diversidade cultural e linguística, resultantes da conjuntura social e histórica do país, das situações das línguas portuguesa e Kriol, evidenciando o espaço que cada uma delas ocupa dentro da sociedade guineense e um pouco do processo histórico da construção da nação guineense.

No segundo capítulo intitulado “A Educação em Guiné-Bissau”, apresentamos a situação da educação na Guiné-Bissau, começando pela antiga Guiné Portuguesa, onde analisamos o sistema educativo colonial e os seus pressupostos teóricos que objetivavam a mera criação de uma camada da sociedade que viesse a servir aos propósitos do sistema colonial, - os assimilados - veiculando conhecimentos voltados à cultura europeia; também analisamos a “Educação do Partido” que é uma fase da educação que é abrangida pela era colonial visto que acontece antes da luta, porém tem um caráter contestatório, promovendo um modelo de educação que visasse uma ruptura epistemológica com a ideologia colonial, através da

formação do “Homem Novo” capaz de fazer uma reflexão consciente sobre a situação de opressão que se vivia no momento.

No terceiro capítulo intitulado “A Complexidade de ensino em contexto multilíngue: as experiências de um ensino bilíngue na Guiné-Bissau”, apresentamos algumas possibilidades da implementação do ensino bilíngue através de experiências já decorridas desse processo no país, nomeadamente da CEFI, CEEF e FASPEBI.

## **2 A SITUAÇÃO SÓCIA HISTÓRICA E LINGUÍSTICA DA GUINÉ-BISSAU**

### **2.1 A DIVERSIDADE CULTURAL E LINGUÍSTICA NA GUINÉ-BISSAU**

A Guiné-Bissau é um país situado na costa ocidental da África com um pequeno território de apenas 36.125 km<sup>2</sup>, e uma população estimada de aproximadamente 1.500.000 habitantes (ROSA, 1993 apud COUTO e EMBALO). O país esteve sob o jugo da colonização portuguesa por 5 séculos (de sec. XV a sec. XX), tendo proclamado unilateralmente a sua independência em 24 de setembro de 1973, após 11 anos de luta armada entre as tropas do PAIGC (partido africano para a independência da Guiné e Cabo Verde) e as tropas coloniais. Apesar de a independência proclamada em setembro de 1973 ter sido reconhecida internacionalmente, Portugal só veio a reconhecê-la em 1974, um ano depois, após a revolução dos cravos, também conhecida como a revolução do 25 de abril de 1974. Essa revolução foi liderada pelos oficiais que participaram nas guerras coloniais, e visava derrubar o regime autocrático e autoritário do Estado Novo em Portugal.

Um país relativamente pequeno em dimensões territoriais, porém, com uma gigantesca diversidade cultural e linguística. No seu todo, são mais de duas dezenas de grupos sociais/étnicos que coabitam o território nacional, cada um com as suas particularidades e diferentes formas de organização social. Esses grupos apresentam aspectos socioculturais diferentes um dos outros, tendo cada um uma língua pela qual se estabelece a comunicação. Isso faz da Guiné-Bissau um país multilíngue com mais de duas dezenas de línguas nacionais/étnicas, além do kriol (crioulo guineense), que é a língua veicular e de unidade nacional, e a língua portuguesa, instituída como língua oficial e de ensino após a independência, apesar de o kriol as outras línguas nacionais serem as mais faladas.

**Figura 1** - Mapa da Guiné-Bissau



O kriol e as outras línguas nacionais/étnicas não são codificadas. Não dispõem de um alfabeto, por isso não são ensinadas nas escolas e nem são usadas para ensinar. Porém, entre as línguas da Guiné-Bissau, o kriol é a que tem dado passos mais significativos para uma possível inserção no sistema de ensino guineense, já tendo sido usada para a implementação de um projeto de ensino bilíngue em algumas escolas das ilhas do arquipélago dos bijagós, levado a cabo inicialmente, pelos CEEF (centros experimentais de educação e formação), pela iniciativa da CIDAC, uma ONGD portuguesa, com a colaboração de algumas entidades guineenses e continuada pelo FASPEBI, através do projeto PAEEB (projeto de apoio ao ensino básico). O objetivo desse projeto é, justamente, adaptar o currículo do ensino primário à realidade cultural diversificada do país, com a utilização do kriol como língua de ensino. Tal iniciativa não toma uma proporção nacional devido à falta de política e planejamento linguísticos por parte do Estado guineense.

Essa falta de política e planejamento linguísticos que promovam uma maior valorização das línguas nacionais, não facilita as discussões em torno da implementação de um ensino bilíngue, ou a expansão, a nível nacional, do projeto de ensino bilíngue que já vem sendo

realizado pelo FASPEBI. E, diante desse panorama, a língua portuguesa continua sendo a única língua oficial do país e a mais prestigiada.

A seguir abordaremos as situações do crioulo e da língua portuguesa na Guiné-Bissau.

## 2.2 KRIOL: A LÍNGUA DE UNIDADE E IDENTIDADE NACIONAL

Para muitos estudiosos da linguística, o crioulo falado em Guiné-Bissau – o crioulo, ou guineense, como preferem cunhá-lo alguns linguistas – é um crioulo de base lexical portuguesa. Segundo Embalo, ele teria se formado entre o fim do sec. XVI ao sec. XVII. Devido à necessidade de suprir a dificuldade de comunicação entre os nativos africanos, que então habitavam o atual território da Guiné-Bissau, e os portugueses, para facilitar as suas trocas comerciais, surgiu o que seria hoje o crioulo guineense. Surgiu inicialmente como um pidgin/proto crioulo, e foi se desenvolvendo até atingir o estágio de uma língua.... Hoje em dia é língua mais falada no país, com cerca de 90% de falantes.

No sec. XX, ainda sob o jugo colonial, a utilização do crioulo foi fortemente censurada pela administração colonial portuguesa, chegando a ser considerada a língua dos não “civilizados” (EMBALO, 2008), enquanto que quem falasse português e assimilasse certos padrões de comportamento “civilizado” era facilmente classificado como um “cidadão português”. Esses eram os assimilados.

Porém, a censura à utilização do crioulo e das outras línguas étnicas pela administração colonial, não foi capaz de extinguir essas línguas. O crioulo, particularmente, era/é um fator de identidade nacional.

Um fator de identidade nacional porque, por não ser uma língua étnica, era, então, a única língua capaz de criar um ponto de convergência entre as diferentes identidades dos diferentes grupos populacionais que compõem a sociedade guineense e congregá-los em uma identidade comum, a identidade nacional.

O PAIGC, na altura do desencadeamento da luta pela libertação da então Guiné Portuguesa do jugo colonial português, usou a estratégia de propagação do crioulo guineense às comunidades que até então não tinham um acesso abrangente, nem ao crioulo e, muito menos, ao português, visto que era pelo viés da língua a forma mais viável de unir as comunidades étnicas. E o português não servia para isso porque era a língua do colonizador. Foi então que o crioulo se consolidou como a língua de identidade nacional guineense porque ele foi, sobretudo, um símbolo da resistência ao colonialismo português, e um fator de coesão na

sociedade guineense, evitando que, em um contexto multiétnico muito complexo como é o caso da Guiné-Bissau, se instaurem graves conflitos tribais.

Não seria injusto pensar o crioulo como a língua de ensino e língua oficial da Guiné-Bissau, considerando a sua importância na construção da nação guineense. Porém, ela não é uma nem outra. E talvez se surpreendam ainda mais, caros leitores, em saber que até aos dias atuais ele não dispõe de uma codificação ou de um alfabeto oficial, sendo, portanto, um dos fatores que dificultam a inserção dessa língua ao sistema de ensino guineense, a despeito de todo o trabalho que vem sendo realizado pelo FASPEBI em torno da implementação de um ensino bilíngue.

### 2.3 A SITUAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA GUINÉ-BISSAU

Com o advento da expansão europeia denominada de a época das grandes navegações ou a era dos “descobrimentos”, os europeus começaram uma série de viagens com o intuito de expandir o seu território e economia. Segundo Francisco de Assis Veloso Filho, as nações europeias lançaram-se em busca de riquezas e em nome da fé cristã e empreenderam navegações e explorações que resultaram na abertura de novas rotas comerciais e no estabelecimento de intercâmbios com outros povos, marcando o início da chamada Época Moderna. (FILHO, 2012).

Por meio dessa expansão europeia, que se julgava ser por fins comerciais, desencadeia-se o processo de colonização, caracterizado pela invasão e ocupação política dos territórios alcançados nas navegações. Um dos grandes marcos da colonização foi a conferência de Berlim, realizada em Berlim de 15 de novembro de 1884 a 26 de fevereiro de 1885 onde se decidiu a partilha e divisão do território africano entre as grandes potências europeias. Após a conferência de Berlim o território que é a atual Guiné-Bissau, que já era ocupado por Portugal, continuou sob o domínio dessa potência europeia.

Desde a chegada dos primeiros portugueses ao território da Guiné em 1446 até a independência obtida em 1973, foram mais de 5 séculos de história e da presença portuguesa. E hoje, após a independência, já são mais de 4 décadas da implementação da língua portuguesa como a língua oficial do país. E, pelo fato de a colonização linguística ser um processo concomitante à colonização ideológica, a imposição do português como língua oficial, portanto, língua de prestígio reflete, de certa forma, uma imposição cultural. Intumbo (2012) observa que:

O Português é a língua oficial do país. Também é tida como a língua das elites, associada ao prestígio, a pessoas com um certo grau de escolaridade ou que vivem/viveram no exterior principalmente em Portugal ou ainda àquelas que convivem/conviveram de perto com os portugueses. Quase todos os guineenses falantes do crioulo compreendem-no.

Essa citação, em parte, mostra a limitação do alcance da língua portuguesa no país, que é associada a certas camadas da sociedade. Segundo Couto e Embalo (2011),

O português até hoje não é praticamente falado como língua vernácula na Guiné-Bissau. Ele só é adquirido como língua primeira, materna, por uma insignificante franja de filhos de guineenses que, tendo estudado em Portugal ou no Brasil, adotaram-no como língua de comunicação familiar, ou por filhos de casais mistos de guineenses com falantes de português de outras nacionalidades. É também o caso de filhos de portugueses residentes na Guiné-Bissau ou, então, de filhos de outros estrangeiros que por um motivo ou outro falem português em casa. No entanto estas crianças, que desde cedo entram em contato com o crioulo, quer ouvindo os familiares falando, quer brincando na rua com outras crianças, aprendem-no rapidamente.

Mesmo diante dessa situação a língua portuguesa é até hoje preferida como a língua oficial do país; portanto, é a língua do ensino, a língua através da qual acontece a alfabetização e a língua dos documentos oficiais. É a língua na qual são redigidos os documentos oficiais sobre a escolarização e a alfabetização, entre as quais: o programa da língua portuguesa (em três fases) e o programa do ensino básico unificado. Um dos pressupostos do programa da língua portuguesa é o seguinte “A língua portuguesa na Guiné-Bissau é a língua de comunicação nas relações sócio-político-cultural, contribui para a unidade nacional e beneficia do estatuto de língua oficial;” (CÁ, 2015, p.59). É indubitável que a língua portuguesa beneficia do estatuto de língua oficial, mas a língua que, de fato, contribui para a unidade nacional é a língua crioula, pois ela é o próprio símbolo dessa unidade nacional. Das finalidades desse programa, “Considera-se que o ensino da língua portuguesa no Ensino Básico deverá: contribuir para uma maior consolidação da unidade nacional; consciencializar e reforçar a identidade cultural guineense; “Mais uma vez se comete o equívoco de sobrepor a língua portuguesa ao kriol, pressupondo que aquela deverá “contribuir para a consolidação da unidade nacional”, porém, na realidade, ela sequer é dominada ou falada por uma grande parcela da população. A autora aponta ainda o fato de o programa não falar em um ensino plurilíngue, que é o que, de fato, acaba sendo levado a cabo informalmente devido a recorrência dos professores ao kriol para facilitar a comunicação e a compreensão dos alunos em sala de aula.

Mas essa renegação da língua crioula – ou simplesmente o Kriol – ao segundo plano em detrimento do português (a língua), começou cedo, segundo explica Incanha:

A resposta começou cedo a ser dada por Amílcar Cabral, artífice da independência do país, ainda durante a guerra de libertação. Ele dizia, “de todos os bens que os portugueses deixarem no nosso país na altura da independência, certamente a Língua portuguesa será o mais precioso pois permitir-nos-á comunicarmo-nos com o mundo e com as ciências...” (INCANHA, 2004)

E foram projeções como essas que tornaram incontestável a adoção do português como a língua oficial, de ensino e dos documentos oficiais, inibindo, assim, uma provável discussão em torno da projeção do Kriol aos espaços de poder. E sendo o Cabral quem é – o pai da nação guineense -, é claro que a afirmação acima citada acaba ganhando contornos gigantescos em termos de aceitação tanto que, segundo Incanha “hoje [o português] não é apenas a língua da ciência e da cultura e dos documentos oficiais do país, é também a língua de ‘prestígio’ a par de outras línguas guineenses [...]” (INCANHA, 2004).

Por isso, uma discussão precoce e prática de políticas linguísticas no sentido de uma melhor projeção do Kriol, talvez facilitariam o caminho para a sua oficialização. Mas o português já se consolidou como a língua oficial, pois já se passaram, praticamente, quatro décadas e meio desde que ela é a língua oficial do país; por isso, a discussão agora deverá pautar por um ensino bilíngue, o que, segundo Intumbo “é um dos caminhos a seguir, tendo em conta que milhares e milhares de crianças entram para o ensino formal, transitando diretamente de suas línguas maternas e do Kriol para sem passar por uma única fase de transição”. (INTUMBO, 2004).

Os alunos, no ambiente escolar, são expostos a um contexto de choque “linguístico” visto que são forçados a aprender em uma língua diferente daquela que usam em seus ambientes social e familiar. Baseando nesse pressuposto, poderíamos acrescentar o fator língua, como um dos elementos dificultadores de um bom desempenho e, conseqüentemente, frequência escolar dos alunos em Guiné-Bissau.

#### 2.4 AS LÍNGUAS DA GUINÉ-BISSAU

Como já dissemos antes, a Guiné-Bissau é um país com uma acentuada diversidade cultural e étnica. Ao todo, são mais de duas dezenas de grupos sociais e étnicos que compõem a conjuntura social guineense, tendo cada um desses grupos a sua própria língua. Segundo Incanha Intumbo, a grande maioria dos guineenses nasce em um ambiente familiar onde a língua materna é uma língua africana, sendo, portanto, que a sua transmissão é baseada essencialmente na oralidade. Porém, em muitos casos essas crianças crescem em contato com duas línguas: a africana ou étnica e o kriol (crioulo guineense). E, em casos de união conjugal

inter-étnica, a criança pode ter contato com mais de uma língua étnica e o crioulo. Esse contexto, geralmente, dificulta a determinação da L1 da criança, pois será preciso verificar em qual das línguas ela tem maior domínio e usa com maior frequência.

Não obstante, devido a precariedade do ensino e de estruturas escolares, principalmente nas áreas rurais, os adolescentes e jovens se se vem obrigados a deixarem as suas respectivas localidades de nascença para irem seguir os estudos na capital do país, Bissau. Na capital a língua predominante é o crioulo, ficando as línguas étnicas reservadas a ambientes familiares, ou em casos de cerimónias e afins. E, no ambiente escolar, de modo geral, tem contato com a língua portuguesa. O crioulo é frequentemente utilizado nesse ambiente como a língua intermediária na aprendizagem do português e na compreensão das outras matérias.

Segundo Couto e Embalo, as principais línguas étnicas, com uma percentagem aproximada do número de falantes, são as seguintes:

fula	16%
balanta	14%
mandinga	7%
manjaco	5%
papel	3%
felupe	1%
beafada	0,7%
bijagó	0,5%
mancanha	0,3%
nalu	0,1%

Esses dados foram coletados em 1970. Em outros dados apresentados com base no recenseamento de 1991, temos o seguinte quadro.

fula	20,4% (245 130 falantes)
balanta	30,5% (367 000 falantes)
mandinga	12,9% (154 200 falantes)
manjaco	14,1% (170 230 falantes)
papel	10,4% (125 550 falantes)
felupe	1,8% (22 000 falantes)

beafada	3,4% (41 420 falantes)
bijagó	2,3% (27 575 falantes)
mancanha	3,4% (40 855 falantes)
nalu	0,6% (850 falantes)

Os quadros acima ilustrados mostram a grande diversidade linguística e, conseqüentemente, cultural da Guiné-Bissau. Porém, as línguas apresentadas nos quadros não são as únicas línguas faladas no território guineense. Com menores números de falantes e algumas em risco de extinção, temos o süssu, pajadinka, krioldidjiba, bayotientre outras, que também são algumas das línguas faladas no território guineense.

E, devido à localização geográfica do país, rodeado de países francófonos, e uma forte presença de emigrantes senegaleses e guineenses de Guiné-Conacri, e outros emigrantes de países anglófonos como Nigéria, Gana e Gambia, as línguas francesa e inglesa também tem ganhado espaço no cotidiano social guineense. Depois do português, inglês e francês são as línguas estrangeiras mais faladas na Guiné-Bissau. Já foram incluídas na grade curricular do ensino guineense, sendo obrigatório o ensino de, pelo menos, uma delas nas escolas guineenses. Porém, é frequente ocorrer o ensino das duas ao mesmo tempo, principalmente nas escolas privadas.

Posto isso, é inevitável a influência da situação acima posta na forma como o sujeito guineense se identifica a si, e com a sua pátria. Essa diversidade étnica foi, durante algum tempo, um empecilho para a unidade entre as etnias necessária para libertar o país do jugo colonial português. Neste aspecto vai ser muito importante a atuação do PAIGC.

O PAIGC, fundado em 1956 por Amílcar e demais companheiros, foi o partido responsável pela libertação nacional da Guiné-Bissau e Cabo Verde, através de uma frente única de combate que visava a libertação e a formação de um Estado binacional com a união política dos dois países libertados. E, à semelhança do que acontece em outros países africanos que passaram pelo processo de colonização, o processo de libertação nacional coincide com a formação da nação e o forjamento de uma identidade nacional. O que, no caso da Guiné-Bissau, não foi uma tarefa fácil, visto que era necessária uma estratégia que visasse a unificação das resistências étnicas em uma resistência nacional.

Desde a chegada dos portugueses a Guiné em 1462, sempre teve resistências isoladas dos grupos étnicos. Os portugueses através dos tratados de ‘amizade’ que faziam com a intenção de consolidar a ocupação efetiva de algumas regiões, conseguiram apoio de alguns

chefes locais – os régulos, geralmente – porém, muitos chefes locais não aceitaram assinaram esses tratados, desencadeando, assim, uma série de resistências à ocupação portuguesa. E, segundo Monteiro (2013):

as resistências se intensificaram quando os colonialistas instituíram o imposto de palhota em todas as regiões da Guiné dita portuguesa, que entrou em vigor a partir de janeiro de 1904, na tentativa de consolidar o domínio da ocupação. Para facilitar a cobrança deste imposto, os portugueses contaram mais uma vez com o apoio dos chefes locais (seus aliados) e os régulos, que eram isentados do pagamento de imposto de palhota, e ainda ganhavam pelos serviços prestados.

As cobranças do imposto de palhota desencadearam as resistências primárias, que eram as diferentes estratégias adotadas pelos grupos étnicos para reduzir ou fugir à cobrança, que vieram a resultar nas campanhas de pacificação na Guiné, levadas a cabo pelo Estado-maior colonial e comandadas pelo capitão Teixeira Pinto.

As campanhas de pacificação provam que as resistências à colonização começaram muito antes da criação do PAIGC. Porém, eram resistências dispersas devido a configuração social do país, onde cada região é, maioritariamente, habitada por uma etnia. Segundo Monteiro (2013):

as resistências tiveram características regionais e étnicas, devido a configuração social do país, teoricamente cada grupo étnico pertence a um “chão” (terra). Neste sentido é recorrente as dispersões das “guerras” regionais desencadeadas por cada grupo étnico durante os processos de resistências, contudo a divisão não se limitava apenas ao espaço geográfico, mas também as tradições culturais destas etnias, ou seja, as formas de organização social e cultural de cada sociedade.

O grande desafio do PAIGC foi a unificação das resistências étnicas através do projeto de Unidade nacional, em que o sentimento de pertencimento à nação teria de sobrepor ao sentimento de pertencimento étnico, criando, assim, uma frente de luta mais forte e unificada.

## 2.5 A UNIDADE NACIONAL E A LUTA PELA LIBERTAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU

Como visto na seção anterior, as guerras de pacificação travadas entre o Estado-maior colonial e os grupos étnicos resistentes à opressão colonial, desmistifica a narrativa em relação a passividade dos nativos frente a imposição das políticas administrativas da administração colonial. Entre as políticas impostas pela administração colonial, está a cobrança do imposto da palhota, que vai gerar resistências, fazendo com que o Estado-maior português empreenda campanhas violentas e sangrentas contra os grupos resistentes.

Essas campanhas acontecem entre 1913 a 1936, e foram denominadas de “campanhas de pacificação”. E

seguinte a cronologia e a divisão do espaço geográfico e étnico na Guiné-Bissau, as campanhas de pacificação comandadas pelo Capitão Teixeira Pinto começaram na região de Oio contra os Oincas, em 1913, sob a condição para o término dos ataques se “os indígenas entregassem todas as armas e cumprissem o pagamento do imposto de palhota, sendo que os que estavam envolvidos teriam que pagar impostos de três anos anteriores, e os que não estavam envolvidos na reivindicação pagariam apenas dois anos, de 1912-1913” (MENDY, 1994, p.222 apud Odila, 2014)

As campanhas seguiram de forma estratégica, com ataques violentas como forma de intimidar os grupos étnicos resistentes ao pagamento do imposto. Em 1914

foi a vez dos manjacos da região de Cacheu, que constituíam os principais contestadores da administração portuguesa. Nessa campanha, também foram incluídos os territórios dos mancanhas da região de Bula e Có, que contestaram de forma desafiadora através dos chefes locais. Depois dos territórios mancanhas, Teixeira Pinto e seus aliados seguiram para tabanka, dos balantas Binar e Nhacra, distribuindo a violência, dando continuidade à missão de intimidar, assassinar os resistentes, além de pilhar, e incendiar as tabancas indefesas. (ODILA, 2014)

No ano seguinte a campanha chegou a ilha de Bissau, com ataques contra os papeis.

No ano de 1915 seguiu-se a pacificação contra os papeis da Ilha de Bissau, sinalizando para uma ocupação definitiva e permanente da Ilha de Bissau. Neste caso, os papeis não aceitaram a imposição de impostos arbitrários, ofereceram resistência, na qual os portugueses sofreram grandes baixas, como também incendiaram os bairros dos grumetes (assimilados) aliados aos portugueses. Em resposta a essa ofensiva, os portugueses proibiram todas as relações comerciais com os papeis, até sua submissão. (IDEM)

No mesmo ano vários outros grupos étnicos se recusaram a pagar o imposto, desafiando, assim, a administração colonial. As campanhas mais violentas e sangrentas foram empreendidas contra os bijagós, que eram, reconhecidamente, os grupos mais “desobedientes” à administração colonial, tanto que, segundo Mendy, para os portugueses a ilha de Canhaba era “a prova de desrespeito para com a nossa soberania, cada vez mais acentuada, e o estado de insubmissão torna-se um péssimo exemplo para os povos das outras ilhas” (MENDY, 1992 apud ODILA, 2014)

A campanha contra os bijagós,

Sem dúvida, foi uma das campanhas mais violentas, caracterizada por uma guerra desigual, já que os nativos de uma forma geral só dispunham de flechas e armas artesanais, que nada equivaliam em relação a uma artilharia portuguesa. Contudo,

resistiram às batalhas causando também baixas aos portugueses, graças ao recurso das tradições religiosas (uso da arte e da feitiçaria), uma das importantes “armas” no combate à exploração e à opressão portuguesa mesmo depois, nas frentes da luta armada de libertação nacional. (ODILA, 2014)

Essa foi também uma das campanhas mais longas, com a duração de quase duas décadas (1917-1936). A derrota dos bijagós em 1936 marca o fim das campanhas de pacificação e a efetiva ocupação portuguesa no território da Guiné.

As reações secundárias são marcadas pela criação dos primeiros movimentos independentistas. E é nesse contexto que nasce o PAIGC em 1956, criado pelo Amílcar Cabral e camaradas, com o objetivo de enfrentamento da colonização.

Porém, o PAIGC, apesar de ser o mais conhecido, pelo fato de ter sido o partido a liderar a luta pela libertação nacional, não foi o único nem o primeiro movimento independentista na Guiné. Segundo Monteiro (2013)

tomando a ordem cronológica como referência, podemos destacar os primeiros movimentos urbanos: o Movimento para a Independência da Guiné (MIG); o Movimento para Libertação da Guiné (MLG) composto por maioria de etnia manjaca; a União das Populações da Guiné (UPG), que apesar da sua denominação reunia apenas alguns bissau-guineenses residentes em Kolda; a União da População para Libertação da Guiné (UPLG), que agrupava a minoria da etnia fula do Senegal; Reunião Democrática Africana da Guiné (RDAG), majoritariamente formado por mandingas do Senegal; e o Partido Africano para Independência (PAI), que mais tarde daria origem ao PAIGC; e a Frente de Libertação Nacional da Guiné (FLING), resultante da união de vários grupos políticos (UPG, o RDAG e a UPLG). (ODILA, 2013)

Segundo observado no excerto acima, a maioria dos movimentos tinha um cunho étnico, sendo o PAI – que veio a dar origem ao PAIGC – o único movimento que “visava à congregação de todos os Bissau-guineenses sem a distinção étnica” (ODILA, 2013). Essa é, talvez, a característica que favoreceu a durabilidade do PAI em relação aos outros movimentos, porque, através do seu projeto de unidade nacional, foi capaz de unificar as frentes étnicas e formar uma única frente de enfrentamento e combate ao colonialismo, culminando com a obtenção da independência em setembro de 1973.

A tal unidade almejada pelo PAIGC, não era fácil de obter tendo em conta a conjuntura social da Guiné, que é composta por mais de duas dezenas de grupos étnicos. Era preciso um ou mais elementos culturais que servissem de pontos de convergência entre as etnias. Os costumes, as tradições, as cerimônias, são alguns elementos da cultura que são partilhados entre as etnias. Porém, faltava ainda sanar um problema fundamental para a concretização real da

unidade, que é o problema de comunicação, pois os diferentes grupos da Guiné tinham cada um à sua própria língua, o que dificultava a intercomunicação entre si.

O kriol (crioulo guineense) vai desempenhar um papel fundamental para a concretização dessa unidade, pois é a língua que vai servir do elo de ligação entre os guineenses de diferentes grupos étnicos. Ademais, o kriol seria um dos principais elementos facilitadores a comunhão de destino que faz da Guiné-Bissau uma nação, considerando a concepção de nação defendida por Otto Bauer. Artemisa Odila parafraseando o Bauer diz o seguinte:

a nação seria comunhão de destino, que implicaria uma experiência comum de mesmo destino em uma interação mútua entre os membros. Para o autor, a questão principal que caracteriza a nação como comunidade de destino é a herança natural, ou seja, a descendência e a transmissão dos valores culturais através da língua vista como um instrumento da comunidade humana. (BAUER, 2000 apud ODILA, 2013)

As nações africanas, na sua maioria, nasceram a partir do sec. XX, forjadas como estratégia de combate ao colonialismo. Por isso, a cultura aparece sempre como um fator preponderante no processo de formação das nações africanas. Cultura, porque era por meio da “demonização”, da desqualificação das tradições e os costumes que os europeus mais exerciam violências contra os nativos dos territórios invadidos.

Na guiné e outras antigas colônias portuguesas foi implementada o estatuto do indígena, que consistia, basicamente, em considerar assimilados aqueles que renegassem a sua cultura e passassem a viver com base nos padrões europeus de comportamento, e considerar indígena (sem cultura) aqueles que resistiam às diferentes formas de opressão colonial. Esse estatuto era, sobretudo, uma política que, discriminadamente, dava alguns direitos a uns e reprimia fortemente aos outros (os resistentes).

Era preciso então, nessa nova fase do continente, uma reafirmação das mentes para a criação de um “homem novo”, segundo defendia o Amílcar Cabral. Criar um homem novo consciente das opressões coloniais e determinados a lutar contra elas, mas, sobretudo, um homem novo que integre uma geração capaz de exercer uma ruptura epistemológica com o colonialismo e guiar o continente a uma independência política.

### 3 EDUCAÇÃO EM GUINÉ-BISSAU

#### 3.1 EDUCAÇÃO NO PERÍODO COLONIAL

Esse foi um período em que o incremento da educação foi notoriamente marcado por um sistema educativo elitista e seletivo, baseado na ideologia e filosofia coloniais e “servido por um quadro docente e uma rede escolar constituídos em função das necessidades da colonização”. Não era, obviamente, uma necessidade da colonização que a promoção da educação fosse abrangente, e que permitisse o despertar da consciência crítica nos nativos, pois estes poderiam “abrir os olhos” perante a desumana situação de opressão a que eram submetidos e, conseqüentemente, viabilizar meios de combate através de uma ruptura epistemológica com a ideologia colonial.

Esse sistema se limitou a moldar as pessoas e usá-las em função dos objetivos da colonização. E, sendo o processo colonial, essencialmente marcado pela imposição cultural e dominação de outros povos, o sistema educativo era também levado por esse viés. Além de ser completamente desassociado à realidade guineense, e ser baseada na transmissão e propagação de conhecimento e cultura europeus, não viabilizando, portanto, um desenvolvimento socioeconômico da população nativa, o sistema educativo era também voltado a deterioração, distorção, demonização e desqualificação das culturas e tradições africanas e, nesse caso, a cultura guineense e,

Não havia, portanto, a intenção de instruir ou educar as populações subjugadas, mas pelo contrário, extrair do seu seio uma minoria de homens letrados, indispensáveis para o funcionamento do sistema colonial de espoliação e reduzi-los a uma assimilação que devia retirar-lhes qualquer possibilidade de desvendar processo de docilização, despersonalização a que estavam submetidos {...}(CÁ, 2000)

Vale salientar que antes da chegada dos portugueses na Guiné, apesar de então não existirem instituições formais de ensino, já aconteciam as práticas educativas através da oralidade. Isto porque nas sociedades africanas – por serem sociedades baseadas em cultura e tradição orais - os conhecimentos eram – e ainda são - disseminados através dos fazeres cotidianos: nas relações Inter pessoais, nos costumes, as cerimônias de iniciação, através da contação de histórias etc; porque nessas sociedades o mais velho é considerado a “fonte” de conhecimentos, e estes vão sendo passados de geração para geração, de boca em boca, através de uma autentica rede de solidariedade que fortuitamente se formava no seio das comunidades. Segundo Ocuni Cá:

(...) não havia pessoas que ensinassem na sociedade africana tradicional, um ensino formalizado como na sociedade ocidental, nem lugar privilegiado para a transmissão do conhecimento. A forma de educar baseava-se no exemplo do comportamento e do trabalho de cada aprendiz. Cada adulto era, de certa forma, um professor. A educação não se separava em campo e especialização de atividades humanas. Ninguém se educava apenas por um determinado período, aprendia-se com a vida e com os conhecimentos ao longo do tempo. (CÁ, 2000)

Vemos, portanto, que, mesmo não tendo uma base estrutural formal, as sociedades africanas dispunham de um sistema educativo informal. O que significa que não havia um lugar privilegiado para a transmissão de conhecimentos; o processo de ensino-aprendizagem acontecia de forma natural, através dos ensinamentos diários, na convivência com os familiares, os mais velhos, durante os costumes tradicionais como, por exemplo, as cerimônias de iniciação. Essas cerimônias acontecem em um determinado ciclo da vida, e marcam a transição para a vida adulta; são uma espécie de retiro onde os iniciados são educados e preparados para assumirem as suas responsabilidades sociais e tarefas perante a comunidade.

Quando da chegada dos portugueses e a implementação de estruturas formais de educação, foi-se gradativamente tentando acabar com as formas de organização social da sociedade guineense. Para o acesso à educação pelos nativos, os portugueses criaram uma série de critérios que visavam, sobretudo, o rompimento com as tradições africanas, os quais eram: assimilação dos padrões de comportamento europeus, a renegação da identidade cultural, mudança de identidade (que ocorria através do batismo e, conseqüentemente, a mudança de nome) entre outros. E isso acontece também em outras colônias portuguesas.

A administração colonial contou com a ajuda da igreja para o sucesso desse projeto de escola que pretendia, unicamente, assegurar uma ínfima assimilação da cultura europeia aos nativos africanos, pois “se os africanos assimilassem a cultura e as técnicas europeias com demasiado sucesso, poderiam constituir uma ameaça à dominação colonialista” (CÁ, 2000). Um dos propósitos da invasão dos territórios africanos pelos europeus era de levar Deus aos indígenas, de modo que as primeiras formas de dominação aconteciam através da propagação da fé cristã através de catequese, e, nesse caso, vê-se repetir o processo de aculturação através da educação, com um ensino voltado a temáticas que dizem respeito à realidade europeia. O objetivo da escolarização era, portanto, desaffricanizar as tradições tentando impor os padrões europeus de comportamento.

O contraditório de toda essa estratégia preconizada pelo regime colonial para dividir as sociedades africanas e criar uma classe de população a ser instruído para servir aos objetivos da colonização, é que foi dentro da classe formada pela assimilação que saíram os líderes dos

movimentos para a libertação dos países colonizados; inclusive o Amílcar Cabral, que foi o líder e fundador do PAIGC (Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo-Verde), Agostinho Neto do MPLA (Movimento para a Libertação de Angola), Eduardo Mondlane da FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) entre outros. Todos esses líderes tiveram a oportunidade de seguir os estudos fora dos seus países de origem, e muitos deles em Portugal, onde tiveram a oportunidade de se organizar e criar várias associações estudantis denominadas de casa dos estudantes, entre elas a CEA (casa dos estudantes de Angola), casa dos estudantes de Cabo-Verde, casa dos estudantes de Moçambique entre outros.

A metrópole - sob o regime do Estado Novo -, com a intenção de supervisionar e controlar as ações das associações estudantis, criou a casa dos estudantes do império em 1944, com a pretensa intenção de unificar as casas dos estudantes. O nome sugestivo ‘casa dos estudantes do império’, indica a verdadeira intenção do regime com relação à unificação das casas dos estudantes dos países colonizados; queria-se travar o desenvolvimento de ações de cunho nacionalista das associações estudantis, e gerar um sentimento de pertencimento e simpatização com os propósitos imperiais entre os estudantes coloniais. A tentativa não foi bem-sucedida, visto que os estudantes começaram a se organizar clandestinamente para pensar a situação dos países. E dessas organizações surgiram as primeiras aspirações para a criação dos movimentos para a libertação desses países do jugo colonial.

Porém, no que diz respeito à escolarização, os portugueses conseguiram durante muito impedir e/ou garantir a ‘deseducação’ dos nativos, pois uma educação que se quer opressora, em nada educa. No período colonial foi garantida a educação a uma pequena parcela da população, mantendo bem alta a taxa de analfabetismo; até 1950, a porcentagem da taxa de analfabetismo estava acima dos 95%.

**Tabela 1** - Analfabetismo em Guiné: 1958

População total	Número de Analfabetos	Porcentagem da taxa de analfabetismo
510.777	504.928	98,85

Fontes: Anuário Estatístico do Ultramar e Instituto Nacional de Estatística, Lisboa, 1958, In: Ferreira, 1977.

A seguir apresentamos o quadro que ilustra em números a distribuição de alunos e pessoal docente por níveis de ensino, depois da abolição do Estatuto do Indígena na década de 60. Foi feito o recorte do período de 1962 a 1973.

**Tabela 2** - Educação colonial: 1962 a 1973

<b>Anos</b>	<b>Ensino primário Alunos</b>	<b>Pessoal docente</b>	<b>Ensino secundário Alunos</b>	<b>Pessoal docente</b>
1962\1963	11827	162	987	46
1963\1964	11877	164	874	44
1964\1965	12210	163	1095	42
1965\1966	24099	204	1039	43
1966\1967	24603	244	1152	40
1967\1968	25213	315	1773	111
1968\1969	25854	363	1919	147
1969\1970	32051	601	2765	110
1970\1971	40843	803	3188	158
1971\1972	40843	803	3188	158
1972\1973	47626	974	4033	171

Fonte: Repartição Provincial dos Serviços da Educação, província da Guiné, 1973.

Constata-se que o quantitativo de alunos e pessoal docente – e número de escolas, provavelmente – foi aumentando gradativamente após a abolição do Estatuto do Indígena, porém, fica difícil saber o quantitativo de alunos nativos visto que, teoricamente, a partir desse momento não se baseava mais na distinção de raças para o acesso à educação.

Entretanto, coube ao PAIGC (Partido Africano para a Independência de Guiné e Cabo Verde) instalar um sistema educativo libertário à contramão desse sistema opressor idealizado pelo regime colonial. E nessa ótica de ideia “afirmava Amílcar Cabral a respeito das escolas do PAIGC [...] que, muito mais que as armas, a educação tinha uma função libertadora”. (KOUAWO, 1995 apud CÁ 2015). A educação nesse caso pode ser tanto opressora quanto libertadora. Quando limitada para atender a interesses de subjugação de um povo, como no caso da educação colonial, ela é opressora; mas quando é pensada como meio de esclarecimento da massa populacional subjugada no sentido de operar uma revolução para derrubar o sistema opressor, ela é libertária. E, pelos vistos, foi sobre essa última concepção de educação que se baseou o PAIGC, criando escolas nas zonas libertadas. Vale salientar que essa resistência por meio da educação ocorria paralelamente à resistência armada, deflagrada em 1963, que dura uma década até a obtenção da independência em 1973.

### 3.2 EDUCAÇÃO DO PAIGC: ESCOLARIZAÇÃO NAS ZONAS LIBERTADAS.

O PAIGC partiu pela libertação da Guiné e Cabo-Verde por via armada em 1963, tendo conseguido conquistar a independência total em setembro de 1973, 11 anos depois. Um dos acontecimentos que provocaram a agitação política precipitaram o contexto da guerra armada foi o massacre de Pindjiguiti. Aos 3 dias do mês de agosto de 1959 os estivadores do porto de Pindjiguiti, em decorrência de uma greve, reivindicavam pela melhoria das condições de trabalho e dos salários, quando foram brutalmente retaliados pela PIDE (polícia internacional e de defesa do Estado) e outras forças policiais da colônia, que culminou na morte de mais de 50 pessoas e deixando mais de 100 feridos.

Esse foi um marco importante entre as diferentes formas de repressão exercida pelo regime colonial, pois foi a partir desse acontecimento que o PAI (partido africano para a independência) que mais tarde se transforma em PAIGC (partido africano para a independência da Guiné e Cabo-Verde) começa a considerar o desencadeamento de uma luta armada em prol da independência. Mas o partido se preocupava também com a luta intelectual, através do proporcionamento da educação às futuras necessidades governativas do país em caso da obtenção da independência garantindo formação nas áreas libertadas.

As áreas libertadas eram basicamente pequenos territórios independentes dentro do território colonial. Assim que libertadas, elas eram imediatamente ocupadas pelas forças do PAIGC (partido africano para a independência da Guiné e Cabo-Verde), onde montavam pequenas bases militares.

E coube também ao partido instalar um sistema educativo libertário à contramão desse sistema opressor idealizado pelo regime colonial. E nessa ótica de ideia “afirmava Amílcar Cabral a respeito das escolas do PAIGC [...] que, muito mais que as armas, a educação tinha uma função libertadora” (KOUAWO, 1995 apud CÁ 2015). Segundo Cabral

para continuar a desenvolver vitoriosamente a nossa luta devemos: Criar escolas e desenvolver a instrução em todas as regiões libertadas. Selecionar jovens (rapazes e raparigas) entre 14 e 20 anos, com pelo menos frequência da 4ª classe [série], para serem aproveitados na preparação dos quadros. Combater sem violência as práticas prejudiciais, os aspectos negativos das crenças e tradições do nosso povo. Obrigar os responsáveis do partido e todos os militantes dedicados, a melhorarem cada vez mais a sua formação cultural (CABRAL, 1977 apud NAMONE, 2014, p. 58).

Vê-se, no entanto, que a escolarização era uma das facetas da luta anticolonial do PAIGC. Era preciso a formação de um Homem Novo segundo preconiza o líder do movimento

para a libertação. A educação preconizada pelo partido era, diferente da colonial, uma educação política e que visa atingir a massa popular; e nos termos em foi pensada ela tinha de ser uma educação que desperte no seu público um senso crítico e consciência de suas realidades social e política. Nas palavras de Amílcar Cabral o Homem Novo que se pretendia formar deve ser

plenamente consciente dos seus direitos e deveres. Isto é, um homem novo livre da dominação e exploração colonial como também qualquer tipo de exploração, comprometido com o desenvolvimento da nova nação independente e livre de espírito separatista: distinção de raça, grupo étnico, cor da pele, classe social, convicção política ou religiosa, etc. (...) que saiba identificar e valorizar os “aspectos positivos” das suas tradições culturais e combater os “aspectos negativos”, entre os quais se destacam: “aliquidação progressiva dos vestígios da mentalidade tribal e feudal, a rejeição das regras e dos tabus sociais e religiosos incompatíveis com o caráter racional nacional do movimento libertador” (CABRAL, 1977; 1978 apud NAMONE, 2014).

Longe do que se possa pensar, Amílcar Cabral e o partido sempre reconheceram a importância da cultura para a luta de libertação chegando o Amílcar a afirmar que a luta era um “fator cultural e fato da cultura”. Os vários anos da opressão colonial foram marcados, essencialmente, por uma violência extrema através do processo de desvalorização da cultura africana e a imposição da cultura europeia. Por isso mesmo, uma total emancipação política e humana, sobretudo, tinha que partir de uma resistência cultural; era preciso reafirmar-se. Daí a ideologia da reafirmação das mentes defendida pelo Amílcar.

Vale salientar que o processo de escolarização nas zonas libertadas teve o seu início após o primeiro congresso do partido realizado em cassacá, uma das zonas libertadas ao sul do país, em 1964. Além da FARP (forças armadas revolucionárias do povo) foi decidido que a educação seria uma das prioridades do partido. No mesmo começaram a se desencadear uma série de cooperações com a república vizinha de Conacri e outros países socialistas que apoiavam esses movimentos nacionalistas, culminando na criação da primeira escola piloto em Conacri. As escolas piloto se expandiram pelas zonas, e funcionavam debaixo da sombra de árvores, ao ar livre ou em escolas palhas, visto que o partido não dispunha de meios suficientes para sustentar a luta armada e modernizar a estrutura escolar.

A despeito dessas adversidades, a escola do partido conseguiu em grande cumprir com os objetivos de promover uma educação política e de massa. O quadro seguinte ilustra estatisticamente o desempenho do partido no que diz a distribuição das escolas pelas zonas livres.

**Tabela 3** - Educação nas zonas libertadas de 1965-1973

<b>Anos</b>	<b>Escolas</b>	<b>Professores</b>	<b>Alunos</b>
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	146	251	15.000

Fonte: DOCUMENTÁRIO: Educação na Guiné-Bissau. Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, ano 1, nº 1, jan./abril, 1978. p. 49-61.

Pode-se constatar que o partido teve um bom desempenho no que diz respeito a distribuição das escolas, pessoal docente e os alunos, apesar de um crescimento oscilante. A oscilação deve-se em parte ao contexto do combate armado em decorrência, sendo essas escolas constantemente bombardeadas pela tropa colonial; as baixas eram inevitáveis. E também pelas repartições dos alunos para a escola piloto de Conacri, ou para dar seguimento formação em outros países que apoiavam a luta.

Já a tabela que se segue, traz um aspecto comparativo entre a educação colonial e a educação do partido.

**Tabela 4** - Quadro comparativo: educação colonial e no período da guerra de independência

Nível de Formação de quadros	Superior	Superior em formação	Pós-universitário	Médio Técnico	Médio Técnico em formação	Profissionalizante / especialização	Formação de quadros políticos e sindicais
Zonas não libertadas 1471 a 1961	14	-	-	11	-	-	-
Zonas libertadas 1963 a 1973	36	31	5	46	386	241	174

Fonte: DOCUMENTÁRIO: Educação na Guiné-Bissau. Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, ano1, nº 1, jan./abril, 1978. p. 49-61.

A tabela apresentada explicita o processo da (des) educação levado a cabo no período colonial, e os resultados profícuos de uma educação pautada na formação de quadros desencadeado pelo partido durante a luta de libertação nacional.

A educação proposta pelo partido parte do pressuposto de que para a transgressão ou subversão do quadro educativo deixado pelo regime colonial, e a projeção de um sistema educativo que viabilize uma formação política e humanizante no sentido de formar pessoas conscientes e quadros capazes de entender, compreender e lutar contra qualquer tipo de opressão colonial, era necessário um rompimento ideológico com tudo que representa a cultura colonial e os ensinamentos incutidos na mente dos nativos sobre essa cultura. Esses ensinamentos visavam, sobretudo, facilitar o processo de dominação e subjugação dos nativos africanos através da elevação da cultura europeia e a desaprovação de tudo quanto represente a cultura e as tradições africanas; para os europeus os africanos não tinham cultura nem uma civilização, de modo que justificavam as suas invasões como missões civilizatórias, ou seja, levar cultura aos “gentios”. Por isso a resistência cultural defendida também pelo Amílcar. Para ele,

pegar em arma para dominar um povo é acima de tudo pegar em arma para destruir ou pelo menos neutralizar e paralisar a sua vida cultural. É que enquanto existir uma parte desse povo que possa ter uma vida cultural, o domínio estrangeiro não poderá estar seguro da sua perpetuação. Num determinado momento,[...] a resistência cultural poderá assumir formas da resistência política, econômica, armada para contestar com vigor o domínio estrangeiro (CABRAL, 1976, p. 222).

Vê-se, portanto, que o líder do partido tinha consciência do poder da resistência a partir da preservação da vida cultural; a importância de fortalecer as bases sociais que eram atacadas e destruídas através da dominação ideológica: a cultura e a educação. E era através desta a forma mais viável de entender a importância da outra.

No entanto, para romper com a cultura europeia, era necessário também passar a ensinar em uma língua que não seja a do colonizador; e isso implicava deixar de ensinar em língua portuguesa a adotar o crioulo e as línguas nativas como línguas de ensino. Essa foi uma experiência que não deu certo na altura, obviamente, porque essas línguas não eram codificadas, e o partido, com as escolas que já funcionavam em condições precárias, não teria condições de bancar todo o processo de codificação e produção de novos materiais didáticos em crioulo e nas línguas nativas.

Outrossim, pelo fato de o país ter várias línguas étnicas e o crioulo, sendo, portanto, um país plurilíngue, dificultava na adoção de uma dessas línguas como a língua de ensino. Porém, a última é uma língua veicular e serve de língua de comunicação entre as diferentes etnias; o que levou o partido, na altura da implementação do ensino nas zonas libertadas, a adotá-la como a língua de ensino. Fato esse que não durou muito pois se sentiu muitas dificuldades em avançar com o ensino em crioulo pelas razões já mencionadas. Sobre isso Cabral diz o seguinte:

Nós, Partido, se queremos levar para frente o nosso povo durante muito tempo, [...] para escrevermos, para avançarmos na ciência, a nossa língua tem que ser o português. [...] até um dia em que de facto, tendo estudado profundamente o crioulo, encontrando todas as regras de fonéticas boas para o crioulo, possamos passar a escrever o crioulo. [...] se nas nossas escolas ensinamos aos nossos alunos como é que o crioulo vem do português e do africano, qualquer pessoa saberá português muito mais depressa. O crioulo prejudica quem aprende o português, porque não sabe qual é a ligação que existe entre português e o crioulo, mas se se conhecer a ligação que há isso facilita aprender o português (CABRAL, 1979, p.105-106).

Em uma questão, Cabral tinha razão: era preciso estudar o crioulo. Mas era preciso estudar o crioulo para que, a partir disso seja criado uma convenção ortográfica, e uma regra fonética que desse conta dos aspectos fônicos dessa língua, e que permitissem usá-lo como língua de ensino. O crioulo, apesar de nunca ter conseguido um espaço oficial no ensino guineense, sempre foi usado como ponte para a aprendizagem do português. Nas escolas das zonas libertadas os professores já utilizavam o crioulo para facilitar a aprendizagem dos alunos.

As afirmações de Cabral sobre a temática da língua de ensino foram cruciais para a continuidade da língua portuguesa como a língua de ensino e a sua adoção como língua oficial do país após a independência. Para Incanha

A resposta começou cedo a ser dada por Amílcar Cabral, artífice da independência do país, ainda durante a guerra de libertação. Ele dizia, ‘de todos os bens que os portugueses deixarem no nosso país na altura da independência, certamente a Língua portuguesa será o mais precioso pois permitir-nos-á comunicarmo-nos com o mundo e com as ciências’ (INCANHA, 2004)

E foram projeções como essas que tornaram incontestável a adoção do português como a língua oficial, de ensino e dos documentos oficiais, inibindo, assim, uma provável discussão em torno da projeção do Kriol aos espaços de poder. E sendo o Cabral quem é – o pai da nação guineense -, é claro que a afirmação acima citada acaba ganhando contornos gigantescos em termos de aceitação tanto que, segundo Incanha “hoje [o português] não é apenas a língua da ciência e da cultura e dos documentos oficiais do país, é também a língua de ‘prestígio’ a par de outras línguas guineenses [...]” (INCANHA, 2004).

Após o longo período de luta pela libertação com todas as projeções e sonhos utópicos do partido e seu líder, Amílcar Cabral, para um futuro melhor e o sucesso da governabilidade do Estado binacional fruto da Unidade nacional entre Guiné-Bissau e Cabo-Verde, seguiu-se um longo período de distopia. Uma das primeiras desilusões do partido foi o assassinato do seu líder em janeiro de 1973 em Conacri, numa operação ainda por desvendar. Esse foi um dos momentos mais marcantes da luta, tendo o partido que se recuperar do baque da perda de uma das suas pedras mais importantes, se não o mais importante, e acelerar processo de obtenção da independência, culminando em sua proclamação aos 24 dias do mês de setembro de 1973 e o consequente reconhecimento da sua soberania por Portugal um ano depois.

A proclamação da independência foi a concretização do primeiro objetivo da luta; o segundo objetivo seria o efetivo desenvolvimento do país, no qual se inseria o desenvolvimento e equiparação do sistema educativo, o qual vinha de uma profunda brecha deixado pelo sistema colonial de educação.

Entretanto, após a independência seguiu-se uma série de eventos que comprometeram a concretização das metas pós independência, dentre os quais os sucessivos golpes de estado, perseguição política, assassinatos e a má gerência do pouco recurso disponibilizado a educação. O país atualmente depende, em grande parte, de recursos provenientes de cooperações com outros países. O cenário cinzento da conjuntura sociopolítica do país reflete negativamente na educação e o seu sistema. O sistema educativo do país é muito vulnerável no que diz respeito a estrutura escolar e a qualidade de ensino.

Nessa nova fase do país, empenhou-se na construção de um sistema educativo que, segundo Sané

tivesse como base as raízes culturais e sociais do povo guineense. Visava, sobretudo, aliar o trabalho manual ao intelectual, para evitar que a escola e a comunidade se divorciassem e concilhassem os valores culturais africanos com os conhecimentos, a ciência e a técnica das sociedades modernas. (SANÉ, 2018)

Esse sistema daria continuidade, em parte, aos propósitos da educação do partido, construindo um sistema educativo associado à realidade sociocultural guineense. Era necessário o total desligamento ao sistema anterior, o colonial.

No entanto, após a independência, limitou-se a fazer algumas reformas nesse sistema no que diz respeito ao conteúdo e a ‘implementação do projeto de alfabetização seguindo a metodologia de Paulo Freire’ em consonância com os propósitos do novo sistema a ser construído. Essa de reforma ficou conhecida como ‘fase de transição’ (fonte). Essa foi marcada por um considerável aumento de número de alunos em diferentes níveis de ensino com exceção do nível técnico, onde se verificou uma pequena redução, conforme ilustrado no quadro seguinte.

**Tabela 5** - Nº de escolas, professores e alunos nos dois anos de transição

	<b>Ano Escolar</b>	<b>Escolas</b>	<b>Professores</b>	<b>Alunos</b>
<b>Ensino Primário</b>	74/75	549	2 007	71 600
	75/76	541	2 244	79 482
<b>Ciclo Preparatório</b>	74/75	4	122	4 220
	75/76	5	171	5 229
<b>Liceu</b>	74/75	2	72	2 197
	75/76	4	123	2 576
<b>Escola Técnica</b>	74/75	1	32	412
	75/76	1	33	343
<b>Escola Formação de Professores</b>	74/75	2	7/6	37/92
	75/76	3	14 (6/5/3)	127 (9/88/30)

Fonte: Macedo, F., A Educação na República da Guiné-Bissau, Braga, 1978

Após esse período de transição, seguiu-se uma política de massificação do ensino onde se verificou um aumento considerável de número de alunos, chegando aos 100.000 (cem mil) o quantitativo de alunos distribuídos por níveis em 1977, sendo 81.800 alunos do Ensino Básico, dos quais 33% eram do sexo feminino (RIBEIRO, 2001).

**Tabela 6** - Evolução de alguns indicadores do EB geral

<b>Ano</b>	<b>Nº de Alunos</b>	<b>Sexo Fem. %</b>	<b>Taxa Bruta de Escolaridade</b>	<b>Abandono %</b>	<b>Aproveitamento %</b>	<b>Reprovação %</b>
77/78	81.800	33	54	29	43	28
81/82	73.621	32	37	25	46	29
85/86	-	35	-	13	43	44

Fonte: Lepri, 1989

Foram anos de grande avanço no que diz respeito a massificação do ensino, porém, os fatores sociopolíticos já mencionados dão um tom um pouco cinzento a esse cenário de crescimento, com taxas elevadas de abandono e reprovação. A última é influenciada, essencialmente, pelo fator língua, pois pouca parcela da população tinha domínio da língua portuguesa, que era a língua de ensino.

Outro evento que empreendeu um grande retrocesso na educação foi o conflito armado de 1998, que ficou conhecido como a guerra de 7 de junho. Foi um conflito desencadeado na sequência de um golpe de estado contra o então presidente João Bernardo Vieira, o qual acionou as forças militares dos países vizinhos com os quais tinha um acordo de segurança. O conflito durou 11 meses, terminando a 10 de maio de 1999. Entretanto as estruturas de ensino ficaram totalmente devastadas.

O sistema educativo da Guiné-Bissau está organizado em dois grandes setores: o setor formal e o setor informal.

### 3.3 O SETOR FORMAL

Esse setor está subdividido em diferentes níveis que abrangem desde o ensino pré-escolar ao ensino superior. Segundo Sané (2014)

Esse setor integra vários níveis e tipos de ensino, abrange a educação pré-escolar, o ensino básico (elementar e complementar), o ensino secundário, a formação técnica e profissional e o ensino superior e integra tanto o ensino público quanto o privado que, ao longo dos últimos anos, desenvolveu-se em um ritmo muito acelerado, com uma dinâmica própria, e registrou aumentos espetaculares em termos numéricos e alguma diversificação, com cobertura de vários domínios e níveis de formação.

O setor formal compreende os seguintes níveis de ensino:

- 1) a Educação Pré-escolar, de iniciativa privada, predominante na capital e em alguns centros urbanos, destinada às crianças dos três aos seis anos;
- 2) a Educação Escolar, que compreende os ensinos básico, secundário e superior públicos e privados:- na educação pública, o ensino básico é obrigatório e gratuito, dura seis anos e é dividido em dois ciclos sequenciais: o ensino básico elementar, com quatro anos de duração (1ª a 4ª classes) e o ensino básico complementar, que dura dois anos (5ª e 6ª classes);- O Ensino Secundário, de via única, estruturado igualmente em dois ciclos, a saber: o ensino secundário geral, com três anos de duração (7ª, 8ª e 9ª classes), e o ensino complementar, de dois anos (10ª e 11ª classes) - O Ensino Superior não universitário ainda é embrionário e representado por apenas duas instituições: a Escola Normal Superior Tchico Té e a Faculdade de Direito, ambas situadas em Bissau. Os graus conferidos são de Bacharel e de Licenciado. Não existe um ensino politécnico para formar quadros técnicos superiores;- O Ensino Superior universitário encontra-se em estruturação desde 1999, período da transferência efetiva da Faculdade de Medicina, da Escola Nacional de Saúde e da Faculdade de Direito de Bissau das tutelas dos Ministérios da Saúde Pública e da Justiça, respectivamente, para a tutela do Ministério da Educação.  
- O Ensino Superior conta com uma universidade que, inicialmente, era pública com gestão privada – a Universidade Amílcar Cabral – criada pelo Decreto-lei n. 9, de 3/12/99 e implantada em 2003, que visava integrar as instituições de formação superior não universitárias já existentes, principalmente a Faculdade de Direito, a de Medicina, a Escola Normal Superior e outras instituições, como a Escola de Enfermagem e o CENFA12, para oferecer um leque diversificado de áreas e perfis de formação em resposta às necessidades imediatas e futuras do desenvolvimento da Guiné-Bissau. Atualmente, essa universidade passou para a iniciativa privada. O país conta, ainda, com outras universidades privadas: a Universidade Colinas de Boé, que funciona desde o ano de 2003; a Universidade Católica da África Ocidental (UCAO), implantada em 2007; e a Universidade Jean Piaget, em funcionamento desde o ano 2010, entre outras (SANÉ, 2014).

O ensino privado desenvolve a um ritmo acelerado, devido ao fraco investimento no ensino público e as constantes greves no setor, o que leva os pais a investirem na educação dos filhos pagando escolas privadas. Vê-se, portanto, que o sistema educativo dispõe de algumas escolas de formação superior, sendo a maioria delas de iniciativa privada e por vezes com mensalidades muito altas fazendo com que o acesso ao ensino superior seja dificultado a grande parte da população jovem cuja a família não tem condições de financiar o seu estudo.

### 3.4 SETOR NÃO FORMAL

Esse é um setor que vem crescendo muito ultimamente, devido a degradação e ao declínio das infraestruturas das escolas públicas, chegando a ser a única forma viável de se ter acesso a algum tipo de ensino em algumas áreas (SANÉ, 2018). E segundo a lei de bases do sistema educativo da Guiné-Bissau, no seu artigo quinto, a educação não formal é conceituada da seguinte forma:

A educação não formal está enformada por uma filosofia de educação permanente, abrangendo todas as dimensões da acção educativa e tem por escopo expandir os conhecimentos ou potencialidades dos seus destinatários, em complemento da formação formal ou em suprimento da que não puderam obter. (MEN, 2010)

A educação não formal é, portanto, toda acção educativa não regida pelas estruturas formais da educação já mencionadas, ou para complementar e suprir a formação daqueles que não puderem ter acesso a uma formação formal, como, por exemplo, a alfabetização de jovens e adultos (MEN, 2010), uma das áreas em que se desenvolve a educação não formal. E como já mencionado, essa é só uma das muitas áreas do setor em questão. Segundo o artigo sétimo da lei de bases do sistema educativo, a educação não formal se desenvolve em seguintes áreas:

- a) Alfabetização e educação de base de jovens e adultos;
- b) Acções de reconversão e aperfeiçoamento profissional, tendo em vista o acompanhamento da evolução tecnológica;
- c) Educação dirigida para a ocupação criativa dos tempos livres;
- d) Educação cívica. (MEN, 2010)

E a sua promoção cabe ao Estado e às entidades e instituições da sociedade civil, podendo se estruturar em atividades da extensão cultural do sistema escolar, assim como em sistemas abertos, contando com os meios de comunicação social e tecnologias apropriadas como a Rádio e Televisão educativas e a internet como os principais animadores.

A entidade responsável por implementar políticas educativas é o Ministério da Educação; porém, o ministério não consegue cobrir todas as áreas do país no que diz respeito a escolarização, por isso conta com uma importante cooperação do setor não formal, sobretudo, através de acções educativas desenvolvidas por diferentes associações juvenis do país, e os meios de comunicação social através dos seus programas educativos.

### 3.5 OS DESAFIOS E AS DIFICULDADES DO SISTEMA EDUCATIVO

Desde a sua proclamação de independência em 1973, a Guiné-Bissau tem vindo a tentar criar um modelo de educação que promova o desenvolvimento do país, o qual deveria ter bases em suas raízes socioculturais. Porém, “a situação do sistema manteve-se estacionária quanto à sua estrutura, registrando, porém, fortes tendências para a degradação dos seus subsistemas, devido a intervenções isoladas sobre algumas das suas componentes” (PNA/EPT, 2003, P.18).

O subsistema da educação básica é o que mais tem crescido em termos de números e

também o que tem enfrentado problemas mais graves. Eis a sua situação geral, segundo apresentado por Sané:

- a) Revela, em seu conjunto, uma acentuada diminuição de sua eficácia tanto interna quanto, sobretudo, externa e uma quase nula relevância em relação às realidades e às necessidades do país.
- b) Tornou-se um sistema rígido, insensível e pouco coerente em relação às mudanças, entretanto operadas nos níveis sociais, político e econômico e às necessidades das crianças, dos jovens e dos adultos, resultantes da nova realidade social hoje vivida no país.
- c) As estruturas e as ações educativas ainda são muito centralizadas e pouco diversificadas. Isso faz com que a adaptação às características regionais se torne difícil, o que limita, em consequência, a participação das comunidades e a inserção em seu meio.
- d) O sistema não consegue contribuir para reduzir as assimetrias de desenvolvimento regional e local nem garantir a igualdade de acesso às crianças. As melhores escolas e os melhores professores continuam sendo privilégios da capital e de algumas cidades.
- e) As assimetrias sociais entre gêneros ainda são preocupantes, sobretudo nas zonas rurais. A situação agravou-se com o conflito armado de 1998, 14 que comprometeu grandemente o acesso, a qualidade da oferta, a equidade a vários níveis e a própria gestão do sistema.
- f) Em relação à capacidade de acolhimento no ano 2000, a situação era a seguinte: apenas 25% das escolas do EB ofereciam os dois ciclos: o elementar e o complementar; 50% permitiam a escolarização até a 4ª classe. Nas zonas rurais, apenas 25% dos estabelecimentos podiam escolarizar as crianças até os dois primeiros anos e em péssimas condições. Nesse período, o sistema contava com 923 escolas de EB - 701 do ensino elementar e 39 do ensino complementar. O efetivo docente era de 3.226, repartidos da seguinte forma, segundo o RNDH/GB15 (2001 p. 33/34): 2.318, para o ensino de base elementar, e 908, para o ensino de base complementar. Desses, 1.450 (44.9%) não tinham nenhuma qualificação pedagógica. Dos 3.226, apenas 600 (18.6%) tinham contrato. São, portanto, reduzidos os recursos humanos qualificados, em especial, docentes e penúria de material didático adequado (SANÉ, 2014).

A rigidez e a centralização do sistema educativo são características que mais empatam o desenvolvimento do setor. A rigidez dificulta sobremaneira a total adequação do modelo educativo às realidades social e cultural do país, e a centralização dificulta a massificação e expansão do ensino às áreas rurais, sem contar a precária condição de trabalho e da formação dos professores, no que Semedo afirma o seguinte:

falar da educação na Guiné-Bissau, para a maioria dos guineenses, é falar de problemas que começam com a falta de salas de aulas, de professores qualificados e que terminam com uma taxa de repetência, de desistência. É falar de salários baixos e pagos com grandes atrasados (SEMEDO, 2011 apud SANÉ, 2014).

Situação essa que leva ao desencadeamento de sucessivas greves e paralisações no setor do ensino público, agravando ainda mais a situação degradável em que este se encontra. Essas paralisações quase sempre comprometem o cumprimento das horas letivas, chegando em alguns

casos a comprometer o ano letivo, como foi o caso da greve de 2002/2003, que anulou o ano letivo.

Para fazer face a precária condição de trabalho e exigir melhorias para a educação, os professores se organizam em dois sindicatos a saber: SINAPROF (sindicato nacional dos professores) e SINDEPROF (sindicato democrático dos professores guineenses), e têm vindo a defender pautas comuns em prol da melhoria de condições para o exercício da carreira docente. Eis algumas pautas defendidas pelos dois sindicatos:

- Qualificação profissional de mais professores para cobrir o número necessário para expandir o sistema escolar em todo o território nacional e formar docentes de alto nível para a Educação Superior, indispensáveis para qualificar e garantir o funcionamento regular das instituições de formação superior (IFS) do país;
- Treinamento e atualização permanente dos professores na ativa; Garantia de condições mínimas para o exercício docente, que favoreça a motivação profissional e o desempenho promotor da aprendizagem dos alunos (construção de escolas suficientes para atender à demanda, com salas de aula equipadas e fornecimento regular de luz elétrica);
- Promoção de equidade na distribuição dos professores pelas escolas do país;
- Garantia de acesso dos jovens à educação superior, entre outros meios, através de bolsas de estudo tanto nas IFS do país quanto no exterior;
- Capacidade de absorção, gestão transparente e melhor distribuição dos recursos orçamentários destinados à educação no país;
- Aplicação das leis aprovadas para o sistema educativo, nomeadamente, a Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei da Carreira Docente e a Lei do Ensino Superior e da Investigação Científica, entre outras. (SANÉ, 2014)

A última pauta foi importante para a elaboração e aprovação em 2010 da Lei de Bases do sistema Educativo, porque a elaboração da Lei da carreira docente dependia da existência da LBSE e à altura a sua elaboração e aprovação foi uma medida do governo e do Ministério da Educação para parar a onda de paralisações que afetava o setor educativo aquando das reivindicações dos professores perante a não existência da Lei da Carreira Docente.

Entretanto, o processo da construção da LBSE se iniciou há quase duas décadas antes da sua aprovação. Em 1990 a Guiné-Bissau participou da Conferência Mundial da Educação para Todos, em Tailândia, a qual previa que até 2000 todas as crianças com idade escolar deveriam ter acesso a uma educação de qualidade; depois dessa conferência começou-se a pensar na implementação de políticas educativas que facilitassem a concretização do objetivo da conferência. Em 1992 começou-se, finalmente, o processo de construção de uma Lei de Bases do Sistema Educativo, mas o processo sofreu algumas interrupções motivadas pelas instabilidades política e institucional, até que, finalmente, em 2009/2010 foi retomada o processo de construção, culminando na sua aprovação em 2010. O processo de construção dessa

lei envolveu as esferas de governo, da ANP (assembleia nacional popular) e até da sociedade civil.

O processo de construção da Lei de Bases do Sistema Educativo guineense foi organizado pelo Ministério da Educação, do ponto de vista de recursos humanos, da seguinte forma: recenseamento de quadros do Ministério da Educação; contratação, através de um concurso, de um consultor externo ao Gabinete Jurídico do Ministério da Educação para efeito de elaboração do projeto/anteprojeto de Lei de Bases do Sistema Educativo; apelo aos parceiros para apoiarem e participarem no projeto (associação de pais e encarregados de educação; sindicatos dos professores; atores sociais; rede de escolas públicas; redes de escolas privadas; religiosos).

Porém, a existência da lei não justifica o cumprimento efetivo das suas premissas. A garantia de uma educação de qualidade para todos ainda está aquém das expectativas, pelo que será necessário consagrar prioridade à educação no Orçamento Geral do Estado (OGE), e garantir recursos financeiros suficientes para o funcionamento geral do setor da educação em todos os seus níveis, caso se quer cumprir com a obrigação de garantir a funcionalidade e uma educação de qualidade para todos. (SANÉ, 2014).

## 4 ENSINO EM CONTEXTO MULTILÍNGUE: A NECESSIDADE DA OFICIALIZAÇÃO DO ENSINO BILÍNGUE NA GUINÉ-BISSAU

Desde a sua proclamação como um Estado independente, a Guiné-Bissau tem vindo a procurar implementar um modelo de educação que esteja em conformidade com as suas raízes culturais e sociais. Porém, o país tem enfrentado vários desafios no tocante a uma efetiva adequação do seu sistema educativo à sua realidade sociocultural. Um dos maiores desafios a esse projeto de educação, é a problemática em torno da língua de ensino.

O país, desde a proclamação da sua autonomia política, por razões consideradas favoráveis à sua geopolítica, adotou a língua portuguesa como a única língua oficial e de ensino; uma escolha que se revela paradoxal à sua realidade linguística, visto que a língua portuguesa não é a língua veicular da sociedade guineense, e é tida como L1 por uma ínfima parcela da população, em um contexto de grande diversidade linguística. Diversidade essa representada pela existência de mais de duas dezenas de línguas africanas, fora o kriol ou crioulo guineense, que é a língua franca do país, e o português, a língua oficial.

Nesse capítulo procuramos problematizar as consequências de um ensino monolíngue em um contexto multilíngue, a necessidade da oficialização do ensino bilíngue que, de certa forma, já acontece informalmente no contexto das escolas públicas, principalmente, e apresentar algumas experiências de ensino bilíngue já desenvolvidas no país...

### 4.1 POLÍTICA E PLANEJAMENTO LINGUÍSTICOS

A política linguística se configura como uma ação planejada sobre uma língua, com o objetivo de equipá-la para assumir uma determinada função. Segundo o autor franco tunisino Louis Jean Calvet,

Uma ação planejada sobre a língua ou sobre as línguas nos remete ao seguinte esquema: consideram-se uma situação sociolinguística inicial [S1], que depois de analisada é considerada não satisfatória e uma situação que se deseja alcançar [S2]. A definição das diferenças entre o S1 e S2 constitui o campo de intervenção da política linguística, e o problema de como passar de S1 a S2 é o domínio do planejamento linguístico. (CALVET, 1942, P.61)

Nesse sentido pode-se dizer que são enumeras as contribuições do ponto de vista da política linguística para a língua de ensino na Guiné-Bissau, na qual a situação vigente, a do ensino na segunda língua L2, seria o que o Calvet denomina de S1, sendo, portanto, uma

situação não satisfatória do ponto de vista social pelo fato de o português não ser uma língua do cotidiano social guineense, pelo que dificulta sobremaneira o processo de aprendizagem, pois as crianças, ao entrarem para a escola, têm de aprender em uma língua diferente daquela que usam fora do ambiente escolar; e a S2 seria a introdução do crioulo guineense no ensino.

Porém, o problema de como passar da S1 a S2 é o que tem constituído um grande desafio às autoridades guineenses. Esse desafio começa a se fazer sentir ainda na fase embrionária da construção da nação guineense aquando da problemática de que língua usar nas escolas do partido, e foi na mesma ocasião que afirma o Amílcar Cabral de que a língua é o dom mais precioso que os portugueses deixaram aos guineenses, dando, assim, sinais de aprovação à continuação da utilização do português como a língua de ensino, algo que ele justificou na altura como forma de evitar oportunismos com relação à adoção de uma língua étnica como língua de ensino, e pelo de o crioulo guineense, a única língua que poderia assumir esse papel sem causar estranhamentos, não dispor na altura de convenção gráfica.

Devemos combater tudo quanto seja oportunismo, mesmo na cultura. Por exemplo, há camaradas que pensam que, para ensinar na nossa terra, é fundamental ensinar em crioulo já. Então outros pensam que é melhor ensinar em fula, em mandinga, em balanta. Isso é muito agradável de ouvir, os balantas, se ouvirem isso, ficam muito contentes. Mas agora não é possível. Como é que vamos escrever em balanta agora? Quem sabe a fonética do balanta? Ainda não se sabe, é preciso estudar primeiro mesmo em crioulo. Eu escrevo, por exemplo, n'ca na bai[não vou]. Um outro escreve n'ka na bai [também não vou]. Dá na mesma. Não podemos ensinar assim. Para ensinar uma língua escrita, é preciso ter uma maneira certa de a escrever, para que todos a escrevam da mesma maneira, senão é uma confusão do diabo. Mas muitos camaradas, com sentido oportunista, querem ir para frente com o crioulo. Nós vamos fazer isso, mas depois de estudarmos bem. Agora a nossa língua para escrever é o português. Por isso que tudo vale a pena falar-se aqui, tanto o português como o crioulo. Não somos mais filhos da nossa terra se falarmos crioulo, isso não é verdade. Melhor filho da nossa terra é aquele que cumpre as leis do partido, as ordens do partido para servir bem o nosso povo. [...] Ninguém deve ter complexo porque não sabe falar balanta, mandinga, pepel, fula ou mancanha. Se souber melhor, mas se não sabe, tem que fazer com que outros o entendam, mesmo que for com gestos (CABRAL, 1979, p.101-102, apud NAMONE, 2014, p.71 grifo do autor).

Entendemos essa afirmação de Cabral como uma estratégia para fazer face a um problema pontual no momento – evitar o colapso de um conflito étnico que poderia pôr em causa a tão sonhada unidade nacional –, porém as projeções das suas palavras levaram à adoção e ao privilégio da língua portuguesa como a única língua oficial e de ensino depois da independência, sem que haja uma política no sentido de equipar o kriol para assumir ou dividir essa função com o português.

Para falar do equipamento da língua retomamos o Calvet que discute e descreve o processo de equipamento das línguas, porém alerta de que a palavra equipamento não deve

carregar uma conotação pejorativa, pois não se trata de equipar uma língua por ela ser inferior, mas sim equipará-la para assumir um determinado papel.

Pode parecer estranho aplicar o termo “equipamento” às línguas, principalmente depois que nos distanciamos de uma concepção instrumental da língua, como fazemos no primeiro capítulo. Entretanto, este é absolutamente apropriado se pensarmos no primeiro sentido do verbo equipar: “prover uma embarcação do necessário para cumprir serviço ou realizar missão, garantir”. (...) se, por razões políticas, se desejar utilizar essas línguas nessas funções será necessário reduzir seus déficits, equipá-las para que possam desempenhar seu papel (CALVET, 2007).

Esse equipamento ocorre em diferentes dimensões de intervenção: a escrita, o léxico, a padronização e da gestão in vivo para in vitro. A escrita porque, para que uma língua ocupe e desempenhe funções privilegiadas, é preciso que seja munida de uma grafia. Uma língua ágrafa não poderia, por exemplo, desempenhar a função da língua de ensino, da língua da alfabetização. E esse é um dilema enfrentado por alguns países africanos onde, a despeito de se ter línguas exógenas como oficial, as línguas mais faladas em toda a extensão territorial desses países são línguas endógenas. Porém, carecem de políticas e planejamento linguísticos que as projetem às funções de línguas oficiais ou de ensino.

Outro entrave à ascensão dessas línguas a um status mais privilegiado, é a não existência de termos científicos. Nas palavras do autor:

O desenvolvimento das ciências e das técnicas, a multiplicação das comunicações especializadas, fizeram com que hoje apenas algumas línguas veiculem a modernidade com ajuda de um vocabulário próprio; as outras se contentam em tomar emprestado esse vocabulário. (...), mas uma política linguística pode equipar uma língua para utilizá-la no ensino da matemática ou medicina. Isso nos remete a outro domínio do planejamento linguístico: o da terminologia, no qual a principal atividade é a criação de palavras e neologias (CALVET, 2007).

Uma língua reflete a realidade social no qual está inserida, de modo que não se pode esperar que uma língua indígena, por exemplo, tenha termos que dão conta de nomear as equações matemáticas ou que expliquem outras ciências, porque são fenômenos que fazem parte realidade dessa comunidade. Porém, uma política linguística que vise transformar essa mesma língua em língua de ensino, poderia, através da criação de palavras, de neologismos e empréstimos, equipá-la com léxicos que contemplem a linguagem científica.

Do mesmo modo que as línguas precisam ser dotadas de escrita e léxico para desempenhar certas funções, elas precisam ser padronizadas, pois, segundo o autor “quando um país decide promover uma língua para determinada função, ela pode ter de encarar uma situação de dialetação” (CALVET, p.67). Isso implica ter que determinar qual variante será usada como

padrão. Essa situação pode gerar discórdia entre as comunidades falantes de variantes diferentes de uma mesma língua, pois adotar uma variante em detrimento de outra pode conotar uma supervalorização da variante padronizada. É o que acontece, o exemplo em Cabo Verde, onde o cabo-verdiano, apesar de dispor de razoável quantidade de material didático para a sua implementação no sistema do ensino do país, continua o impasse sobre qual variante deve ser padrão. E, considerando que Cabo Verde é um arquipélago composto por dez ilhas, esse impasse pode ser muito complicado de resolver.

Diferente de Cabo-Verde a Guiné-Bissau tem mais de duas dezenas de línguas, pelo que poderia ser praticamente impossível escolher apenas uma dessas línguas para ser a língua de ensino se não tivesse o kriol – o guineense, como é politicamente denominado por alguns linguistas e o qual corroboramos -, que é a língua que serve de ponte entre as outras línguas, é o denominador comum do cenário linguístico guineense tão diverso, motivo pelo qual entendemos que assumiria sem grandes estranhamentos às diversas comunidades linguísticas o papel da língua de ensino.

E ainda tem a gestão *in vivo* e *in vitro*. Na concepção do autor a gestão *in vivo* são as intervenções espontâneas que ocorrem a língua, como, por exemplo, as mudanças não planejadas da língua e as adaptações e invenções de palavras perante o novo. Enquanto que a gestão *in vitro* é a intervenção planejada, é a intervenção que envolve o poder. E entre essas duas formas de gestão de situação linguística tem a aceitação da massa popular, pois, uma gestão *in vitro* determinada pelo poder político, por exemplo, se não tiver a aceitação do e consequente aplicação *in vivo*, não terá efeitos práticos.

Outro instrumento apresentado é o Ambiente linguístico que tem a ver com a forma como a língua é divulgada em determinado território. A sua presença ou ausência na forma oral ou escrita, nos espaços públicos e midiáticos é que se chama de ambiente linguístico, segundo o autor. As mídias desempenham um papel fundamental no forjamento do ambiente linguístico.

Segundo o autor:

Quando se caminha se caminha pelas ruas de uma cidade, quando se desembarca num aeroporto, ou quando se liga a televisão em um quarto de hotel, recebe-se imediatamente um certo número de informações sobre a situação linguística através das línguas utilizadas nos cartazes, na publicidade, nos programas de televisão, na música etc. Mas, ao mesmo tempo, quando se estuda de perto uma situação linguística e se conhecem bem as línguas e as variantes linguísticas em contato, constata-se que muitas delas não aparecem nessas mídias (CALVET, 1942).

Isso decorre, obviamente, da incoerência da gestão *in vivo* e gestão *in vitro*. Num contexto multilíngue, por exemplo, enquanto a massa populacional faz uso de diferentes códigos linguísticos para se comunicar, nas mídias vão aparecer apenas algumas línguas e, em certos casos predomina nesses espaços as línguas oficiais.

Essa situação nos remete diretamente para o último instrumento que são as leis linguísticas. As leis são os instrumentos de que os Estados dispõem para impor aos falantes como devem usar a língua. Porém, essas leis, muitas vezes, não saem do papel, pois não são aplicadas *in vivo*.

A Guiné-Bissau não tem uma política bem definida sobre as suas línguas, tanto que não aparece nenhuma menção sobre a língua de ensino na constituição da República, salvo um decreto lei que obriga a utilização do português em todas as esferas oficiais e institucionais do país.

A política linguística em Guiné, através de um decreto-lei nº 7/2007 de 12 de Novembro de 2007, obriga a utilização da língua portuguesa em todas as instituições públicas, nomeadamente nas escolas e, especialmente, dentro da sala de aula e no recinto escolar (FONSECA, 2011, p. 92 apud CÁ, 2015, P. 95)

Esse decreto-lei, apesar de conferir um enorme prestígio à língua portuguesa, no cenário social guineense é o kriol a língua que verdadeiramente desempenha o papel da língua de unidade nacional, sendo preferencialmente a língua de convívio social. Segundo Virginia Vania Cá (2015, p.96) a coexistência de várias línguas em um território com pequenas dimensões tem motivado a falta de tomada de decisões por parte dos órgãos competentes sobre a definição do papel que cada língua ocupa na sociedade guineense, o que implica também a não tomada de decisão sobre que língua escolher como a língua de ensino por medo de pôr em causa a unidade nacional. Porém, o linguista Luigi Scamtanburlo alerta que

na Guiné-Bissau o multilinguíssimo é uma realidade e esta realidade deve ser encarada como uma riqueza e não como uma ameaça à unidade nacional. Além disso, o multilinguíssimo, se bem gerido, garante aos cidadãos o direito linguístico, que foi reconhecido como um dos direitos fundamentais no Artigo 29 da “Declaração Universal de Direitos Linguísticos” (SCANTAMBURLO, 2002, p. 40, grifo do autor apud CÁ, 2015)

Diante da realidade linguística do país em questão, faz-se necessário a determinação de uma política linguística que vise a transposição do ensino da língua portuguesa como a L1, para o seu ensino como a L2 ou língua estrangeira, como forma de fazer face à grande dificuldade

dos alunos no processo de ensino aprendizagem espelhada nas altas taxas de repetência e abandono escolar.

Outrossim, o kriol tem ganhado espaço no cenário literário guineense e, ainda que não seja de grande número as obras públicas nessa língua, percebe-se que ela contribui bastante para o hibridismo do português guineense, podendo encontrar obras de alguns autores que usam da estratégia literária para descrever esse ambiente linguístico rico e politicamente contraditório à realidade social do país. Definiu-se a obrigatoriedade de utilizar a língua e a proibição do uso do kriol nas escolas, porém o kriol continua servindo de caminho para a aprendizagem do português.

Um dos autores que têm usado o espaço literário para refletir a situação linguística da Guiné-Bissau é a escritora Odete Maria Costa Semedo, a qual em uma de suas passagens pelo Ministério da Educação participou da Mesa Redonda realizada pela FASPEBB, sob o tema O Ensino Básico e o Desenvolvimento no Arquipélago de Bijagós, na qual um dos problemas debatidos foi a continuação do ensino bilíngue que a FASPEBB que já vinha sendo realizado no arquipélago.

#### 4.2 AS EXPERIÊNCIAS DO ENSINO BILÍNGUE NA GUINÉ-BISSAU

Mesmo sem um suporte jurídico que regule e oficialize o ensino bilíngue na Guiné-Bissau, já decorreram algumas experiências bastante profícuas no sentido da sua implementação. As motivações para tal vieram da experiência antecedente da educação nas zonas libertadas. Uma das primeiras experiências do ensino bilíngue foi a do projeto CEPI (centro de estudo popular integrada). Esse projeto

começou na base de uma experiência vivida por uma equipe de jovens quadros que assumiram, a partir dos anos de 1977, o papel de professores no Projeto dos CEPI. A preocupação era pôr em evidência grandes questões de ordem social sobre o sistema educativo. O CEPI inspirou-se nas experiências da luta por independência política que, no campo da educação, foram marcadas fortemente pela visão da educação libertadora. Cabral, não era só um revolucionário da luta política pela libertação nacional, mas, assim, como Freire (1978, p. 6) escreve: ‘a Amílcar Cabral, educador-educando de seu povo. (CÁ, 2015 p. 98)

O projeto sobreviveu um período de oito anos, entre 1977 e 1984, tendo funcionado nas zonas rurais onde obteve grandes resultados considerando experiências que podem contribuir para a transformação do sistema educativo. Os centros foram pensados para desenvolver três eixos de atividades conforme relata Sena (1995):

Cada centro CEPI devia desenvolver três eixos de atividades: a educação de jovens, a animação da comunidade sob a forma de animação direta ou a partir de atividades escolares, e a formação de “professores”, considerados quadros do desenvolvimento rural (SENA p. 67 apud CÁ, 2015, p.98).

Os resultados desse projeto foram positivos, o que motivou a sua continuação com outro projeto do INDE Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação, o qual funcionou com outro centro, o CEEF Centros Experimentais de Educação e Formação. O projeto do CEEF contou com o financiamento da Comunidade Económica Europeia, a atual União Europeia EU, porém o financiamento era diretamente canalizado a uma ONG portuguesa CIDAC () que prestava apoio técnico. O projeto funcionava em três centros distribuídos pelo país: um em Cufar (Catio), um em Uno Bijagós e um em Bará (Canchungo). Novamente o projeto concentra a sua atuação nas zonas rurais. Cada centro tinha os seus diretores e supervisores que se responsabilizavam também pela produção dos materiais didáticos.

Nos primeiros dois anos (1 e 2 classes) as aulas são totalmente ministradas em crioulo e, a partir do terceiro ano (3 classes) passam a ser ministradas em português, porém não se tinha um modelo pedagógico adequado para a transição do crioulo para português, pelo que os alunos começavam a sentir grandes dificuldades quando chegavam ao terceiro ano. Os projetos de maneira geral tiveram sucesso na utilização do crioulo nas aulas, porém tiveram as suas limitações como, por exemplo, falta de engajamento e apoio financeiro, sobretudo, por parte do Estado e a não continuidade dos financiamentos da CEE e da SNV Serviço Holandês de cooperações e Desenvolvimento que se somam à falta de uma metodologia adequada à transição.

O ensino em crioulo, “língua franca” foi ensaiado em alguns centros. Teve sucesso nos dois primeiros anos, para vir a chumbar<sup>51</sup> no terceiro por falta de uma adequada metodologia de transição do crioulo para a língua portuguesa (SEMEDO, 2011, p. 18 apud CÁ, 2015, 102).

As limitações levaram ao fim dos projetos, mas não poderiam a força de vontade de levar adiante essa proposta de ensino ligado a comunidade com a língua do povo sendo usada como língua de ensino. Com o término do CEEF em 1994 seguiu-se a implementação de outro projeto que visasse o uso do crioulo como língua de ensino, o qual é o PAEBB (Projeto de apoio ao Ensino Bilíngue nas Ilhas Bijagós). O projeto foi lançado em uma mesa redonda realizada pela FASPEBI (Fundação de Apoio para o Desenvolvimento dos Povos do Arquipélago de Bijagós), em 1998, onde participaram ONG's que atuam na área do ensino, professores e técnicos da INDE (Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação), e contou ainda com a presença da então Ministra da Educação, Maria Odete Costa Semedo.

Em 1998, o projecto recebeu um grande impulso a partir de uma Mesa Redonda realizada em Bubaque, organizada pela FASPEBI, em parceria com o CIDAC e a União Europeia, que contou com a participação de 80 pessoas, entre as quais a Ministra da Educação e o Diretor do Ensino Básico de então. Deste encontro saíram algumas recomendações importantes, tendentes a melhorar a utilização do Crioulo guineense como língua de ensino, entre as quais:

- adotar um documento legal que fixe a ortografia e a fonologia do Crioulo guineense;
- adequar metodologias para a transição do ensino em crioulo guineense para o ensino em Português;
- apostar na formação dos professores;
- diferenciar o ensino do Português como língua materna do ensino de Português na Guiné-Bissau, onde tem o estatuto de língua estrangeira “privilegiada” por ser a língua oficial e por ser uma das bases do Crioulo guineense. (FASPEBI, <http://www.faspebi.com/oprojeto.html>)

O projeto estava engajado a impulsionar a elaboração de uma política e planeamento linguísticos que criassem condições para que o kriol (crioulo guineense, ou guineense) fosse adotado como língua de ensino. Não teve grande engajamento, entretanto, o Estado guineense para o projeto ter uma maior abrangência se limitando apenas às ilhas do arquipélago Bijagós.

## 5 CONCLUSÃO

Vimos o quanto é diverso e heterogêneo a conjuntura cultural e linguística da Guiné-Bissau, pelo que concordamos com as discussões precedentes a esse trabalho, cujo algumas são apresentadas aqui, que o caminho para garantir uma educação e ensino de qualidade e inclusiva no país, é através da projeção de um sistema educativo que leve em conta as realidades social e cultural do seu público alvo. E sendo o país composto por mais de duas dezenas de grupos étnicos, onde cada grupo tem a sua própria língua, é urgente pensar em medidas que viabilizem a inserção das línguas locais no sistema de ensino, minimizando, assim, as discrepâncias verificadas no país no que diz respeito a garantia de uma educação de qualidade para todos.

O processo histórico da colonização deixou marcas que ainda se fazem sentir na história presente do país. Segundo Amílcar Cabral, a língua portuguesa foi um dos bens mais preciosos que os tucas (portugueses) deixaram na atual Guiné-Bissau, porém esse bem não parece ser usufruído da mesma maneira por todos, o que pode levar a uma educação elitista se se considerar que ela é a única língua de ensino e é mais dominada pela elite do país, indo contra as diretrizes do modelo de educação desenhado pelo partido e que se pretendia para a nova Nação que se erguia com a conquista da independência. O que acontece segundo Cá (2015) com esse processo de transposição da língua do colonizador para a língua oficial do país já independente é a imposição de uma única língua de oficial, ecoando as práticas coloniais na contemporaneidade.

Entretanto tem havido trabalhos científicos que trazem à luz a questão da língua do ensino na Guiné-Bissau, como é o caso da Cá (2015) Luigi (2013), entre outros. Trabalhos aos quais pretendemos somar esse estudo pela sua importância ao panorama linguístico e de ensino guineenses. Sem contar as experiências de ensino bilíngue apresentadas no último capítulo, cujos resultados são indicadores claros do quanto é preciso repensar o português como a única língua de ensino na Guiné-Bissau.

Por fim, através de análise das bibliografias utilizadas como suporte a esse trabalho, concluímos que seria suma importância para a melhoria do sistema educativo do país a institucionalização do ensino bilíngue no país.

## REFERÊNCIAS

BENSON, C. J. As línguas no Ensino Primário na Guiné-Bissau. In: BISE n. 4, p. 35-43. Bissau: INEP, 1993.

BAUER, Otto. A Nação. In: **Um mapa da questão nacional**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000. (Org.: Gopal Balaskrishnan).

CABRAL, Amílcar; ANDRADE, Mário Pinto de. (orgs.) **A armada teoria: unidade e luta I**. Lisboa: Seara Nova, 1976

\_\_\_\_\_. **A prática revolucionária: unidade e luta II**. 2ª v. Lisboa: Seara Nova, 1977. p. 217.

CALVET, L. As políticas linguísticas. São Paulo: Parábola Editora, 2007.

CÁ, L. O. A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973).

EMBALÓ, F. O crioulo da Guiné-Bissau. Língua Nacional e Fator de Identidade Nacional. *Papia* 18, 2008, p.101-107.

FONSECA, S. P. B. da. Educação para a Cidadania na Guiné-Bissau. In: *Revista Guineense de Educação e Cultura*. O Estado da Educação na Guiné-Bissau, mar./2011, n. 1, p. 83-95.

FREIRE, P. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

*Revista [online] Biblioteca Prof. Joel Martins, Campinas, v. 2, n. 4, p. 1-19, Out. 2000.*

KOUDAWO, F. Educação e teorias de desenvolvimento: o que há de novo? In: *Soronda*. n. 19, Jan./1995.

MENDY, P. A. C. A libertação da Guiné-Bissau: Contexto, desafios e lições para uma liderança africana efetiva In: LOPES, C. (Org.). *Desafios contemporâneos da África: o legado de Amílcar Cabral*. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL, CULTURA, CIÊNCIA, JUVENTUDE E DOS DESPORTOS. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Bissau, 2010.

NASSUM, M. Política Linguística pós-colonial: ruptura ou continuidade? Bissau: INEP, 1994, n. 17, p. 45-78.

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

SCANTAMBURLO, L. *O Léxico do Crioulo Guineense e as suas Relações com o Português: o Ensino Bilingue Português-Crioulo Guineense*. Tese de doutorado. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa: 2013.

SEMEDO, O. C. Guiné-Bissau: Educação como direito. In: Revista Guineense de Educação e Cultura. O Estado da Educação na Guiné-Bissau. n. 1. Bissau, 2011.

SENA, L. de. Uma Experiência de Integração da Educação na Guiné-Bissau. In: Soronda. Revista de Estudos Guineenses, n. 19. INEP: Bissau 1995. p. 63-88.