

# CURRICULARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PÓS INDEPENDÊNCIA DA GUINÉ-BISSAU<sup>1</sup>

Luís Namua Utinco<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente trabalho, visa analisar as políticas curriculares da educação básica no período pós independência na Guiné-Bissau, para melhor compreender de que maneira os diferentes governos tem se engajado na melhoria de sistema educativo. Dividimos nossas análises do texto em três momentos: no primeiro momento, procuramos dialogar com os autores (Silva 1999, 2005; Silva & Moreira, 2011; Pedra, 1997, etc..) sobre as concepções curriculares e, de que forma o currículo teria influenciado a cultura e a formação de identidade; no segundo momento, procuramos trazer aquilo que foi o currículo desde a independência (1973) até o ano de 1987 de modo a entender quais foram as intenções do PAIGC sobre a educação, se alguma coisa foi mudada ou não no que diz respeito a estrutura da educação e nos conteúdos ensinados com a aprovação da primeira LBSE do país. Já no último momento, focamos em analisar a vontade dos governos em desencadear os debates curriculares a nível nacional. Para o desenvolvimento do trabalho, recorremos à revisão bibliográfica como método fundamental na construção efetiva de uma investigação, pois, nesta revisão e para atingirmos nosso objetivo, fizemos leituras de trabalhos acadêmicos nomeadamente (artigos, dissertações, livros e revistas) que versam sobre o sistema educativo guineense de modo geral. De acordo com os textos, inferimos que o sistema educativo guineense, apesar de algumas tentativas de melhoramento, ainda depara com grandes problemas resultantes ora de instabilidade políticas institucional, ora por falta de elaboração de projetos e/ou políticas educativas que coadunassem com a realidade do país. Não há debates curriculares observando a realidade quotidiana dos alunos por exemplo, não são contemplados nos currículos a questão da língua portuguesa como sendo a única língua de ensino, deixando de lado as várias línguas étnicas, inclusive o crioulo que é falado pela maioria da população guineense, continua a ser um dos grandes problemas no processo de ensino-aprendizagem na Guiné-Bissau.

**Palavras-chave:** Educação básica - Guiné-Bissau - Currículos. Educação e Estado - Guiné-Bissau. Políticas públicas.

## ABSTRACT

The present work aims to analyze the basic education curriculum in the post-independence period in Guinea-Bissau, to better understand what the texts and the Basic Education Law System say about basic education and the education system in general. We also seek to understand how different governments have been engaged in improving the education system. We divided our analysis of the texts into three moments: in the first moment, we tried to dialogue with the authors (Silva 1999, 2005; Silva & Moreira, 2011; Pedra, 1997, etc.) about curricular concepts and in what way the curriculum would have influenced culture and identity formation; in the second moment, we tried to bring what was the curriculum from independence (1973) until 1987, in order to understand what was PAIGC's intentions on education; if anything was changed or not with regard to the structure of the education and the content taught with the approval of the country's first LBSE. At the very last moment, we focused on analyzing the will of the governments to trigger curricular debates at national level. For the development of the work, we read academic papers that deal with the Guinean educational system. According to the texts, we inferred that the Guinean educational system, despite some attempts on improvement, still faces major problems resulting either from institutional political instability, or from the lack of elaboration of educational projects and / or policies that are consistent with the reality of the country. There are no curricular debates observing the daily reality of the students, for example, they are not included in the curricula, the question of language remains one of the major problems in the "teaching vs learning" process as a whole in Guinea-Bissau.

**Key words:** Basic education - Guinea-Bissau - Curriculum. Education and State - Guinea-Bissau. Public policy.

---

<sup>1</sup> Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), sob a orientação do Prof. Dr. Ricardo Matheus Benedicto.

<sup>2</sup> Bacharel em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Licenciando em Pedagogia pela mesma universidade.

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo se propõe a analisar o currículo da educação básica no período pós independência na Guiné-Bissau; para melhor compreender as concepções curriculares que o orientam e, de que maneira os governos tem se engajados na melhoria de sistema educativo. A Guiné-Bissau fica situada na Costa Ocidental da África, sendo limitada a norte pela República do Senegal, a Leste e Sul pela República da Guiné-Conakry, a Oeste pelo Oceano Atlântico, com uma população estimada em um milhão e meio de habitantes. Tem uma superfície de 36.125 Km<sup>2</sup>. Segundo Instituto Nacional de Estatística (2009,), o país encontra-se dividido em (8) regiões para além do Sector Autónomo de Bissau. Gabú e Bafatá situam-se a Leste; Tombali, Quínara e Arquipélagos dos Bijagós a Sul; Oio, Cacheu e Biombo a Norte. As regiões estão subdivididas em trinta e oito (38) Sectores administrativos, 103 secções e cerca de 4.500 tabancas. Clima tropical quente e húmido com duas estações: A época das chuvas de maio a outubro e, novembro a abril época de seca. O país conheceu a sua independência a 24 de setembro de 1973, após onze anos de luta armada para a sua libertação nacional. De 1974 a 1991, o país viveu sob regime de partido único até os princípios dos anos noventa. (Semedo, 2005)

A partir deste período em diante, tem havido graves problemas de instabilidade política e de golpes de estado, sendo o último em 2012, que seria o fator principal para problemas em todos os setores. Entendemos que o debate sobre a importância do currículo no processo educacional está na ordem do dia. Pois, as dificuldades enfrentadas pelos governos guineenses para implementação de uma política curricular que atenda às necessidades da população foi uma das questões que nos motivou a escrever este artigo que está organizado como se segue: Na primeira seção, situamos em termos geográficos a Guiné-Bissau, os grupos étnicos que ali existem; na segunda seção, procuramos trazer diferentes concepções curriculares na perspectiva de autores como: (Silva 1999, 2005; Silva & Moreira, 2011 e Pedra, 1997), e percebemos que o currículo não está engessado em uma única definição, ou seja, os autores identificam o conceito de currículo com uma gama de definições variáveis a depender do período, do espaço e, sobretudo, da realidade que se vive em diferentes sociedades. Ainda nesta seção, trazemos as diferentes teorias de currículo, que na opinião de Silva 1999, 2005 classificam-se em :teoria Tradicional, teoria Crítica e Pós-crítica. No entanto, há uma controvérsia entre estas teorias quanto ao currículo.

Também procuramos entender a relação entre currículo, cultura e identidade. Segundo as fontes consultadas, a cultura e identidade estão intrinsecamente ligadas ao currículo. Na

terceira seção, tratamos de currículo numa perspectiva histórica na Guiné-Bissau, da independência (1973) até 1987, período em que a Guiné estava no regime único sob comando do PAIGC<sup>3</sup>, que tinha iniciado seu programa de educação nas zonas libertadas durante a luta de libertação. Na tentativa de inverter a situação após independência Paulo Freire e a equipa de IDAC<sup>4</sup> foram convidados a participar de Alfabetização dos Adultos. Destacamos ainda o eurocentrismo presente no currículo guineense e de que forma a língua portuguesa tem sido debatida. E já na quarta e última seção, tratamos do período em que se deu início a formulação e elabora de primeira Lei de Base de Sistema Educativo que só viria a ser implementada em 2011. Porém, antes da sua aprovação, foi criado o Plano Nacional de Educação Para Todos para fazer face aos problemas, com a finalidade de atingir os objetivos qualitativos e quantitativos no setor educativo. Destacamos também os empecilhos que a educação tem enfrentado ao longo da sua história e, por último, enfatizamos a importância dos debates curriculares a nível nacional.

Para a realização deste estudo, foi utilizado o método bibliográfico como sendo um método importante no processo de investigação. Pois, em primeiro momento, fizemos levantamento da obras compatíveis com a nossa temática. No segundo momento prosseguimos com leitura de artigos científicos, dissertações, livros, revistas, etc. que de fato debruçaram-se sobre educação na Guiné-Bissau. O fichamento das referências foi para nós, um método imprescindível e nos forneceu um embasamento teórico fundamental na elaboração deste trabalho, pois, através dele, fomos capazes de levantar informações que acreditamos serem relevantes para depois, definir quais ideias dariam conteúdo ao nosso artigo.

Os textos consultados, permitem-nos tecer as seguintes conclusões: o currículo de educação básica e o sistema educativo de modo geral, tem deparado com grandes problemas resultantes de instabilidade política no país; os estudos curriculares ainda não são considerados como uma área científica e que as políticas implementadas inclusive a Lei de Base de Sistema Educativo não conseguiu resolver os obstáculos na educação.

## **2 TEORIAS CURRICULARES**

---

<sup>3</sup> Partido Africano da Independência de Guiné e Cabo-Verde.

<sup>4</sup> Instituto de Ação Cultural.

Pode-se, a partir de leituras empreendidas, afirmar que mesmo antes de não ter sido considerado um objeto de estudo na área pedagógica, o currículo nunca deixou de ser alvo de atenção para aqueles que sempre se preocupavam em organizar o processo educativo. Segundo Moreira e Tadeu:

foi somente no final de século XIX e no início deste, nos Estados Unidos que um significativo número de educadores começou a tratar sistematicamente de questões curriculares, dando início a uma série de estudos e iniciativas que depois configuraram-se no surgimento de um novo campo de estudo (MOREIRA & TADEU. 2011, p. 15)

Baseando-se numa abordagem histórica, percebe-se que o currículo não está engessado em uma única definição, ou seja, os autores identificam o conceito de currículo com uma gama de definições variáveis a depender do período, do espaço e, sobretudo, da realidade que se viva em diferentes sociedades (SILVA, 1999). Para Pedra (1997, p. 38) “o currículo seria um modo pelo qual a cultura é representada e conseqüentemente produzida no cotidiano das instituições escolares e, também a consecução de objetivos previamente determinados pela escola”. Vale salientar também que a educação e o currículo estão fortemente envolvidos em uma política cultural, e isso evidencia o quão inseparáveis os dois são.

Posto isto, consideramos ser relevante em seguida falar das teorias curriculares que versam sobre funções e também perspectivas a fim de compreender e, de certa forma descrever os fenômenos curriculares ao longo do tempo.

Para Silva (1999, 2005), as teorias de currículo têm sido classificadas em Tradicionais, Críticas e Pós-crítica; o mesmo autor argumenta ainda que há controvérsias entre a teoria Tradicional, Crítica e Pós-crítica. Pois, para a teoria tradicional, que é uma teoria mais conservadora, o mais importante seria o *status quo* e, deve-se preocupar mais com a organização e elaboração do currículo com saberes dominantes para serem ensinados; ou seja, para esta teoria, seria por meio de memorização que os alunos devem adquirir suas habilidades intelectuais.

Um exemplo baseado nos princípios de Bobbitt que propunha que as escolas seguissem o modelo organizacional e administrativo pré-estabelecido igual às empresas. Ou seja, Bobbitt queria que a escola fosse capaz de especificar que resultados pretende alcançar para assim, poder estabelecer métodos para obtê-los, porque na sua perspectiva a questão do currículo se transforma numa questão de organização. Isso foi, entretanto, num momento importante da história da educação estadunidense, em que diferentes forças económicas,

políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas de educação de massa, e Bobbitt propunha que a escola fosse tão eficiente quanto outra empresa econômica.

Por sua vez, a teoria crítica desenvolvida a partir de década de 1970 em resposta aos tradicionais, acredita que não há nenhum currículo neutro, nem veicula uma transmissão desinteressada de conhecimento social, já que toda e qualquer teoria tem sua base nas relações de poder, e argumenta ainda que este fato está implícito nos conteúdos que, entretanto, reproduzem as desigualdades sociais que por vezes, tiram os alunos das escolas sem que estes tenham adquirido e/ou concluído seus estudos Moreira e Tadeu (2011). O propósito desta teoria seria o de identificar a ideologia presente no currículo, por isso é que os críticos se preocupam em saber: o que se ensina e porque se ensina.

De acordo com Moreira e Tadeu (2011, p.08), “para os autores críticos, as perspectivas tradicionais ao restringirem-se ao caráter instrumental das decisões curriculares, negligenciam questões fundamentais envolvidas nessas decisões, referentes às razões das escolhas e as suas consequências para os alunos”.

Para esta teoria, há que haver liberdade e também um espaço cultural e social de lutas dentro dos currículos, dita em outras palavras, a intenção central desta teoria seria que fossem eliminados os aspectos que contribuíssem para restringir a liberdade dos indivíduos e dos grupos sociais. Por fim, a teoria pós-crítica também teve seu ponto de vista um pouco diferente em relação aos críticos, pois, a título de exemplo, vejamos a afirmação a seguir:

Da segunda metade de década de 1990 em diante, as teorias pós críticas começam a desafiar a hegemonia da teoria crítica, suscitando deste modo, novos problemas e novas temáticas pra o centro das discussões sobre currículo. Os textos se transformam e as categorias mais usuais na teorização crítica – poder, ideologia, hegemonia, reprodução, resistência e classe social – começam a ser substituídas por outras: cultura, identidade, subjetividade, raça, gênero, sexualidade, discurso, linguagem, etc. a ênfase no conhecimento escolar desvia-se para cultura, e como consequência, o objetivo central nas discussões passa a ser compreensão das relações entre currículo, cultura e poder. (MOREIRA & TADEU, 2011, p. 08, 09)

Salienta-se também que, esta teoria critica veementemente a desvalorização de desenvolvimento cultural e também histórico de certos grupos étnicos e, portanto, acredita que o conhecimento seja algo incerto e indeterminado.

Posto isto, podemos agora falar da nossa concepção propriamente dita naquilo que é o nosso entendimento, no que concerne ao currículo da educação básica na Guiné-Bissau. No nosso entender, o currículo seria um documento redigido e organizado com conteúdos prontos a serem transmitidos e ensinados pelos professores aos alunos, seria ainda um conjunto contínuo de situações concernentes ao ensino-aprendizagem, aquilo que forma os alunos, que

constrói identidade, ou seja, qualquer processo vivido na escola pode-se integrar e/ou encaixar no conceito de currículo, mesmo que não esteja escrito no próprio currículo.

Alguns estudiosos de currículo, como os casos de Bobbitt, Dewey, Althusser, Bourdieu e Passeron, todos citados por Silva (1999) teriam corroborado com esta ideia de conceito de currículo, afirmando que o currículo seria a alma de uma escola, seria aquele documento que indica o caminho e o objetivo que se pretende atingir tendo em conta a necessidade de cada país. Ao contrário do que acontece na Guiné-Bissau, o país que tem um currículo, desde a educação básica, voltado mais para o Ocidente.

Diante disso, em nossas análises, inferimos que o currículo na perspectiva pós crítica está intrinsecamente ligado com a cultura e consequentemente com a formação de identidade, por ter sido considerado um artefato social e, sobretudo, cultural. Nessa ordem de ideias, entendemos que é a partir de currículo que se começa a formação de um povo, ou seja, é o currículo das escolas quem deve determinar que tipos de seres humanos uma determinada sociedade pretende formar; posto isto, começa-se a formação da sua identidade. Nas teorias de currículo teoria tradicional, teoria crítica e pós crítica, Moreira e Tadeu (2011), apesar de terem visões um pouco diferentes, a questão de currículo como formação de cultura e identidade nunca deixou de fazer parte nas suas discussões. O trecho a seguir ilustra esta afirmativa:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relação de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal, ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da escola. (MOREIRA e TADEU, 2011 p. 14)

O currículo deve ser, portanto, elaborado ou pensado como um legado não só histórico, mas, sobretudo social, adequado às necessidades sociais dos alunos, sendo um documento que propicia a produção no espaço social, porque não há como o currículo não estar intrinsecamente ligado e contribuir intensamente para a formação e construção de identidades sociais e culturais.

É com base nestes fatos que acreditamos que o currículo é um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade dos estudantes. Não seria por acaso que Silva (1999) diz que o currículo é lugar, é espaço, é território; o currículo forja nossa identidade, o currículo é, acima de tudo, um documento de Identidade, razão pela qual precisa ser elaborado levando em consideração à diversidade cultural. Aliás, Amílcar Cabral afirmava que “a luta

de libertação nacional é um ato cultural” que pressupõe a formação de identidade do povo guineense. E esta mesma formação de identidade deve estar presente no currículo escolar. Não tem como falar das instituições escolares sem que, portanto, tenha falado da diversidade cultural. o trecho a seguir reforça esta afirmação:

O currículo e as práticas pedagógicas são processos cotidianos articulados, e não podemos pensa-los de forma isolada, as ações educativas neste processo devem ser coerentes e devem permitir que as experiências cotidianas dos alunos sejam abordadas nas atividades curriculares, contribuindo para a construção das identidades dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (NOBRE, 2015, p. 01)

O currículo é, a nosso ver, quem constrói a identidade dos alunos por meio do poder político como defende a Teoria Pós crítica do currículo. Os elementos culturais devem ser levados em conta e considerados fundamentais no processo de aquisição de conhecimento, isto porque as expressões e saberes culturais de um determinado povo influenciam de maneira significativa todos os setores da sociedade, incluindo, igualmente, o sistema educativo. Morgado et al (2016, p.04), afiançam que a cultura é um referente fundamental na configuração e concretização do currículo, “uma vez que o molda e, em simultâneo, é moldada por ele”.

Diferentemente do que é verificado na Guiné-Bissau, um país que possui vários locais históricos, ou seja, “Lugares de memórias” que devem ser estudados, porém, o Estado prefere dar mais valor e ênfase à história europeia. A identidade guineense não é formada nos currículos escolares, se houver, por exemplo, alguma obra escrita sobre lugares como *Mon di Timba*, *Purtu di Cacheu*, ou sobre *Congresso di Cassaca* (um grande acontecimento durante a luta de libertação nacional) e, entre outros, é porque alguém fez estudo de campo e redigiu sobre tal, porém, não é ensinado nas escolas pelo menos no ensino básico, para que as crianças saibam logo de início da sua escolarização.

### **3 CURRÍCULO ESCOLAR DA GUINÉ-BISSAU: BREVES CONSIDERAÇÕES**

No que concerne ao currículo da Guiné-Bissau no pós independência, importa salientar que na sequência de Congresso de Cassaca, que decorreu em fevereiro de 1964, o Partido Africano da Independência de Guiné e Cabo-Verde (PAIGC), na tentativa de inverter o sistema educativo, deu-se início ao seu programa de educação nas então zonas libertadas, tentaram experimentar uma nova forma de fazer educação, procurando, desta maneira, implementar um novo modelo que erradicasse o sistema educacional herdado do colonialismo e construir um novo que se coadunasse com a realidade do país e que contribuísse com as aspirações de desenvolvimento de seu povo.

Portanto, foi deste modo que o Estado começou a promover não só a gratuidade de educação, assim como a sua obrigatoriedade também. Para tal, o sistema de ensino guineense após a independência estava dividido da seguinte maneira: “o chamado básico de 6 anos com dois ciclos: um de 4 anos e outro de 2 anos; o ensino polivalente de 3 anos e o ensino médio politécnico que varia de acordo com as próprias exigências de formação media, também terá duração de 2 ou 3 anos” (FREIRE, 2011, p. 65).

Segundo Morgado et al (2016, p. 10) “Após 25 de abril de 1974 com a saída de Portugal na Guiné-Bissau, o sistema educativo herdado pelo colonialismo português foi sendo alterado com base nas experiências das zonas libertadas e por condicionalismos e exigências impostas no exterior”. Entretanto, foi com base na ideia de eliminar resíduos educacionais e (re)construir o currículo que Mário Cabral (o então comissário de educação) convidou Paulo Freire e sua equipe de Instituto de Ação Cultural (IDAC) para trabalharem na Alfabetização dos Adultos. De salientar ainda que, segundo Freire (2011, p. 19) o trabalho realizado por ele e sua equipe, partia do pressuposto de que “os que ajudam e os que são ajudados, se ajudam simultaneamente, e que “as experiências não partem de uma solução empacotada, e que, portanto, as experiências não se transplantam e sim, se reinventam”.

Ciente da realidade que se vivia no início de ano letivo de 1975, Mário Cabral, queria, portanto, propor aos estudantes de Bissau os projetos que visavam à unidade entre a atividade escolar e a produtividade, isso porque estavam conscientes de que 90% da população ou um pouco mais era camponesa; portanto, o tipo de ensino deveria ter levado esse fato em consideração. Contudo, para que houvesse essas transformações, o governo gostaria de introduzir logo no segundo ciclo as noções básicas de física e química para a melhor compreensão dos processos de natureza, a biologia no lugar das ciências naturais, a história no lugar de ciências sociais e a geografia. O objetivo desta introdução de cadeiras seria que o aluno que saísse de curso pudesse ter conhecimento que lhe permitirá ser um agricultor, um



mecânico ou um engenheiro progressista, para assim contribuir na transformação necessária de sua comunidade.

No ensino médio politécnico através de institutos, o propósito principal era o de formar técnicos médios em diversos campos considerados imprescindíveis à transformação do país, técnicos estes que, segundo Mário Cabral cit. por Freire (2012, p.68) “não devem ser meros tecnicistas perdidamente alienados numa visão estreita e focalista de sua especialidade”.

Engajados na reformulação de sistema educativo, segundo Cá, três funções eram tidas como prioridades:

1º-transformação da então estrutura implantada pelo colonialismo português através da dualidade existente em todo país; 2º unidade da educação com o trabalho produtivo por meio de contato direto dos estudantes com a realidade do país; 3º combater o analfabetismo que era de 90% considerado uma das sequelas de descaso com a educação durante a dominação colonial (CÁ, 1999 p.11).

Era de conhecimento do então governo guineense que, a estrutura e o tipo da educação implantada no país não condizem com a realidade local, razão pela qual propuseram estas transformações, e a participação dos estudantes nas atividades produtivas era vista com bons olhos. Não obstante todo esse esforço, cabe ressaltar que pelo menos até 1987 nada do que queriam implementar chegou a ser uma realidade, inclusive a campanha de Alfabetização a que Paulo Freire e sua equipa foram convidados veio a fracassar devido a vários fatores, dentre eles; segundo (Freire *apud* Romão e Gadotti) “falta de apoio técnico, à falta de pessoal qualificado, à falta de material didático básico como papel e lápis à falta de mobiliário apropriado como carteiras e quadro-negro, falta de livros e falta de formação de professores e monitores”.

Para além destes fatores acima mencionados, o principal entrave para o currículo foi a questão da língua, por ser um país que apresenta uma grande diversidade étnica, pois teria que levar vários fatores em consideração. Há uma forte corrente de debates neste quesito, começando pelo Amílcar Cabral no livro PAIGC: *unidade e luta* cit. por Romão e Gadotti (2012, p) que defendeu o português com muito entusiasmo como língua de unidade nacional e afirmava que “o português é uma das melhores coisas que os tucas nos deixaram, porque a língua não é prova de nada senão um instrumento para os homens se relacionarem uns com os outros para exprimir suas realidades de vida e do mundo”.

Paulo Freire (um dos maiores estudiosos do pensamento de Cabral) discordou dele (Cabral) e afirmou que não se pode descolonizar-se, utilizando o mesmo meio que o

desafricanizou (a língua), e que usar o português como língua oficial, estariam simplesmente a reproduzir valores colonialistas. Vejamos em seguida algumas das anotações que Freire e alguns estudiosos fizeram no livro de Cabral:

A escolha do crioulo como língua oficial e nacional representaria a possibilidade de criar uma sociedade nova. [...] ao afirmar que “a língua não é prova de mais nada, senão um instrumento para os homens se relacionarem uns com os outros”, Amílcar Cabral deixou de perceber lamentavelmente a natureza ideológica da linguagem, que não é algo neutro como lhe pareceu. Esta é uma das raras afirmações de Cabral que jamais pude aceitar. (FREIRE *apud* ROMÃO E GADOTTI, 2012, p. 69,70)

Namone e Timbane (2017) também reagiram a esta afirmação de Cabral, asseverando o seguinte:

Para Cabral, o fato de o crioulo ser ainda uma língua ágrafa, usada apenas no nível de oralidade, era apenas um dos problemas que a sua adoção traria. Mas na nossa leitura, ainda que a ideia de Cabral possa referir a realidade, o uso de português como a única língua de ensino durante 43 anos de independência parece não ter trazido sucesso para o desenvolvimento qualitativo da educação guineense, parece ter criado obstáculos. Os alunos guineenses enfrentam grandes dificuldades de compreender, de se expressar, de escrever e de desenvolver as capacidades cognitivas nessa língua, sobretudo as camadas oriundas das áreas rurais que se encontram imersas numa realidade desconectada da sua (NAMONE; TIMBANE, 2017, p. 10)

Percebemos que há uma grande dificuldade em ensinar uma nova realidade numa língua estrangeira, mesmo sabendo que quase 80% de população não a usa. Nesta ordem de ideia, Freire cit. por Romão; Gadotti, (2012, p. 76) afirma que “a alfabetização de adultos deve partir da prática social das pessoas a serem alfabetizadas, porém, a língua portuguesa não fazia parte da maioria da população”. Observamos que a língua oral tem desempenhado um papel de grande relevância ao longo de tempo na transmissão de cultura e hábitos tradicionais que são, portanto, marcas de identidade principalmente no continente africano.

A nosso ver, supomos que a educação na língua do educando facilita de maneira significativa o desenvolvimento cognitivo, principalmente nas primeiras fases de educação básica, sem contar que a mesma constitui as bases da referência cultural. Desta forma, entendemos - que o crioulo sendo a língua mais falada pela maioria da população, deveria ser priorizada e posta a funcionar na educação para que, deste modo, a maioria possa se sentir incluído no sistema escolar. Conforme asseveram Timbane e Namone (2017, p.02) “países como a África de Sul, Tanzânia, Namíbia e Japão adotaram as línguas locais como línguas de ensino-aprendizagem, porque se considera que a língua seja uma parte de cultura e não se deve separar os dois para o enriquecimento da própria cultura”.

Como dizia Ki-Zerbo (2006) cit. por Manone e Timbane (2017) “é necessário que reinventemos uma África nossa, que possa responder as nossas próprias necessidades e não satisfazer uma elite que sempre deseja enriquecer pela desgraça e fracasso dos outros”. No caso de Guiné-Bissau, verifica-se uma falta de vontade dos governantes que desde a independência não chegaram a elaborar e conseqüentemente implementar políticas educacionais que pudessem valorizar o crioulo na educação, já que é falada pela maioria de população, sua implementação no ensino-aprendizagem seria um grande avanço.

Ainda nesta ordem de ideia, a nosso ver, a língua não é apenas uma ferramenta de comunicação e, quando ela é usada como a única língua de ensino-aprendizagem como é o caso de Guiné, o povo guineense tende a assimilar não só a cultura, mas também modos de vida, formas de comportamento dos portugueses visto que todas estas formas são transmitidas através da língua. Entendemos que, Cabral sendo líder que sempre pautava pela valorização de cultura, razão pela qual sempre dizia que “devemos andar com nossos próprios pés e, guiados pela nossa própria cabeça”, ao afirmar que “Português é a melhor coisa que os tucas nos deixaram” ele estaria de certa forma a contrariar tudo que falava nos discursos e seus objetivos traçados na luta pela independência.

Contudo, percebe-se que foi uma política incorreta usar o Português como única e exclusiva língua de ensino, deixando de lado várias línguas étnicas e o próprio crioulo que é falado pela maioria de população. Este fato, seria a maior causa pela evasão escolar na Guiné-Bissau porque as populações rurais, ao chegarem nas cidades para estudar por exemplo são confrontados com esta questão e, sentem-se, de certa forma, excluídas dentro de sistema de ensino. Importa ainda salientar que, portanto, a política adotada pelo Estado de Guiné neste quesito, não só inferiorizou as diferentes línguas étnicas caso de (*fula, mandinga, manjaco, balanta, bijagó, mancanha, papel, etc. e o próprio crioulo*), assim como está a mata-las aos poucos.

#### **4 LIMITES DO SISTEMA EDUCATIVO GUINEENSE**

Em meados dos anos 90, deu-se o início a um processo de formulação e elaboração de Leis de Base do Sistema Educativo que viria a ser implementada apenas em 2010. A partir deste período, houve, de fato, um avanço em termos quantitativos dos alunos no ensino básico e secundário, por exemplo, em que as taxas de escolaridade se aumentavam a cada ano. De acordo com Té (2017, p. 13),” no ensino básico a taxa passou de 42% em 1992/93 para 61%

em 1997/98, não obstante a grande disparidade que se verificava em termos de género nas diferentes regiões”. Já no ensino secundário em 1996/97, ainda de acordo com o mesmo autor, o número era de 26 mil alunos.

Entretanto, se antes a situação no sector educativo não era das melhores, o conflito armado de 1998, que durou 11 meses, agravou mais ainda a situação. Consta no Plano Trienal para o Desenvolvimento da Educação 2011-2013 cit. por Té (2017 p.14), que “tal insurreição causou a destruição de 80% das infraestruturas económicas e sociais existentes, assim, o conflito decorrido na década de 90 terá causado fragilidade na implementação e dinamização do sistema educativo que já estava bastante debilitado”.

Dentre os problemas que educação enfrentava naquele período, estava a centralização de estruturas e ações educativas, o que fazia com que a participação das crianças nas regiões e comunidades no processo de ensino-aprendizagem tornasse mais difícil ainda. De acordo com Sané:

No ano 2000, a situação era a seguinte: apenas 25% das escolas do Ensino Básico ofereciam os dois ciclos: o elementar e o complementar; 50% permitiam a escolarização até 4ª classe. Nas zonas rurais, apenas 25% dos estabelecimentos podiam escolarizar as crianças até os dois primeiros anos e em péssimas condições. Neste período, o sistema contava com 923 escolas de ensino básico – 701 do ensino elementar e 39 de ensino complementar. O efetivo docente era de 3.226 repartidos segundo RNDH/GB de seguinte forma: 2.318 para o ensino de base elementar e 908 para ensino de base complementar. Desses. 1.450 (44,9%) não tinha nenhuma qualificação pedagógica. Dos 3.226 apenas 600 tinham contrato. São, portanto, reduzidos os recursos humanos qualificados, em especial docentes e penúria de material didático adequado. (SANÉ 2018, p. 67)

Vale ainda lembrar que, até o ano de 2000, o sistema manteve-se ainda intacto em termos de estrutura, o governo mostrou-se engajado na melhoria de sistema educativo, inclusive estabeleceu parcerias com algumas organizações internacionais, caso concreto de Banco Mundial, (BM) Fundo Monetário Internacional (FMI), para subsidiar de maneira eficiente os programas de educação.

A década de 2000 pode ser caracterizada como um período de estagnação do sistema educativo, resultante da crise e instabilidade institucionais. O governo, apesar das dificuldades, mostrou-se determinado na sua política para o sector, “tendo fixado diversas prioridades essenciais (reabilitação das infraestruturas e regularização dos salários, entre outros), coincidindo com as disposições do DENARP interino de setembro 2000, visando uma coerência política com base nos seguintes objetivos principais: - Aumentar as despesas correntes com a educação a fim de atingir 4,5% do PIB, em 2003, por oposição a 2,2%, em 2001; Melhorar a eficácia do ensino básico (distribuição gratuita de manuais da 1ª à 4ª classes e de guias de português e matemática para professores); Construir escolas de ciclo completo e cantinas escolares nas zonas prioritárias; Aumentar a taxa de retenção para atingir 70%, em 2003, e 52% para as raparigas em 2003.” (PNA, 2003, p. 07)

Contudo, estes parceiros, por sua vez, com a “força e poder” que têm no país começaram a intervir e a influenciar na tomada de decisão dos programas de educação, pois este fato só evidencia o quão dependente o setor de educação foi e continua a sê-lo até nos dias de hoje, porque recebe uma quantia estimada em 3.035 bilhões de FCFA do Orçamento Geral de Estado Segundo PNA (2003). Porém, a falta de racionalidade e de estratégias próprias no sentido de fazer funcionar os referidos programas, fez com que esses parceiros suspendessem suas atividades no país.

Para fazer face aos desafios e dificuldades, antes da aprovação de (LBSE) no setor de educação, foi lançado o Plano Nacional de Educação Para Todos (PNA/EPT) com a finalidade de atingir os objetivos qualitativos e quantitativos de tão desejado desenvolvimento na educação. O referido plano seria de médio e de longo prazo, tendo em conta as reformulações que deveriam ocorrer principalmente na educação de base, que cobria o período que vai de 2000 a 2015 distribuídos em três etapas:

- 1 – 2003 a 2005 – Lançamento das bases (política, sistema, administração, recursos humanos e recursos financeiros) para atingir a implementação do PNA/EPT;
- 2 - 2006 A 2010 – Implementação das ações prioritárias;
- 3 – 2011 a 2015 – consolidação e avaliação de resultados, preparação e lançamento de segundo PNA/EPT.

O plano iria, portanto, basear-se no princípio de “descentralização/desconcentração de gestão de educação; garantia do direito à educação para todos os cidadãos sem discriminação; educação de boa qualidade para todos e gestão transparente e eficaz” asseverou Sané (2018).

Além disso, e segundo o mesmo autor, “o plano seria executado em conjunto com o projeto de Apoio Educação Básica “*Fikidja*” que já estava em curso no país, e dos já programados para implementação posterior das ações de educação realizada”. Sané sublinhou também que, o PNA/EPT tinha os seguintes objetivos:

Desenvolver e melhorar a proteção e a educação de pequena infância, em geral, das crianças mais vulneráveis até 2015; Garantir o acesso ao ensino básico obrigatório e gratuito para 98% das crianças em particular meninas e das crianças provenientes das minorias étnicas até 2015; Eliminar as disparidades entre gêneros nos ensinamentos básico e secundário até 2015; Melhorar, em todos os aspetos a qualidade de educação de base até 2015 e Elevar para 55% as taxas de alfabetização de adultos, principalmente mulheres e meninas. (SANÉ 2018, p. 69)

Com aprovação de Lei de Base de Sistema Educativo em 2010 após várias tentativas, era esperado que a situação mudasse dentro de sistema, contudo, parece-nos que não foi o

caso, pois, o LBSE não correspondeu às expectativas porque não conseguiu implementar outras políticas que lhe ajudassem a amenizar a situação como afirmam Soares e Furtado:

A Lei de Base do Sistema Educativo, em 2010, estabeleceu linhas de orientação da Política Educativa, mas não foi capaz de implementar o Plano Nacional de Ação, a Carta da Política Educativa, o Plano Setorial da Educação e todas as outras iniciativas que visavam implementar estratégias para melhorar a qualidade do sistema educativo. Para os autores, os instrumentos reguladores da Política Educativa têm em falta vários aspetos essenciais e alguns precisam de ser corrigidos e clarificados. (FURTADO 2005 & SOARES 2012 in: TÉ 2017, p. 19)

Entende-se que tinha que haver uma lei que pudesse orientar o Sistema Educativo, uma lei a partir da qual qualquer programa tinha que basear-se, uma lei que dissesse como é organizado a educação pré-escolar por exemplo. Contudo, falta a Lei de Base adotar instrumentos que pudessem dar caminho.

#### 4.1 O CURRÍCULO ESCOLAR DE GUINÉ-BISSAU: CAMINHOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI DE BASE DE 2011

Ao longo da sua história, a Guiné-Bissau tem passado por crises e problemas que afetaram todos os setores, e o setor da educação sempre foi um dos mais afetados. O sistema educativo guineense tem evoluído de uma forma bastante peculiar desde a independência do país até os dias atuais. Para Lopes (2014) um conjunto de fatores que persistem e se constituíram como a principal face do sistema educativo guineense são as causas responsáveis pela evolução desse sistema assente em políticas educativas que se revelam frágeis face aos inúmeros problemas existentes no setor educativo.

Vejamos em seguida os entraves que segundo autora, constituem maiores obstáculos para o devido funcionamento do sistema educativo guineense:

São inúmeros os problemas que afetam e condicionam o desenvolvimento sustentável do sistema educativo guineense. São de referir: fraca qualidade de ensino; grave insuficiência quantitativa e qualitativa da rede escolar educativa; carência de equipamentos educativos essenciais na maioria dos estabelecimentos escolares que caracterizam um ambiente de aprendizagem pobre; elevado número de professores sem qualificação inicial e contínua no exercício do processo ensino-aprendizagem, pois 63% dos professores contratados não têm formação pedagógica apropriada (*Aplicação para o Fundo Educação para Todos I*, 2011, p. 5); existência de um fraco sistema de formação inicial de professores; inexistência de um sistema de formação contínua de professores; falta de professores com formação especializada para desempenho de determinadas funções educativas especializadas; desajustamento dos conteúdos programáticos face às realidades sociais, económicas, financeiras e pedagógicas do país; baixo nível de remuneração dos educadores e professores acompanhados com longos períodos de atrasos de pagamento de

salários; inúmeras greves de professores que levam à paralisação completa das atividades letivas; elevado número de alunos por turma caracterizadas por uma grande heterogeneidade etária na sua composição. (LOPES, 2014 p. 61)

Na opinião da Lopes, “a escassez do tempo de ensino repartido em três turnos letivos (*1º turno: 07h00 – 11h00; 2º turno: 11h00 – 15h00 e 3º turno: 15h00 – 19h00*); elevada taxa de analfabetismo e entrada tardia na escola das crianças em idade escolar” também contribuem para a deficiência de ensino aprendizagem naquele país.

Contudo, os dados existentes sobre o funcionamento do sistema educativo guineense, demonstram que o mesmo está longe de garantir ao seu público-alvo os saberes atrás descritos, não obstante os sinais de progresso evidenciados ao nível de evolução do universo estudantil nomeadamente: as taxas de inscrição escolar; taxas de matrícula; probabilidade de ingressar na escola; taxa de acesso escolar e expansão de rede escolar. Contudo, parece-nos que os problemas acima mencionados têm a ver com o fato de a Guiné ter sido passado por conflitos não só armados, mas também de luta pelo poder que sempre resulta nas instabilidades políticas, e isto, por sua vez acaba por gerar em trocas sucessivas dos titulares de governo, e os ministros sempre foram os primeiros alvos deixarem os cargos.

Segundo Lopes (2014, p. 46) “No período de 10 anos (1999 a 2009) foram na Guiné-Bissau 14 governos. E só no mandato de Kumba Ialá, (2000 a 2003) foram exonerados cinco Primeiros-ministros [...] A Guiné-Bissau, até 2013, contabilizou 26 Ministros da Educação”, faltando apenas catorze para perfazer os 40 anos da proclamação da independência pela Assembleia Nacional Popular em 24 de setembro de 1973. Verifica-se também que pouca parte do Orçamento Geral do Estado é disponibilizado para o setor educativo, deste modo, o Estado tem sido dependente muito da ajuda externa para poder subsidiar alguns programas.

O ensino básico guineense especificamente, apesar de ser prioritário, depara-se com problemas de infraestrutura, problemas esses que acabam por comprometer o acesso, a qualidade do ensino e a gestão das escolas. A grande parte das escolas principalmente as públicas encontra-se asfixiada por falta de recursos, pois elas por si só não dispõem de capacidade que lhes permita prosseguir com suas atividades sem que, no entanto, tenham um apoio financeiro do órgão representativo neste caso, o Ministério da Educação Nacional, e isto, de certa forma acaba por resultar num funcionamento deficitário, (DJALÓ, 2009).

Após a independência, fez-se o alargamento das escolas a quase todas as tabancas. Foi a tentativa de massificação de ensino. Faltaram infraestrutura condignas (as barracas, chamadas salas provisórias foram a solução), careceram de professores com formação ajustada e domínio de uma metodologia adequada aos vários graus de um sistema de ensino em construção [...] em termos de língua de ensino e metodologia,

vários problemas têm vindo a ser levantados há anos, assim como muitas tentativas de adequação de metodologia vêm sendo experimentadas, sem grandes sucessos (SEMEDO, 2005; p.03)

O sector educativo era tido após independência como fundamental e chave para mudar o cenário, o governo apostou em criar mais números de escolas inclusive as de barracas como solução. Porém, alguns obstáculos persistiam, por exemplo, não havia professores com formação qualificada e a metodologia não era adequada. A falta de salário atempado aos professores acima mencionado, constitui um dos grandes obstáculos para o não cumprimento dos programas dos anos letivos, visto que as reivindicações feitas pelos professores junto do governo, leva um bom tempo por vezes até três meses. Assim sendo, quem sai a perder nesse sentido sempre foram alunos e continuam a sê-lo, caso essa situação continue.

## **5 O DEBATE ATUAL SOBRE O CURRÍCULO DE GUINÉ-BISSAU**

No que se refere ao debate curricular, pode-se dizer que, por ser considerado um artefato social e cultural, o currículo escolar é hoje em dia um dos assuntos mais debatidos dentro da esfera educativa. Para Silva e Santos (2014) a emergência dos estudos curriculares como campo, surgiu aproximadamente no início de século XX, e as questões curriculares começaram a partir daí a fazer parte de centro de debates educacionais [...] Posto isto, entendemos que o currículo, apesar de polissemia do seu significado, foi considerado como campo mais importante da educação.

Embora tivesse surgido um pouco mais recente em comparação com outros campos de estudo, o currículo escolar constitui o cerne de atenção dos governos e/ou países devido às transformações de diferentes tipos que vêm ocorrendo nas escolas. Portanto, uma das questões importantes de ter um currículo é que, para além de determinar e prever o que deve ser ensinado, ele orienta por exemplo os livros didáticos, orienta os parâmetros de avaliação e também orienta inclusive aquilo que o professor deve saber.

Lopes (2014) afiança que:

A educação escolar é um campo de atuação de sociedade para a regulação comportamental dos seus indivíduos, na medida em que é através dela que se institui um patrimônio cultural, um conjunto de valores éticos e sistemas de regras comuns indispensáveis à coesão social e a manutenção da própria sociedade. (LOPES, 2014, p. 21)



Por esta razão, entendemos que um currículo bem organizado e estruturado é extremamente essencial e facilita de maneira significativa o funcionamento do sistema e faz com que os objetivos propostos sejam cumpridos. Entretanto, é com base na importância do currículo e seu papel que nós compreendemos que ele precisa ser debatido, pois, há que haver debates e conseqüentemente a implementação de políticas que possam, de fato, fazer funcionar os princípios nele estabelecidos.

Para Silva e Santos (2014) na quase totalidade dos países africanos, (sobretudo países lusófonos) os estudos curriculares encontram-se subdesenvolvidos apesar de desde a independência do jugo colonial ser um campo onde tem sido, portanto, devotada alguma atenção. Com efeito, os estudos curriculares encontram-se numa fase emergente e também de afirmação identitária; políticas linguísticas; inovação e sistemas de exames. No caso específico de Guiné-Bissau, conforme sustenta (Lopes, 2014):

A intervenção do governo no combate aos problemas e na luta pela garantia da educação a todos os cidadãos guineenses teve lugar após a independência do país quando o Estado sob o comando do PAIGC iniciou a reestruturação do sistema educativo herdado do colonialismo português em busca de resposta à reivindicação crescente do direito à educação por parte da população saída da guerra colonial (FURTADO, 2005, P.335 in: LOPES, 2014, p. 36)

Verificamos que ao longo da sua história, desde que se tornou independente, o país tem enfrentado graves problemas, os quais têm tido impactos direto inclusive no setor educativo, portanto, com as sucessivas idas e vindas dos Ministros da educação e seus diretores, era de se esperar que muita coisa não fosse resolvida, visto que nenhum governo conseguiu concluir seu mandato. Por exemplo, no governo formado em 2014, um dos programas do Ministro da educação era, o de oferecer bolsa de estudo para os alunos que conseguirem melhores nota a nível das regiões e setores para irem estudar nas universidades sediadas na capital guineense (Bissau). Todavia, infelizmente isso não chegou a ser uma realidade porque o referido Ministro não durou muito tempo e seu programa foi por água baixa.

Recentemente, o atual Ministro da Educação queria implementar o ensino de Língua Árabe no currículo escolar, e isso gerou uma certa discussão inclusive o Presidente da República chegou a afirmar que vetaria a tal proposta porque a Guiné-Bissau é um Estado Laico, portanto, não deve adotar uma língua para ser ensinada nas escolas e deixando as restantes de lado. Perante tudo isso, nós inferimos que o debate curricular dificilmente foi desencadeado por parte de governo e continua a não merecer atenção deste até nos dias atuais.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos os textos pesquisados para este estudo, percebemos que, de fato, o Currículo de Educação Básica no Pós Independência até nos dias atuais e o sistema educativo guineense de modo geral, tem se deparado com grandes problemas resultantes da instabilidade política no país. Percebemos, outrossim, que não existe os estudos curriculares como área acadêmica no país; e sem falar que os debates a respeito não têm merecidos muita atenção por parte do Estado da Guiné-Bissau, sendo assim, não se vê nos currículos uma afirmação identitária. Percebe-se também que há pouca vontade por parte dos governos em discutir e, conseqüentemente, implementar políticas úteis para o aperfeiçoamento do sistema educativo. Diante dessa discussão, esperamos que haja mais investigações e estudos sobre a área curricular, estudos esses que possam suscitar debates e melhoria de sistema educativo de modo geral

Os estudos também evidenciam que, a LBSE não conseguiu/consegue resolver os problemas que o sistema educativo vem enfrentando porque não conseguiu implementar outras políticas que pudessem lhe ajudar a amenizar a situação, por exemplo, (a questão da língua). Vale ressaltar também que, ao longo da nossa pesquisa, nos deparamos com situações pontuais de inacessibilidade da informação e/ou materiais sobre o sistema educativo guineense, algo que sempre dificulta a realização de praticamente todos os estudos voltados a Guiné-Bissau. Contudo, consideramos de grande importância fazer um estudo desta natureza, principalmente para um país como a Guiné-Bissau onde não há, praticamente uma cultura de escrita, de valorização patrimonial e de afirmação identitária acima de tudo.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Cartas À Guiné-Bissau**: Registro de uma experiência em processo / 5ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2011;

INSTITUTO NACIONAL de ESTATÍSTICA: **Estado e estrutura da população** – *Ministério da Economia do Plano e da Integração Regional*; 2009

LOPES, Luísa da Silva Lopes e. **A Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau**: uma análise do processo de construção política. **Aveiro**, PT. 2014;

MOREIRA, Antonio Flavio. SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs): **currículo, cultura e sociedade** ---12ª ed. - São Paulo: Cortez, 2011

MORGADO, José Carlos. SANTOS, Júlio; SILVA, Rui da- **currículo, memória e fragilidade**: contributos para (re) pensar a educação na Guiné-Bissau. Vol.17, 2016.

NAMONE, Dabana; TIMBANE Alexandre António. **Consequência do ensino da língua portuguesa no ensino fundamental na Guiné-Bissau 43 anos após a independência** – *Mandiga – Revista de Estudos Linguísticos, Redenção-CE, v.01,p. 39-57, jan/jun. 2017*

NOBRE, Silvia Fernanda Mendes. **Relação entre currículo e cultura**. Relatório de pesquisa. 8/6/2015

PEDRA, José Alberto. **Currículo, Conhecimento e suas Representações**. Campinas: Papyrus, 1997.

ROMÃO, José Eustáquio e GADOTTI, Moacir; Paulo Freire e Amílcar Cabral. **A descolonização das mentes** - São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire 2012.

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

SANTOS, Júlio Gonçalves dos; SILVA, Rui da. **Os estudos curriculares na Guiné-Bissau: as principais tendências que caracterizam o campo neste país africano** – 2014; Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/311000274>. Acesso em 05/10/2020

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: 1999.

TÉ, Francisco Armando Bilima. **Políticas Educativas na Guiné-Bissau**: estudo longitudinal dos ensinos básico e secundário – departamento de ciências e políticas públicas; Instituto Universitário de Lisboa – ISCTE/ 2017.

SEMEDO, Maria Odete da Costa. Educação Como Direito. 2005. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/redes/guinebissau/semedo\\_educacao\\_como\\_direito.pdf](http://www.dhnet.org.br/redes/guinebissau/semedo_educacao_como_direito.pdf), acesso em: 02/10/2020