



UNILAB

**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS
BACHARELADO EM HUMANIDADES**

LUÍS NAMUA UTINCO

**CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
NO PÓS-INDEPENDÊNCIA NA GUINÉ-BISSAU**

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2017

LUÍS NAMUA UTINCO

**CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
NO PÓS-INDEPENDÊNCIA NA GUINÉ-BISSAU**

Trabalho de Conclusão de Curso – Modalidade Projeto de Pesquisa – apresentado ao Instituto de Humanidades e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), como requisito para obtenção do título de Bacharel em Humanidades.

Orientadora: Profa. Dra. Claudilene Maria da Silva.

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2017

LUÍS NAMUA UTINCO

**CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
NO PÓS-INDEPENDÊNCIA NA GUINÉ-BISSAU**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Humanidades e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), como requisito para obtenção do título de Bacharel em Humanidades.

Aprovado em: 20/12/2017

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Claudilene Maria da Silva (Orientadora)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Profa. Profa. Dra. Carla Verônica Almeida de Albuquerque

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof. Prof. Dr. Ismael Tcham

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Dedico este trabalho de maneira especial, aos meus pais e tios que sempre depositaram suas confianças em mim, e que acreditavam que este dia chegaria, razão pela apoiaram-me incondicionalmente.

AGRADECIMENTOS

Por ser o momento de reconhecimento por todos os apoios recebidos, começo por um lado agradecer a Deus pela vida e saúde que sempre tem me concedido, e por outro, agradecer a UNILAB (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira) pela oportunidade que jamais vou me esquecer, isso porque o homem que me tornei hoje devo tudo a ti. Gostaria também de endereçar meus mais profundos e sinceros agradecimentos à minha orientadora Claudilene Maria da Silva, a quem de fato devo muito na realização deste trabalho por todo o apoio e ensinamentos recebidos e, também por nunca ter perdido a paciência e vontade em orientar-me, e acima de tudo por ser essa mulher que você é. Com isso, gostaria que de fato soubesse que sou muito mais grato do que sou capaz de dizer, só tenho que pedir a Deus que lhe abençoe e sua família com toda sua veemência, porque só OBRIGADO não expressaria toda a minha gratidão para consigo.

Aos meus pais Namua Utino e Nené Joaquim Ucó, aos tios Mário Joaquim Ucó, Augusto Ucó, António Mendes, Alexandre Tingo, Mário Ufala, Luís Vicente Vida e entre outros. Quanto aos irmãos, agradeço imensamente ao Jorge Namua Utinco por ter conjugado todo seu esforço e apoiar incondicionalmente a minha formação, não é que os outros não contribuíram. Também aproveito o ensejo para estender esses meus agradecimentos a minha segunda família que a UNILAB me deu e, que direta ou indiretamente contribuíram e sempre se mostram preocupados não só com a realização deste trabalho, mas sim comigo mesmo, Natalia Ernesto Cá, Jorgito Francisco Cusna, Vladimir Renato Nanfade, Teadora Aissatu Jaló, Leonel Vicente Mendes, Mamadú Djaló, Afaly le Andrade, Neemias Antonio Nanque, Elisa Gonçalves, Noémia Monteiro, Cátia Manuel, Locarine Mendes, Itelvina Fernandes, Victor Mendes, Henriqueta Sanca, Irene Lopes, Braima Seidi e entre outros. Todavia, não poderia terminar esse pequeno agradecimento sem que, no entanto, tenha agradecido de maneira especial alguém que desde início se dedicou muito e contribuiu grandemente para que hoje esse projeto possa concretizar-se, Buba Baldé, um grande abraço irmão e que Deus abençoe toda sua família.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
1.1	A EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU	9
2	OBJETIVOS	13
2.1	OBJETIVO GERAL	13
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	13
3	JUSTIFICATIVA	14
4	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
4.1	AS TEORIAS DO CURRÍCULO	18
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	22
6	LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	23
7	CRONOGRAMA	24
	REFERÊNCIAS	25

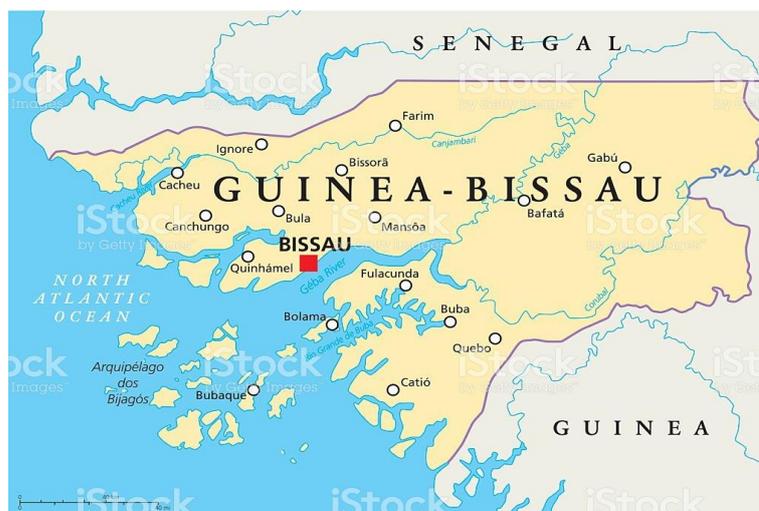
1 INTRODUÇÃO

A educação ao longo da história, tem sido usada como fator de transformação e/ou de manutenção de valores que determinam a dinâmica social. Com isso, quero salientar que, a escolha do tema deste trabalho, por um lado está intimamente ligada ao fato de eu ser um guineense que sempre se preocupou com a educação e o desenvolvimento da Guiné-Bissau. Assim, acredito que uma pesquisa ligada ao meu país poderia trazer significantes contribuições. Por outro lado, ao longo do curso discutimos muitos autores ou educadores, que colocam a educação no centro de suas reflexões. Nomeadamente, Antônio Gramsci, Michael Apple, Paulo Freire, entre outros. Contudo, me identifiquei, sobretudo, com o Gramsci quando fala de dois tipos de intelectuais (orgânico e tradicional), em que salientou que, o “orgânico seria aquele que está comprometido com um organismo vivo e em expansão de uma visão de mundo consciente” (2001), ou seja, aquele que está comprometido com a sua sociedade, tendo como função a formação de uma nova moral e uma nova cultura.

As situações discutidas durante as aulas motivaram me e de fato aguçam a minha curiosidade em pensar na realidade da educação no meu país. Despertaram minha curiosidade a respeito dos motivos que possibilitaram a manutenção do currículo escolar colonial na Guiné-Bissau no pós-independência, fazendo com que ele não fosse discutido e repensado logo após o país se tornar independente de Portugal. Assim, o tema desse projeto de pesquisa possui como foco o currículo escolar da educação básica no pós-independência na Guiné-Bissau.

A República da Guiné-Bissau é um país que se tornou independente em 1973, através da luta armada, e ao longo dos anos tem enfrentado problemas relacionados ao seu desenvolvimento socioeconômico. O país está situado na Costa Ocidental de África, tem 36.125 km² e uma população de 1,6 mil habitantes. Faz fronteira com Senegal a Norte, a Leste e a Sudoeste com a República de Guiné-Conakry e ao Sul e Oeste com o Oceano Atlântico. O território está dividido pela parte continental e a parte insular, constituído por cerca de 40 ilhas, ainda com vários rios dentre os principais: Rio Cacheu, Buba, Geba, Mansoa, Corubal, Djaló (2009). O mapa abaixo cumpre o papel de melhor situar o leitor com a localização geográfica e a apresentação descrita.

Figura 1 - Mapa da Guiné-Bissau



Fonte: Google Maps (2017).

Desde a independência até as primeiras eleições em 1994, o país foi governado pelo partido que tanto lutou e conseguiu proclamar a independência PAIGC¹, portanto tinha toda necessidade de o novo governo desvincular-se dos programas educativos portugueses, até porque o sistema educativo colonial não só era totalmente inadaptado à realidade da Guiné-Bissau, como também a contrariava e destruía, não respondendo às necessidades de desenvolvimento socioeconômico, pois estava totalmente distante da comunidade, (CÁ, 1999). Além dessa não adaptação da escola à sociedade guineense, a escola colonial era altamente seletiva, não dando acesso à formação científica, técnica e social da maioria da população. Isso teve como resultado, o subdesenvolvimento, a ignorância e o analfabetismo da grande massa da população. Neste sentido, consideramos importante aprofundar os conhecimentos sobre as concepções de currículo que orientam a educação nacional, no pós-independência e na atualidade na Guiné-Bissau.

Assim, o presente trabalho pretende analisar e compreender as concepções curriculares que orientam a educação nacional na Guiné-Bissau a partir de sua independência. Consideramos que a Guiné-Bissau mesmo que não retomasse o tipo da educação que tinha antes da chegada dos colonizadores, que se baseava na oralidade, ou seja – o conhecimento naquela época era transmitido dos mais velhos para os mais novos – poderia ter construído o seu próprio currículo, diferente do

¹ Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo-Verde.

português. Algo que pudesse reforçar a identidade nativa para que os formados pudessem ter uma identidade propriamente guineense. Um currículo que pudesse basear-se na realidade guineense tanto cultural, econômica assim como científica, ou simplesmente desencadear debates curriculares; criar instituições de formação do ensino superior independente, e um corpo docente capaz de fazer funcionar as devidas instituições. Dito por outras palavras, formar um homem consciente da sua realidade social.

Apesar de alguns passos terem sido dados nessa direção, o currículo e a organização escolar guineense não conseguiu superar as armadilhas forjadas pelo colonialismo.

1.1 A EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU

Conforme informações apresentadas por Djaló (2009), o sistema educativo na Guiné-Bissau está estruturado da seguinte maneira:

O ensino pré-escolar é destinado às crianças de 3 aos 6 anos de idade, porém, com a reforma de 2010 passou a ser de 3 aos 5 anos. Essa primeira parte de formação de preparação de crianças é dispensado ao nível de jardins² ou espaços criados nas comunidades sem grandes meios, pois a grande parte funciona no meio urbano com gestão privada.³

O ensino básico é gratuito, obrigatório e é ministrado em língua portuguesa, embora o crioulo seja permanente falado em salas de aulas. Antes tinha uma duração de 6 anos, ou seja, era de 1^a à emente 6^a classe e, era dividido em dois ciclos: Ensino básico elementar (EBE) destinado às crianças de 7 aos 10 anos; e ensino básico complementar (EBC) destinado às crianças de 11 aos 12 anos. Contudo, com a nova Lei de Base do Sistema Educativo de 2010, esses dois ciclos foram unificados e, estendidos para 9^o ano. Ou seja, passou a ser de 1^a à 9^a classe destinado para as crianças de 6 aos 13 anos.

O ensino secundário, este por sua vez não ficou imune à reforma de 2010, pois antes era de 7^a à 11^a classe, mas com a nova lei esta modalidade passou a ser de dois anos (10^a e 11^a). Todavia, posteriormente houve uma nova reforma que

² Jardins: são escolas ou espaços criados para o ensino pré-escolar, ou melhor, são aqueles que os brasileiros chamam de “creche”

³ Disponível em <http://www.didinho.org/Arquivo/osectordaeducacao.html>

estipula a inclusão obrigatória do 12º ano, vale salientar ainda que, este ensino é ministrado nos liceus.⁴

Também na Guiné-Bissau, existe o chamado o ensino técnico e profissional que atende aos jovens que terminam ensino secundário, mas que, no entanto, não dispõem de outras saídas que lhes garantem a continuidade de formação superior ou uma profissionalização. Pois, o país dispõe de um Instituto Nacional de Formação (INAFOR), subdividido em dois centros de formação pública, por um lado está o CENFA⁵ que tem vindo a ministrar cursos de Administração Pública e de Contabilidade de uma maneira geral, e por outro lado está o CENFI⁶ com um programa voltado mais para formação dos jovens operários, todavia, atualmente está com as suas atividades reduzidas (idem).

E por último o ensino superior, quanto a esse, o que se verifica é a evasão dos estudantes para o exterior, não obstante o país dispor de universidades e algumas instituições de ensino superior, o que de certa forma lhes tornam fracas e poucas desenvolvidas.

No que diz respeito às dificuldades, o setor de ensino principalmente o ensino básico depara-se com enormes constrangimentos sendo um dos maiores, a insuficiência de recursos próprios que garantam o seu funcionamento (ibidem). A título ilustrativo verifica-se no país, um alto grau de desmotivação dos professores por não receberem seus salários atempadamente; além disso, verifica-se a falta de materiais didáticos, o espaço físico por vezes não é apropriado, há falta de gestão pedagógica e, acima de tudo, trabalham sem sequer um suporte pedagógico na melhoria de sua formação contínua. Por outro lado, no meio rural a distância das aldeias às escolas costumam ser longas, dificultando assim o acesso das crianças às escolas.

Devemos salientar ainda que, os entraves não acabam por aqui, pois existe um número muito elevado dos alunos por salas de aulas, ou seja, quantidade de escolas e suas respectivas salas de aulas são insuficientes. Também as taxas de repetência e de abandono escolar constituem alguns dos entraves. Por exemplo, em 1997 e 1998 foram de 20% e 18% respetivamente, o que acaba por traduzir a má qualidade do ensino e a sua incapacidade em reter os alunos em seu seio. A falta de

⁴ Liceus: são estabelecimento de ensino secundário, que correspondem ao ensino médio.

⁵ Centro de Formação Nacional em Administração.

⁶ Centro de Formação Industrial

preparação do pessoal docente também constitui uma das dificuldades. No ano letivo de 2005, num total de 4.665 professores do ensino básico, 48% não possuíam formação adequada e certificação, 11% nem sequer tem o ensino secundário concluído (DJALÓ, 2009).

Uma das escolas de Ensino Básico da Guiné-Bissau é a escola Justado Vieira, situada no bairro D'ajuda 2ª fase na capital guineense. Pois, ela foi fundada no ano 1973/1974, o numero do pessoal docente e dos próprios alunos tem vindo a variar tendo em conta às necessidades da mesma. Contudo, no ano letivo 2016/2017 a escola contou com um total de 133 professores, sendo 9 ingressos efetivos e 7 contratados. Quanto aos alunos, de acordo com o dialogo estabelecido com o pessoal desta escola a direção atual conta com 3.125 alunos inscritos em todos os níveis deste estabelecimento escolar. Abaixo apresentamos imagens da referida escola.

Figura 2 - Escola Justado Vieira



Fonte: Google (2017).

A escola possui esse nome só depois que o país passou a ser administrado pelos próprios guineenses, pois antes era chamada de Marechal Carmona.

Apesar de ser prioritário, o ensino básico guineense depara-se com grandes problemas de infraestruturas, 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, MEN⁷, o que de certa forma acabou por resultar num funcionamento deficitário, (DJALÓ, 2009).

Apesar de ser não só prioritário, assim como também fundamental na formação humana, o ensino básico guineense segundo (idem, 2009, p.109):

Está longe de oferecer educação com direito universal, considerando que o ensino básico contempla em tornos de 38,5% do orçamento total do setor da educação (...) este baixo nível de recursos destinados aos âmbitos básicos é aliado à baixa percentagem de Orçamento Geral de Estado atribuído ao setor educativo.

Conforme apresentado pelo autor, citando o plano de ação educação para todos 2002: “em 1999/2000 constatou-se que das 42.578 crianças em idade escolar, apenas 33.110 são admitidas na primeira série, o que representa uma taxa de 77,8% destas crianças 92,2% são meninos e 65,6% são meninas” (ibidem, p.110).

Quanto à docência, não se pode, portanto, afirmar com exatidão o número dos docentes visto que, varia tendo em conta a necessidade.

Durante o ano letivo de 1999/2000, tem havido grandes dificuldades em controlar o número do pessoal docente devido à política de gratuidade do ensino básico. Soube-se através dos diálogos com funcionários técnicos do Ministério da educação guineense também do Banco Mundial, que houve um crescimento significativo de números de alunos, o que obrigou o BM a tomar providencias de recrutamento emergencial dos professores contratados para fazer face às necessidades. Devido a este fato, o Ministério da Educação deu orientações aos diretores regionais para celebrarem contratações de professores em função das necessidades verificadas em cada região, assim evitando a centralização do ato de contratação na DSRH como forma de responder à demanda de professores com mais prontidão (DJALÓ 2009, p.101).

Todavia, posto isso, e após algumas atualizações, segundo Djaló (2009) várias atualizações junto às direções regionais tentaram se esquematizar o suposto número de docente do MEN, é de 5.991 com uma distribuição de 1597 mulheres e 4394 homens. O pessoal contratado representa 797 professores que corresponde 13,30%, já os efetivos estão em torno de 4926 correspondentes a 82,22%, os que terminam suas formações nas escolas de formação pedagógica representam 268 (4,47%)”.

De lembrar ainda que, não obstante a grande parte das instituições escolares ser da responsabilidade do Estado não se pode, portanto, menosprezar a presença

⁷ Ministério da Educação Nacional

do setor privado e das confissões religiosas, por exemplo, as escolas madrassa (escolas corânicas do islamismo) que se classificam como ensino informal. Até porque os dados do MEN relativamente ao ano letivo 1999/2000 indicam para um total de 121.658 alunos inscritos sendo 6.152 nas escolas madrassa, 21.363 nas escolas privadas e confissões religiosas.

Assim, esperamos que as reflexões a cerca do currículo possam evidenciar as lacunas do debate curricular na Guiné-Bissau. E por outro lado, possam contribuir com uma educação de qualidade para o país. Percebemos que esta questão não tem tido a merecida atenção por parte dos sucessivos governos. Aliás, a construção e o debate curricular em países de pós-conflito tem sido uma faceta pouco investigada no campo de desenvolvimento e das políticas educativas e curriculares (MORGADO, SANTOS E SILVA, 2016). É importante salientar que apesar da reforma curricular do ensino básico, que ocorreu em 1987, o sistema colonial ainda está patente no ensino guineense, ou seja, o currículo vigente no país ainda tem uma parte ligada ao sistema colonial português. (idem, 2016)

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

- Analisar o currículo da educação básica da Guiné-Bissau no pós-independência, para melhor compreender as concepções curriculares que o orientam.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar as concepções existentes no currículo de anteprojeto de 1994 e na Lei de Base de Sistema Educativo na Guiné-Bissau;
- Comparar as concepções curriculares entre os documentos que orientam o currículo escolar do ensino básico na Guiné-Bissau;
- Analisar o desempenho e fracassos dos programas educativos nos diferentes períodos da história do país.

3 JUSTIFICATIVA

A discussão sobre o currículo escolar na Guiné-Bissau é de extrema importância. Após a independência, uma vez que o país quer tomar o seu próprio rumo depois de uma longa e intensa luta armada, era preciso que o currículo fosse discutido e repensado. Era, portanto, necessário que todos os esforços fossem conjugados no setor da educação no sentido de desvincular-se da metrópole. Entretanto, embora nos primeiros anos da independência algumas mudanças tivessem sido introduzidas, porque a educação era vista como meio de salvação, contudo, o currículo continuou o mesmo.

Na Guiné-Bissau, o contexto sócio político tem afetado de maneira direta à educação, ou seja, a instabilidade política e econômica está correlacionada à educação isso porque o país tem vivido anos de muita conturbação desde a sua independência, e como consequência, os setores mais afetados dessa instabilidade são o da educação e o da saúde. A educação é vista como um dos meios pelos quais o país pode atingir seus objetivos, contudo, pouca parte do Orçamento Geral do Estado é disponibilizada para este setor. O país tem sido dependente muito da ajuda externa, todavia, com as sucessivas mudanças dos governos e pelo não cumprimento cabal dos seus respectivos programas e acordos estabelecidos com diferentes parceiros e organizações internacionais, essa ajuda e/ou apoio que tanto a Guiné-Bissau depende principalmente para setores mais importantes só tende a deteriorar-se porque alguns parceiros não vão continuar a investir no país.

O currículo do ensino básico de Guiné-Bissau de fato tem sido sofrido algumas tentativas de reformas caracterizadas como inacabadas visto que, desde a independência, houve inúmeras mudanças dos ministros do MEN e dos respectivos diretores das escolas, algo que acaba por interromper as referidas reformas. Contudo, segundo Giraldo Raul Indequi⁸ atual diretor geral do ensino básico, um novo currículo está sendo elaborado. Currículo esse que deve incluir inclusive a língua francesa e inglesa desde o ensino básico, e também a harmonização dos conteúdos dados nos diferentes liceus do país, visto que por vezes nos liceus os conteúdos de um nível são dados de maneira diferente. O diretor lastima o fato de o currículo deixado pelos colonizadores ainda ter existido há mais de quarenta anos

⁸ Numa entrevista concedida em 10.11 2017

no país. Contudo, espera ter todo o apoio do governo e parceiros internacionais na conclusão de referido currículo e conseqüentemente sua implementação frisou o Indequi.

O currículo deveria ser a primeira coisa a ser revisto quando o país se tornou independente, devido à responsabilidade da educação concernente a formação de um cidadão, até porque o partido que lutou e proclamou a independência foi o mesmo que o governou até às primeiras eleições em 1994 e, esse mesmo partido tinha seus objetivos ancorados na necessidade do país nas zonas libertadas.

Foi com objetivo de combater o analfabetismo e eliminar os resíduos coloniais para que os objetivos e programas do PAIGC pudessem ser traçados no que diz respeito à educação que o governo, na pessoa de Mário Cabral, Comissário da Educação na altura convidou Paulo Freire e a equipa do Instituto de Ação Cultural (IDAC) e o Conselho Mundial das Igrejas para ingressarem num projeto transformador em 1975.

Pois, consideramos importante sublinhar, portanto, o trabalho levado a cabo por Freire e a equipa de IDAC na tentativa de reconstrução do currículo e da educação em geral, que partia de pressuposto por um lado de que “Os que ajudam e os que são ajudados se ajudam simultaneamente” e por outro lado que “As experiências não partem de uma solução empacotada e, que na verdade elas não se transplantam e sim, se reinventam”.

No entanto, para o cumprimento de tais objetivos e uma possível transformação de que o país precisava o ensino logo em 1975 estava dividido de seguinte forma:

O chamado básico de 6 anos com dois ciclos: um de quatro e outro de dois anos; o ensino polivalente de três anos e o ensino médio politécnico que varia de acordo com as próprias exigências da formação média, também terá duração de dois ou três anos (FREIRE, 2011, p.65).

Um dos principais objetivos do Comissário de Educação no início de ano letivo de 1975, era, 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 devia levar esse fato em consideração, o que fará com que cada um participe na transformação da sua comunidade. Porém, para que haja essas

transformações, queriam 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 ditas ciências naturais e a história no lugar de ciências sociais, era imperativo que os programas de história, de língua portuguesa ao lado da substituição dos textos de leitura carregados de ideologia colonialista fossem reformulados, isto é, para que os guineenses passassem a estudar prioritariamente sua própria história, sua geografia e não a do país colonizador, neste caso Portugal.

No período de 1975-1997 o Estado propunha uma organização educacional que lhe permitisse sair do atoleiro em que se encontrava porque a escola era tida como um aparato ideológico para o cumprimento de três funções:

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).

A Guiné-Bissau precisava depois que se tornou independente antes de qualquer coisa repensar o sistema de ensino para que o currículo a ser implementado pudesse de certa forma incutir nos educandos a ideia de construção do país, levando-os a pensar criticamente a realidade social, política e histórica. Contudo, a transformação do ensino por si só, pode não conduzir o país a nada, se realmente não houver transformação noutros setores. Para a construção do país, era indispensável que o currículo de Ensino Básico fosse revisto, para que as crianças pudessem ter acesso a uma perspectiva educacional mais crítica. Como bem diz Paulo Freire (1987 *apud* MORGADO, SANTOS e SILVA 2016, p.01) “Quando o currículo se dimensiona numa perspectiva transformadora veicula uma ação que se inscreve num processo de consciencialização crítica”.

Um aspecto importante nesse contexto é o linguístico. A Guiné-Bissau é um país que apresenta uma diversidade étnica, o que faz dele um país plurilíngue. Porém, no espaço escolar existe a prevalência da língua portuguesa, como língua oficial. Assim, a pesquisa também pretende problematizar esse aspecto do ponto vista curricular, tentando identificar as razões pelas quais o português foi posto como língua oficial, deixando de lado o crioulo, compreendido pela maioria da população

guineense. O debate curricular na Guiné-Bissau precisa avançar para que haja profundas reformas na política educativa.

Devido à fraca eficácia e efetividade do sistema educativo porque os objetivos preconizados não estavam sendo cumpridos, o governo iniciou uma Reforma do Currículo de Ensino Básico em 1987, na qual, ficou estruturado de seguinte forma:

Seis anos sucessivos, de 1ª a 6ª série dividido em três fases: incluía a 1ª e a 2ª série (2 anos), a 2ª fase incluía de 3ª e a 4ª fase (2 anos), e a 3ª fase incluía a 5ª e a 6ª (2 anos). Cada fase tinha seus objetivos definidos em função dos objetivos finais de ensino básico tendo em conta que os objetivos de cada fase representavam uma etapa para a consecução dos objetivos finais (CÁ, 1999 p.178).

Em nossas pesquisas preliminares percebemos que são poucos os trabalhos que se debruçam sobre as questões curriculares na Guiné-Bissau. Praticamente existem poucos trabalhos/pesquisas que analisam as concepções curriculares do ensino básico no pós-independência do país. Os estudos encontrados preocupam-se com outras questões educativas e estruturais. Caso concreto de Lourenço Ocuni Cá, no seu artigo intitulado “Perspectiva da Organização do Sistema Educacional da Guiné-Bissau” (2005); Bruno Gomes: Educação em Guiné-Bissau no período colonial para o Pós-Colonial⁹; José Carlos Morgado, Currículo e Educação em África: lembrar o passado, analisar o presente e idealizar o futuro; Lucy Monteiro e Nhaga Cobna, O Ensino Superior na Guiné-Bissau (2015), entre outros autores.

Diante do exposto consideramos que analisar e compreender melhor as concepções curriculares no pós-independência na Guiné-Bissau poderão trazer contribuições ao debate curricular no contexto guineense. Buscaremos compreender melhor os motivos e as escolhas que levaram a Guiné-Bissau a não conseguir libertar-se do enredo construído ao longo de sua história colonial, e com isso esperamos contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de país.

Entendemos que, uma das possíveis saídas para a descolonização curricular seja a promoção de um seminário para disseminar a alteração do currículo em todas as escolas do país, através dos acordos, por exemplo, que o MEN tem com diferentes parceiros internacionais, inclusive com o Brasil, tendo em conta a condição política que é instável. Seminário esse que deve congrega todos os

⁹ Disponível em https://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO_EV057_MD1_SA13_ID1779_05092016154103.pdf

professores vindos de todas as regiões que compõem o país, no qual será discutido e criado um novo currículo que possa reforçar uma identidade mais genuinamente guineense, um currículo em que se coloque a cultura, a realidade e interesse ao serviço do desenvolvimento do país, ou seja, o currículo a ser criado, deve dispor de conteúdos que visam valorizar a cultura local. De salientar ainda que, a nossa pesquisa terá como área de intervenção a promoção de debates no setor da educação como forma de mudar social e culturalmente a sociedade guineense.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 AS TEORIAS DO CURRÍCULO

Antes de esboçar um pouco sobre teorias curriculares consideramos importante falar de sua origem etimológica, pois ele tem a sua origem proveniente do latim, “currículum” que significa um trajeto percorrido, ou uma pista de corrida.

Segundo Silva (1999), a definição de currículo não dá uma verdadeira significação daquilo que realmente o currículo é. Todavia, numa abordagem histórica, é possível dizer que o currículo tem sido definido em diferentes períodos pelos autores tendo em conta a realidade que se vivia. Significa dizer por outras palavras que, aquilo que um currículo é, depende em grande medida de como uma teoria/autor o vê e entenda num determinado tempo e em uma determinada sociedade. Sendo assim, as definições tendem a variar de teoria para teoria.

Como bem salientou Thomas Tadeu da Silva em suas obras intitulada “Documentos de Identidade” (1999) e “Onde a Crítica Começa” (2005), respetivamente, o debate sobre currículo mostra que há controvérsias entre as teorias curriculares tradicionais, críticas e pós-críticas. O autor evidenciou que as teorias tradicionais tomam o status quo como a referência desejável e se preocupam mais com a organização e elaboração do currículo, ou seja, é onde os conhecimentos e saberes dominantes acabam por se concentrar. Em questões técnicas de como fazer o currículo porque consideram a questão “o quê” é um currículo, como uma questão já respondida. Por isso consideram importante se

preocupar em como transmitir o currículo ou conhecimento, conforme destacado no trecho a seguir:

As teorias tradicionais, ao aceitar mais facilmente o status quo dos conhecimentos e saberes dominantes acabam por se concentrar em questões técnicas. Em geral, elas tomam a questão “O quê” como dada, como óbvia por isso busca responder a outra questão “como” (SILVA, 1999 p.16).

Elas eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação, e acima de tudo queriam ser neutras, científicas e desinteressadas. Por sua vez, as teorias críticas e pós-críticas preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder, entendem que a questão com a qual devem se preocupar em responder é “por quê”. Por que deve ser esse conhecimento a ser ensinado e não o outro? Quais interesses fazem com que aquele conhecimento esteja no currículo e não o outro? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não o outro? (SILVA, 1999). Ainda segundo Silva (2005), a teoria crítica desconfiava do status quo e responsabilizava-o pelas injustiças sociais e desigualdades, pois para esta teoria o ideal não seria mais desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas sim desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.

Ou seja, cada uma destas teorias se caracterizava pelos conceitos que lhe preocupava, por exemplo, as tradicionais se preocupavam com o ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia didática, organização e planejamento; as críticas se ocupavam com a ideologia, reprodução social e cultural, poder, classe social, capitalismo, currículo oculto e resistência, já para os pós-críticos o importante era a identidade, alteracidade, diferença, subjetividade, discurso, saber, poder, cultura, gênero, raça e multiculturalismo (SILVA, 2005).

Por sua vez, Silva (2005) afirma por um lado que, “estas teorias não estão num campo epistemológico de competição, mas sim em garantir um consenso, em obter harmonia e com isso situadas num campo epistemológico social” (p.16). E por outro diz que, “as definições dadas pelas teorias não nos oferecem um verdadeiro significado do que é um currículo, mas sim, mostrar que aquilo que ele é, depende de forma como é definido por diferentes autores e teorias” (idem, p.14).

Ainda em Documento de Identidade (1999), o mesmo autor faz menção a alguns autores do campo curricular e como eles discutiram a questão ao longo da história. Para John Dewey um filósofo e psicólogo norte americano, “o currículo é

algo dado para o professor, e seus conteúdos curriculares apresentam sinalizações que vão indicar aos mestres (professor) o caminho aberto às crianças como instrumentos de viabilização de aprendizagem em uma escola” (DEWEY *apud* SILVA, 1999).

O autor norte americano Franklin John Bobbitt que em sua obra “the curriculum”, (1918) entende que “o currículo é um processo de racionalização de resultados educacionais cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos (BOBBITT *apud* SILVA, 1999, p.12)”. Pois na sua teoria entende-se que os estudantes devem ser processados como um produto fabricado, ou seja, a educação deveria seguir os moldes de uma indústria ou uma empresa, porém, para tal seria importante que a escola seguisse os moldes de organização proposto por Frederick Winsow Taylor.

Outro autor também mencionado por Silva (2005) é o francês Louis Althusser, pois no entendimento deste, é através do currículo que uma escola atua seja de forma direta ou indireta, não obstante tende a ser discriminatória e ideológica essa atuação porque às vezes acaba por inclinar as pessoas das classes subordinadas à submissão e obediência enquanto que as de classes dominantes aprendem a manter e a controlar. Contudo, para Althusser “esta diferenciação é assegurada segundo os mecanismos seletivos que fazem com que as crianças de classes dominadas sejam expelidas antes de chegarem ao nível onde aprendem os hábitos e habilidades próprios de classes dominantes” (SILVA, 2005 p.32). Salientou ainda que, “a ideologia é constituída por aquelas crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais existentes como boas e desejáveis, e que a produção e a disseminação da mesma é feita pelo aparelho de Estado”.

Ainda nesta linha de pensamento, Bourdieu e Passeron na obra intitulada “pedagogia racional” afirmam que o ideal seria que essas crianças de classe dominada tivessem uma educação que lhes possibilitem ter na escola a mesma imersão duradoura na cultura dominante, ou seja, reproduzir na escola para estas crianças de classe dominada aquelas condições que apenas as crianças de classe dominante possuem na família.

Lopes (2012) afirma ainda que, uma vez incluído os registros teóricos, a noção de currículo como um conhecimento selecionado a partir de uma cultura mais ampla para ser ensinado em nome de um projeto de transformação social e de formação de sujeitos fica instável, na medida em que é discutido o sujeito centrado e

com identidade fixa. É desestabilizado também aqueles currículos que têm por objetivo formar uma dada identidade no aluno, ou então operar com uma identidade docente pré-estabelecida. Saliou por outro lado que, não existe uma razão fixa de maneira a garantir a significação de algo que possamos denominar de sociedade, “as significações estão sempre em disputa concernentes ao aquilo que concebemos como social, como escola, como conhecimento e como o currículo” (LOPES, p.18, 2012). Para ela, a transformação social como um projeto de currículo é pensada considerando que a política de currículo é um processo de invenção do projeto de currículo, e com isso, uma invenção de nós mesmos.

Não obstante, as ideias divergirem-se no que diz respeito às diferentes teorias concernentes ao currículo fica nítido que tanto na visão de Bobbitt quanto na de Dewey e por vastidão que possa ser até nas de Althusser, Bourdieu e Passeron, ambos mencionados nos textos, o currículo não poderia ser outra coisa senão a alma de escola, e que, portanto, deve ser estudado e elaborado com muita precaução porque como é óbvio será contido nele as bases e direcionamentos da educação de indivíduos que se irão formar e viver em determinada sociedade¹⁰.

Deste modo, não obstante ser um iniciante neste processo, percebemos até certo ponto que dificilmente encontrará uma definição consensual sobre a questão em litígio, tanto entre as teorias quanto pelos próprios autores.

Entretanto, consideramos que o currículo é uma coisa redigida e organizada com conteúdos prontos a serem transmitidos pelos professores aos alunos, ou seja, qualquer processo vivido na escola pode integrar-se no currículo desde já que tenha a ver com a aprendizagem. É um conjunto contínuo de situações concernentes à aprendizagem. Pois, eu ainda subscrevo a ideia de Pedra (2001, 38) quando fala que “o currículo é um modo pelo qual a cultura é representada e produzida no cotidiano das instituições escolares e, é um meio ainda para a consecução de objetivos previamente determinados”. Isso me faz justamente pensar no caso de Guiné-Bissau, onde o currículo implantado desde à colonização que tinha como objetivo ensinar a cultura europeia sobretudo portuguesa continua ainda sendo ensinado, num país “independente” e que precisa ser construído.

¹⁰ Disponível em <http://cdujudojuntoemisturado.blogspot.com.br/2012/03/conceito-de-curriculobobbitt-dewey.html>

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No que tange a metodologia, salientamos que desenvolver um estudo voltado a Guiné-Bissau, estando aqui no Brasil, inviabiliza a realização de uma pesquisa de campo, sobretudo em função da falta de condições financeiras. A metodologia assentará numa pesquisa bibliográfica, como sendo o passo inicial que se dá na construção efetiva de um protocolo de investigação, e também numa análise documental.

Para Gil (2010, p.30) “a pesquisa documental apresenta muitos pontos de semelhança com a pesquisa bibliográfica, posto que, nas duas modalidades utilizam-se dados já existentes. A principal diferença está na natureza das fontes”. Não obstante as duas pesquisas apresentarem alguns traços semelhantes, segundo João Bosco Medeiro:

A pesquisa bibliográfica constitui-se em fonte secundária. É aquela que busca o levantamento de livros e revistas de relevante interesse para a pesquisa que será realizada, utiliza por isso, métodos científicos, reflexão sistemática, controle de variáveis, observação atenta dos fatos, estabelecimento de leis ou checagem de informações com o conhecimento já adquirido” (MEDEIRO, 2014, p.38,39).

Por seu turno, a pesquisa documental continua Medeiro (2014, p.35) “compreende o levantamento de documentos que ainda não foram utilizados como base de uma pesquisa. Os documentos podem ser encontrados em arquivos públicos ou de empresas particulares, em arquivos de entidades educacionais e/ou científicas”.

Na pesquisa bibliográfica buscaremos compreender as concepções de currículo no pós-independência e na atualidade na Guiné-Bissau, bem como a organização do sistema de ensino básico. Na pesquisa documental analisaremos os seguintes documentos: a Reforma do Ensino Básico 1987; a Lei de Base de Sistema Educativo e o Documento de Base do Programa de Formação dos Educadores do Ensino Básico da Guiné-Bissau. Outros documentos que explicita ou implicitamente tratem da questão curricular do ensino básico na Guiné-Bissau, também poderão ser consultados.

Analisaremos os documentos acima referidos para compreender as perceptivas curriculares que orientam a educação básica e para melhor responder a temática e conseqüentemente atingir o objetivo da pesquisa.

Salientamos ainda que, caso seja necessário, também temos a possibilidade de utilizar a aplicação de questionários via online, como estratégia metodológica complementar. Digo isso porque já estabelecemos contatos preliminares com alguns técnicos do Ministério da Educação.

6 LEVANTAMENTO BIBLIOGRAFICO

O levantamento de outros materiais ligados à temática nos permitirá, com efeito, aprofundar e conseqüentemente atingir o objetivo traçado, ou seja, exploraremos fontes bibliográficas já disponíveis e ainda não utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa em andamento. Dentre vários e profícuos materiais a serem utilizados, destacamos alguns:

CÁ, Lourenço OCUNI: **Perspectiva histórica da organização do sistema educativo da Guiné-Bissau**- Campinas, SP, 2005.

MORGADO, José CARLOS: **currículo e educação em África: relembra o passado, analisar o presente, idealizar o futuro**. In: MORGADO, MENDES, MOREIRA e PACHECO. Currículo, Internacionalização, cosmopolitismo: desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros. Volume II. Santo Tirso, Portugal: De Facto Editores, 2015.

CÁ, Lourenço OCUNI: **A constituição da política do currículo na Guiné-Bissau e o mundo globalizado** Cuiabá, MT. EDUFMAT, 2008

DIAS, Hildizina Norbento: **O currículo e os desafios Africanos no século XXI**, 201. In: MORGADO, MENDES, MOREIRA e PACHECO. Currículo, Internacionalização, cosmopolitismo: desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros. Volume II. Santo Tirso, Portugal: De Facto Editores, 2015.

7 CRONOGRAMA

Para a realização da nossa pesquisa pretendemo-nos fazê-la num horizonte temporal de dois semestres no segundo ciclo de formação.

Mês /Ano	Atividades
1º semestre	
1º mês	Pesquisa bibliográfica
2º mês	Seleção de materiais
3º mês	Análise de materiais
4º mês	Preparação de equipamentos
5º mês	Planejamento
2º semestre	
1º mês	Coleta de Informações
2º mês	Organização dos dados
3º mês	Análise de dados
4º mês	Redação preliminar
5º mês	Redação final e defesa

REFERÊNCIAS

CÁ, Lourenço Ocuni, **Perspectiva da Organização do Sistema Educacional da Guiné-Bissau**. Editora campinas-SP 2005.

CÁ, Lourenço Ocuni: **A constituição da política do currículo na Guiné-Bissau e o mundo globalizado** Cuiabá, MT. EDUFMAT, 200

CÁ, Lourenço Ocuni: **Política educacional da Guiné-Bissau**. Editora, Campinas, SP, 1999.

DIAS, Hildizina Norbento: **O currículo e os desafios Africanos no século XXI**, vol. II, 2015.

Disponível em: <http://www.didinho.org/Arquivo/osectordaeducacao.html> Acesso, 20.10.2017.

DJALÓ, Mamadú: **A Intervenção do Banco Mundial na Guiné-Bissau: A Dimensão da Educação Básica-1980-2005**, Florianópolis 2009.

GIL, Antonio Carlos: **Como elaborar projeto de pesquisa**, SP, 2010, 5ª Edição

GOMES Bruno, **Educação em Guiné-Bissau no período colonial para o Pós-Colonial**; disponível em:

https://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO_EV057_MD1_SA13_ID1779_05092016154103.pdf, Acesso 24.092017.

LOPES, Alice Casemiro, **Teorias pós-criticas, política e currículo**: Universidade de Estado de Rio de Janeiro, Centro de Educação e Humanidades, programa de Pós-graduação em Educação, Rua São Francisco Xavier, 524 sala 12037 Maracanã, 22550-013 Rio de Janeiro-Brasil.

MEDEIRO, João Bosco; **Redação científica: A pratica de fichamento, resumo, resenha**, SP, 2014 12ª Edição

MONTEIRO Lucy, COBNA Nhaga: **O Ensino Superior na Guiné-Bissau**,

MORGADO Jose Carlos: **Currículo e Educação em África**; Relembrar o Passado, Analisando o Presente e Idealizar o Futuro, 2015.

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

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

SILVA, Tomaz Tadeu da: **Onde a critica começa: ideologia, reprodução, resistência**, Belo Horizonte, 2015.