

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO DE MASSA NA GUINÉ-BISSAU

Dissertação de Mestrado

Domingos Moreira

**RIO DE JANEIRO - RJ
2006**

Domingos Moreira

POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO DE MASSA NA GUINÉ-BISSAU

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como parte dos requisitos obrigatórios à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna

Rio de Janeiro, 30 de Junho de 2006

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a Deus, por me ensinar a realizar todas as atividades com amor, dedicação, paciência, tolerância, coragem e muita força de vontade, no alcance de um objetivo final, superando todas as dificuldades da vida.

Aos meus pais, meus amigos e família em geral pela amizade, carinho, amor e pelo apoio constante e incondicional em meu caminhar.

Agradeço ao Ministério da Educação da Guiné-Bissau, pela nobre oportunidade de estudar no Brasil e da realização desta etapa importante na minha vida profissional.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna, pelos ensinamentos, orientações, compreensão e apoio, ao longo de todo o curso e principalmente neste trabalho, participando, de forma significativa, valiosa e com profissionalismo desde o projeto de pesquisa até a real efetivação deste trabalho, com muita competência e habilidade. Muito obrigado.

Aos professores membros da banca examinadora – Prof^a. Dra. Carmen Lúcia Guimarães de Mattos e Pe. Dr. Pedro Paulo Alves dos Santos por terem aceitado prontamente o convite e por emprestarem os seus conhecimentos para avaliação deste trabalho. Obrigado.

Aos professores do programa de Pós-graduação em educação - Proped da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pelos ensinamentos e profissionalismo apresentado na condução das disciplinas do curso.

Aos professores e meus colegas de grupo de pesquisa da Pós-graduação em Educação pela amizade franca e troca de experiência no cotidiano acadêmico e apoio incondicional nos trabalhos de pesquisa. Obrigado.

A CAPES pelo apoio financeiro e incentivo para a concretização de mais uma etapa em minha formação profissional.

A todos os que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	8
1-Introdução	9
1-1-Objetivos do Presente Estudo	16
1-1-1-Objetivos Gerais	16
1-1-2-Objetivos Específicos	17
CAPÍTULO 2	
2-Perfil Geral da Educação na Guiné-Bissau	19
2-1-Apresentação da Guiné-Bissau	19
2-1-1-Geografia e Clima	19
2-1-2- Situação Política e Administrativa	19
2-1-3-Quadro macro-econômico	20
2-1-4-População e Cultura	21
2-1-5- Sistema Educativo na Guiné-Bissau	24
2-1-6-Estrutura do Sistema	25
2-1-7- Formal	25
2-1-8-Não Formal	27
2-1-9-Política do Governo em Matéria de Educação e Formação	27
2-1-10-Financiamento da Educação / Formação	28
2-1-11-Situação do Setor de Educação / Formação	31
2.2-A Educação e a Cultura na África Pré-colonial	34
2-3-A Educação no Período Colonial	39
2-3-1-Educação Colonial	39
2-3-2-Educação nas Zonas Libertadas	43
2-4-A Educação Pós Colonial	48
2-4-1-A Educação nos Primeiros anos da Independência	48
2-4-2-Educação Após Movimento Reajustador 14 de Novembro 1980 /93	65
2-5- Considerações Finais deste Capítulo	75
CAPÍTULO 3	
3-A Alfabetização nas Políticas Internacionais de Desenvolvimento Humano	76
3-1-Contextos, Definições e Importância do Alfabetismo	96
3-2-As Campanhas de Massa	104
3-3-A Alfabetização e Desenvolvimento	112
3-4-Perspectiva de Futuro e Inovações no Campo da Alfabetização	116
3-5-Considerações Finais Deste Capítulo	122

CAPÍTULO 4

4-A Guiné-Bissau e a Alfabetização do seu Povo	124
4-1-Objetivos de Alfabetização para o Povo da Guiné-Bissau	127
4-2-A Questão do Multilingüismo na Guiné-Bissau	134
4-3-Diferenciar 3 Tipos de Línguas na Guiné-Bissau	136
4-4 A Língua Nativa - Tribal	136
4-5-A Língua Crioula - Nacional	139
4-6-A Língua Portuguesa - Internacional	143
4-6-1-A Língua Portuguesa no Mundo	144
4-6-2-A Língua Portuguesa na África	145
4-6-3-A Língua Portuguesa na Guiné-Bissau	145
4-7-Considerações Finais deste Capítulo	146

CAPÍTULO 5

5-O Letramento	147
5-1-1-Letramento estudo para apropria da escrita e da suas práticas sociais	149
5-1-2-Letramento como processo de estar exposto usos da leitura e escrita nas práticas	151
5-1-3-Letramento como um conjunto de práticas sociais que exigem habilidades de leitura e escrita	152
5-2-Alfabetizar ou Provocar o Letramento	154
5-3-Da Confluência entre Culturas Oraís e Cultura Científica	158
5-4-As Escritas do Mundo e a Hipertextualidade	165
5-5-Perspectiva de uma Política Nacional de Letramento na Guiné-Bissau	172
5-6-Considerações Finais deste Capítulo	176

CAPÍTULO 6

6-Conclusões	179
--------------	-----

Bibliografias	186
----------------------	-----

ÍNDICE DE QUADROS

1-Distribuição da População de 1996 por Regiões Administrativas da Guine-Bissau -	22
2-Evolução do Orçamento de Estado consagrado a Educação 1998 a 2001 -	28
3-Intervenção dos Financiadores no Setor da Educação -	30
4-Evolução das Taxas Brutas de Escolarização -	33
5-Comparativo da Dinâmica Escolar -	53
6-Níveis de Ensino em 1975 -	58
7-Projeção de Fluxos Escolares / Evasão 1986 -	74
8 -Propriedades dos Modos Narrativos e Científico do Pensamento -	163

RESUMO

Esta Dissertação tem por finalidade documentar e analisar as políticas públicas de alfabetização de massa na Guiné-Bissau. O país em estudo é uma ex-colônia portuguesa da África que após a independência optou pela via autônoma de desenvolvimento, o que caracteriza sua situação atual de transformação social. Procura-se verificar se o atual sistema de ensino e os planos oficiais auxiliam a ruptura com a condição anterior de dependência.

O estudo se inicia por um panorama geral da educação na Guiné-Bissau, considerado a partir da falta de infra-estrutura deixada pela colônia portuguesa. Em seguida, aborda-se a questão da alfabetização nas políticas internacionais do desenvolvimento humano, focalizando a Guiné-Bissau, a alfabetização do seu povo e as perspectivas de uma política de letramento para a população guineense. Esta análise é feita por meio da avaliação do trabalho desenvolvido em sucessivos governos que fizeram parte da história educacional do país no período de 1446 a 2002.

A concepção de escrita nas políticas da Guiné-Bissau ainda estão comprometidas com a cultura colonial, motivo pelo qual a língua portuguesa é preponderante.

A Guiné-Bissau é um país multilíngue, em que o português europeu não é preponderante na população.

Seu estudo aborda este fenômeno e apresenta questões que devem ser levadas em consideração nas políticas de alfabetização, visando a adequá-las as expectativas de desenvolvimento da região.

ABSTRACT

This paper aims at bringing evidence and also analysing the mass literacy public policies in Guinea-Bissau. The country at issue is an ex-Portuguese colony in Africa that after its independence made the choice of autonomous development, which characterises its current social transformation situation. It intends to find out whether the current educational system and the official plans favour the rupture in relation to the previous dependency condition.

This study first presents an educational overview in Guinea-Bissau, based on the lack of infrastructure left by the Portuguese colony. Next, it looks at the literacy matter in human development international policies, focusing on Guinea-Bissau, its people's literacy and the perspectives of a literacy policy for the Guinea-Bissauan population. This analysis takes place by means of the work evaluation developed in succeeding governments that were part of the country's educational history over the 1446 to 2002 period.

The writing conception in the Guinea-Bissau's policy is still committed to a colonial culture, which accounts for the Portuguese language predominance. Guinea-Bissau is a multilingual country, in which the European Portuguese language is not predominant among the population.

It deals with this phenomenon and shows some issues that must be taken into consideration in the literacy policies, seeking their adequacy concerning the region development expectations.

INTRODUÇÃO

A Guiné-Bissau é um pequeno país da África Ocidental, situado entre as Repúblicas do Senegal e da Guiné. Ex-colônia portuguesa, a Guiné-Bissau proclamou a sua independência em 24 de setembro de 1973. Até o ano do último censo geral da população, em 1991, havia sido constatado que 71% dos guineenses com 7 e mais anos de idade eram analfabetos e que 69% da população vivia no campo, tendo por principal atividade econômica a agricultura de subsistência. O país é hoje considerado um dos países mais pobres do mundo. Estimada em cerca de 1.300.000 habitantes, a população conta com mais de 30 - grupos étnicos, os quais apresentam diferentes características socioculturais e econômicas.

A população da Guiné-Bissau divide-se em dez grupos étnicos principais e uma série de outros menores, havendo que contar basicamente com Balantas, Fulas, Mandingas, Manjacos, Papéis, Beafadas, Bijagós, Mancanhas, Felupes e Nalus. Presidir um país com todos esses cidadãos, com práticas culturais e com os laivos tribais que o colonialismo português implantou (as rivalidades entre as tribos como forma de dividi-las para melhor dominar) é tarefa para séculos e não apenas meras quatro décadas, decorridas desde que o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo-Verde (PAIGC) transformou-se de um grupo de meia dúzia de amigos nacionalistas em um Partido administrador de um Estado-membro das Nações Unidas.

A história da Guiné-Bissau está ligada à de Cabo Verde, outra ex-colônia portuguesa. O território foi descoberto no século XV e o domínio português começa no século XVI. O primeiro contato dos portugueses com a costa litoral da Guiné-Bissau deu-se em 1446 numa área exclusivamente habitada por populações animistas. Nesta altura o Mandimansa (Imperador mandinga) do Malí era quem exercia influência em

grande parte da região do interior. Depois da queda do império, as províncias, particularmente a de Gabú, formaram reinos independentes, que por sua vez, devido a guerras constantes, se enfraqueceram e desapareceram.

Entre 1884-1886, dá-se a divisão da África pelas potências coloniais, na célebre Conferência de Berlim. A Guiné-Bissau, agora com as suas fronteiras traçadas, foi entregue a Portugal. Porém, a subsequente tentativa de ocupação e colonização delas ocorreu em 1936, com a revolta dos Bijagós de Canhabaque.

A nação é usada, então, como base para o tráfico de escravos. Ao longo dos séculos seguintes, a região foi palco de várias revoltas pela independência. Em 1955, acontece sua elevação à Província Portuguesa e, no ano seguinte, em 1956, o intelectual Amílcar Cabral e mais cinco correligionários fundam o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (P.A.I.G. C), passando à ação armada com vista à liquidação do colonialismo português.

Em 1961, o PAIGC inicia guerrilhas e, em 1972, controla dois terços do país. Entre 1963 e 1974, verificou-se o acontecimento de várias lutas entre os guerrilheiros do PAIGC e as tropas coloniais portuguesas. Amílcar Cabral, o fundador da Nacionalidade, é assassinado em 20 de Janeiro de 1973.

A 24 de Setembro de 1973 é proclamado unilateralmente o Estado da Guiné-Bissau que Portugal reconheceria formalmente em 10 de Setembro de 1974. Desde então, o jovem Estado foi Governado pelo PAIGC.

Luís Cabral assume a Presidência e institui um regime de orientação liderado pelo PAIGC, o único partido legal. O governo de Cabral herda um país devastado. Erros econômicos do governo provocam a escassez de alimentos. Cabral é deposto em 1980 por um golpe de Estado chefiado pelo general das Forças Armadas João Bernardo Vieira, veterano do Partido. O golpe sela a separação entre o PAIGC da Guiné-Bissau e do Cabo Verde, abortando o processo pretendido de unificação dos dois países, que rompem relações, somente reatadas em 1982. Perante o fracasso econômico, França e Portugal pressionaram Vieira a abertura no sentido da democracia.

O processo de transição para a democracia foi bastante demorado, começou em 1990, sob a influência do colapso do comunismo no Leste Europeu. Em Maio de 1991, o PAIGC deixa de ser partido único.

A denominação Guiné-Portuguesa, em oposição à Guiné-Francesa ou apenas Guiné, fixou-se na segunda metade do século XIX (1879-1886). O título Guiné-Bissau foi adotado em 1974 com referência a Bissau, nome da antiga capital e ilha onde ficava a cidade, a fim de desvinculá-lo de associação com Portugal.

Durante a colonização portuguesa, a educação tinha dois objetivos fundamentais: arrancar as pessoas da comunidade a que pertenciam e formar elementos submissos aos administradores coloniais, que pudessem servir como intermediários entre o Estado colonial e as massas populares. Além disso, as escolas destinavam-se ainda a formar aqueles quadros nacionais que eram absolutamente indispensáveis para o funcionamento do aparelho colonial e para dar para o mundo exterior a idéia da missão civilizadora dos portugueses.

Após 23 janeiro de 1963, o PAIGC implementara uma escola, durante a luta, que era assumida pela população das zonas libertadas, a qual sustentava da mesma maneira os guerrilheiros. Aqui, os alunos não eram retirados do seu ambiente nem separados da comunidade, mas trabalhavam, viviam, lutavam e sofriam, conjuntamente com toda a comunidade.

Foi nesse espírito de trabalho em comunidade que, em 1975, os membros do Partido começaram os trabalhos na educação da Guiné-Bissau, começando por trabalhar, sob o ponto de vista ideológico, a mentalidade dos alunos que passaram pela escola colonial na cidade de Bissau e em todo o país. A campanha de alfabetização começou com as Forças Armadas Revolucionárias do Povo (FARP). Depois, foi alargada para a população civil, abrangendo adultos. Nesse ano, foi pedido aos pais que matriculassem seus filhos, havendo uma participação maciça no processo de alfabetização. A importância que os órgãos oficiais atribuíram à educação como fator básico do desenvolvimento da Guiné-Bissau merecia especial atenção, considerando que durante o longo período da ocupação colonial a educação, como fator de desenvolvimento, foi totalmente negligenciada pelos colonialistas.

Em 1975, tem início uma política de transformação do ensino básico (elementar, complementar e geral polivalente), por meio de uma ação liderada pelo novo governo da Guiné-Bissau. Por essa época, também ocorre uma expansão significativa de unir educação ao trabalho produtivo. No ano de 1976, implementa-se a escola de três anos e o ensino médio profissionalizante. Pode-se, assim, compreender a consolidação da política educacional num momento de intensas e profundas transformações: ideológicas - reafirmação das mentalidades dos guineenses e de emancipação do ensino através de campanha de alfabetização de criança e adultos.

Dessa análise ressalta a ação do governo que foi o ator central nas transformações ocorridas na oferta dos ensinos Básico Elementar, Complementar e o curso geral dos Liceus. Assim, procurando: a) compreender as propostas e medidas implementadas no campo educacional, verificando em que se diferenciam e se resultaram na construção de um novo modelo de ação social do Estado; b) detectar o perfil das inovações implementadas; c) determinar o modelo de gestão e o perfil organizacional; d) aferir os principais indicadores relativos ao desempenho das ações governamentais. Este trabalho está focalizado na análise das contradições, do processo de formulação e implementação da política pública de alfabetização de massa na Guiné-Bissau. A pesquisa baseia-se em análise documental do governo da Guiné-Bissau, nos documentos produzidos no âmbito da cooperação entre a Guiné-Bissau e as organizações internacionais - O.N.U.

Após uma profunda análise sobre a ação do governo, passamos a avaliar o desempenho da política educacional como um todo, isto é, quais foram os resultados da política com relação ao nível de escolarização da população e seu grau de equidade. Também aqui houve um aprofundamento na avaliação do desempenho da rede regional.

A política educacional implementada na Guiné-Bissau, nas últimas décadas (1975-1997), foi direcionada pelo Estado para o cumprimento de pelo menos três funções, a saber:

Em primeiro lugar, a transformação da então estrutura implantada pelo colonialismo português através da dualidade educacional existente em todo o país: uma colonial e outra adquirida nas zonas libertadas.

Em segundo lugar, a unidade da educação com o trabalho produtivo, por meio de contato direto dos estudantes com a realidade do país.

Por fim, combater o analfabetismo que era de 90%, considerado uma das seqüelas do descaso com a educação durante a dominação colonial.

Estas duas primeiras funções foram atribuídas à nova organização educacional do país e não poderiam ser concretizadas sem que a mesma fosse direcionada para o cumprimento da terceira com base no analfabetismo, esta que, todavia não se poderia substantivar de forma independente das demais.

Esse processo de transmissão do conhecimento era desenvolvido, de um lado, pelo controle dos conteúdos dos currículos, programas e material de apoio e, por outro lado, pelas resoluções sociais e práticas educacionais concretas que concorriam na escola. Para tanto, criou-se todo um emaranhado de resoluções ou leis. Nesta perspectiva, entende-se por que o Estado procurou controlar a divisão das classes escolares existentes.

De fato, a tentativa de consecução dessas três funções foi buscada pelo atrelamento das decisões educacionais ao poder do Estado. O professor desde 1975 a 1998, principalmente da escola pública guineense foi direcionado a transformar-se num mero executor de normas e exigências decididas nos gabinetes. O que se observa é que os setores dominantes, através do Estado, tentavam a todo o custo, utilizar a escola como mero aparato ideológico.

Em 1986, quando houve a liberação econômica, iniciou-se o descaso com a educação. Esta decadência parecia invadir todos os setores na Guiné-Bissau e o sistema educacional foi atingido em todas as suas condições. Destartes, as condições escolares começaram a piorar, as instalações tornaram-se precaríssimas juntamente com os profissionais mal preparados que ofereciam um ensino compatível com os seus salários.

Com relação à Guiné-Bissau, há poucos estudos sobre o setor educacional como, por exemplo, A Educação na República Democrática da Guiné-Bissau (1986), de Antônio Guterres; Guiné-Bissau: reinventar a educação (1977), de Rosiska Darcy de Oliveira; o estudo feito por Paulo Freire que resultou no Livro Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo (1978) entre outros artigos que tentam abordar a questão educacional como, por exemplo, Educação na Guiné-Bissau (1997), por Pereira Neto, tentando resgatar a perspectiva histórica da política de organização educacional.

No que diz respeito aos estudos sobre a política de organização do sistema educacional, não há pesquisa e/ou estudos como os da CEDEAO (Comunidade Econômica da África Ocidental) da qual Guiné-Bissau faz parte, equivalente a CEPAL para a América Latina e Caribe. Esses órgãos elaboram projetos de estratégias e políticas de recursos humanos para a transformação produtiva com equidade, em que se utilizam experiências adequadas dentro e fora da região, levando em consideração as atribuições teóricas sugeridas na década passada no tocante aos vínculos entre educação e desenvolvimento humano, além de incorporar a percepção existente na América Latina e Caribe entre os resultados da atual inter-relação entre educação, economia e sociedade, bem como as suas insuficiências.

Após ter situado o país no quadro histórico numa perspectiva mais ampla da própria história, nosso trabalho volta-se para a questão da estrutura do próprio tema. Essa escolha torna-se necessária dada à imensa diversidade de fatores presente para análise e aprofundamento. Nesse sentido, o eixo condutor escolhido foi à questão do panorama teórico-histórico da África em geral e da Guiné-Bissau em particular.

Mais do que qualquer outro continente, a África tem necessidade de repensar os seus sistemas educativos, tendo em vista que tanto a globalização da economia, como as situações locais concretas. Além disso, os sistemas herdados do período colonial mantiveram-se, em muitos casos, mais ou menos intactos, geralmente com a idéia de *“preservar normas, mais ilusórias, contudo do que reais, das pequenas elites que recebiam uma formação idêntica à que era dada na metrópole, enquanto a grande maioria ficava privada de qualquer forma de educação moderna. É flagrante o contraste entre a incapacidade*

destas elites instruídas de transformar as estruturas sociais feudais e a agricultura de subsistência tradicional dos seus países, e o sucesso com que os seus homólogos do Leste Asiático conseguiram tornar as economias da sua região mais eficazes do que os modelos ocidentais iniciais. Há razão para nos interrogarmos sobre este insucesso de um lado e este êxito espetacular do outro. É preciso analisar, igualmente, qual o papel da educação, num e num outro caso” (RELATÓRIO DA UNESCO, 1996).

A educação na África não só continua a assentar em sistemas e estruturas do período colonial como também continua extremamente elitista. Muitos poucos africanos conseguiram generalizar o ensino primário se bem que, para muitos deles, já tenham decorrido cerca de trinta anos desde o seu acesso à independência. O balanço é ainda mais negativo no que se refere ao ensino secundário: são numerosos os países africanos, onde apenas quatro a cinco por cento dos jovens em idade de frequentar estudos secundários têm possibilidades de o fazer. Na maior parte destes países menos de um por cento do grupo etário tem acesso a qualquer forma de ensino superior, contra vinte e cinco a setenta e cinco por cento nos países industrializados. E mesmo aqueles que conseguem inscrever-se no ensino superior raramente se especializam numa área científica ou tecnológica (RELATÓRIO DA UNESCO, 1996).

A educação deve desempenhar um papel crucial no desenvolvimento económico. Tem também um papel muito importante na instauração e definição dos valores que farão da África um continente política e culturalmente unida, onde se viva em harmonia e voltado para o futuro.

A África não pode continuar a perpetuar a sua dupla herança colonial e feudal, conservando os sistemas e as estruturas de educação do passado, sem se preocupar com as mudanças operadas nos outros países do mundo com economias industriais tecnologicamente avançadas. Em compensação, sendo a última a entrar no processo de modernização, poderá evitar os terríveis prejuízos que dele resultam para o ambiente e para o homem (RELATÓRIO DA UNESCO, 1996).

Este continente que é o menos poluído e cujo ambiente foi o menos castigado, deve fazer render os seus triunfos, entrando na era moderna isento dos efeitos nefastos que se observam noutros locais. Deve igualmente evitar a degradação das relações

humanas e sociais que uma falsa concepção do progresso acarreta consigo. (RELATÓRIO DA UNESCO, 1996).

O procedimento metodológico adotado nesta pesquisa é de base documental. Através dos documentos oficiais do Ministério da Educação da Guiné-Bissau e levantamentos bibliográficos em diferentes fontes – em livros, periódicos, informes publicados em revistas, relatórios e atas de organizações internacionais, foi possível fazer uma revisão da literatura pertinente ao tema, no sentido de contextualizar o problema e fundamentar a análise dos dados.

As origens e motivação de minhas inquietações sobre o objeto e a dimensão social dos estudos pesquisado são:

- a) déficit na alfabetização em massa na Guiné-Bissau, compatível com a situação de outras sociedades de base oral;
- b) não percepção pelo povo da legitimidade no processo de aquisição da cultura escrita subjacente da alfabetização e como tratar do processo de alfabetização sem macular a identidade cultural.

O trabalho situa-se fundamentalmente no campo do letramento, tendo por ênfase a tensão entre as políticas nacionais de alfabetização da Guiné-Bissau e contexto regional fortemente caracterizado pela situação de multilingüísmo.

1.1.Objetivos do presente estudo

Tendo em vista as orientações apresentadas à título de introdução, o presente estudo tem os seguintes objetivos:

1.1.1. Objetivos Gerais

- a) Caracterizar o conceito do homem e de sociedade que efetivamente deve ser o norte de qualquer pesquisa em políticas públicas da educação para a África.
- b) Caracterizar um modelo de letramento com vistas, sobretudo a assessorar projetos de educação, em países de cultura oral.

1.1.2. Objetivos Específicos

- 1º- Definir os princípios conceituais norteadores de políticas de alfabetização em países de culturas predominantemente oral; sem que se macule a identidade cultural dos sujeitos narrativos;
- 2º- Caracterizar o impacto da identidade lingüística no processo de desenvolvimento social e no processo de letramento;
- 3º- Identificar as propriedades dos modos narrativos e científicos do pensamento, respectivamente associadas à comunidade de base cultural oral e à sociedade científica cartesiana, nas dinâmicas de alfabetização;
- 4º- Descrever a problemática da pluralidade de desenvolvimento nas políticas de desenvolvimento social visando ao letramento.

Para cumprir tais objetivos e com base nos dados disponíveis, o trabalho é composto por seis capítulos.

No primeiro capítulo, que é introdutório, descrevemos a situação do país no quadro histórico e numa perspectiva mais ampla do panorama histórico da África no contexto sócio-político e educacional.

No segundo capítulo, tratamos de perfil geral da educação na Guiné-Bissau e a questão educacional em tríade distinto - Educação Pré-colonial, Educação Colonial e Educação Pós-colonial.

No terceiro capítulo, aborda-se a questão da alfabetização nas políticas internacionais do desenvolvimento humano, analisando de forma geral o problema de alfabetização visando não só criar nexos entre alfabetização de crianças e adultos, como também a alfabetização e o âmbito sociocultural entre os países em desenvolvimento e os países industrializados.

No quarto capítulo, analisamos a Guiné-Bissau e a alfabetização do seu povo, focalizando a questão de ser um país multilingüe, em que o português europeu não é preponderante na população.

No quinto capítulo, abordamos o letramento, focalizando a concepção da escrita nas políticas da Guiné-Bissau, que ainda estão comprometidas com a cultura colonial, motivo pelo qual a língua portuguesa é preponderante.

No sexto capítulo, a título de conclusão, destacamos as contribuições que este trabalho pode trazer à pesquisa e às práticas escolares.

PERFIL GERAL DA EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU

2.1. APRESENTAÇÃO DA GUINÉ-BISSAU

2.1.1. Geografia e Clima

A Guiné-Bissau situada-se na Costa Ocidental do continente africano, na região da África Subsariana. Com uma superfície que não ultrapassa os 36.125 km², a sua população estima-se em pouco mais de um milhão de habitantes. Apesar de ser um país de reduzidas dimensões e logo com uma população não muito numerosa, a diversidade étnica e lingüística e, necessariamente, a diversidade cultural é elevada.

Em virtude desta situação geográfica, a vegetação da Guiné-Bissau é do tipo savana e floresta tropical e o clima é tropical úmido. Há duas estações climáticas durante o ano: a seca, que se estende de novembro a abril, e a chuvosa, que vai de maio a outubro. A precipitação chega a alcançar 2.500 mm no sul, enquanto são registradas precipitações da ordem de 1.400 mm nas zonas leste e norte. Nos últimos anos tem ocorrido significativa diminuição das chuvas, o que ameaça atividades vitais para a população camponesa.

2.1.2. Situação Política e Administrativa

Administrativamente, a Guiné-Bissau está dividida em oito regiões - Bafatá, Biombo, Bolama, Cacheu, Gabú, Oio, Quínara e Tomabali -, que são subdivididas em 36 setores, e mais um setor autónomo que é Bissau, a capital. As regiões e os setores são dirigidos respectivamente por presidentes que representam o Ministério da Administração Interna.

No que concerne à política, a Guiné-Bissau conseguiu sua independência em 1974, depois de cinco séculos de dominação colonial dos portugueses, mediante luta armada que durou mais de onze anos. O Partido Africano para a Independência da

Guiné e Cabo-Verde (PAIGC) conduziu a luta pela libertação nacional; em razão disso, atribuiu-se o estatuto de única força política dirigente do país, apoiado pelo bloco socialista dos países do leste. A abertura política - iniciada em 1991, sob pressão dos organismos internacionais - culminou com a realização, em 1994, das primeiras eleições livres e multipartidárias.

Como resultado de mais de quinhentos anos de isolamento completo em relação ao resto do mundo, tal como ao analfabetismo radical em que sua população foi mantida durante a dominação colonial, a administração pública da Guiné-Bissau conta com quadros dirigentes cuja maioria carece de formação específica em gestão e administração, o que acarreta sérios problemas para o país. Semelhante fato só contribui para o malogro econômico da Guiné.

O país optou por uma democracia representativa, um pluralismo político e descentralização administrativa. As eleições de 1994 permitiram a criação de instituições democráticas, sendo a Assembleia Nacional Popular (ANP) um exemplo. A liberalização política favoreceu, entre outras, a organização da sociedade civil, a expansão da imprensa, a emergência de ONG, associações e sindicatos que contribuem de forma notória para a constituição de uma opinião pública nacional organizada.

Com efeito, o conflito político-militar de 1998 colocou em risco todos os avanços conseguidos antes e agravou a situação por si já precária dos setores sociais.

2.1.3. Quadro macro-econômico

A Guiné-Bissau apresenta Produto Interno Bruto (PIB) calculado na ordem dos 145,9 milhões de Francos CFA em 2001, sendo um dos mais baixos da África Subsahariana. Em matéria econômica, na senda dos três Programas de Ajustamento Estrutural a partir de 1987, o país engajou-se na via da economia de mercado e da iniciativa privada. A taxa de crescimento real do PIB caiu de 3,5% em 1999 para 1,8% em 2000, mantendo-se estável em 2001. A partir de 2 de Maio de 1997, a Guiné-Bissau aderiu a UMOA, permitindo assim o acesso a um mercado mais vasto e o aumento potencial dos investimentos.

Segundo relatório mundial sobre o Desenvolvimento Humano (DH) do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) em 2000, a Guiné-Bissau situa-se na 169ª posição entre os 174 países do mundo. Seus esforços notórios foram feitos em matéria de política fiscal traduzidos no aumento das receitas, a evolução dos salários da função pública está ainda longe de corresponder ao custo de vida. 80% da população é considerada pobre (DENARP 2002): 26,5% classificado como sendo extremamente pobre enquanto que 22,5% considerado moderadamente pobre. Os estudos apontam para aplicação do Programas de Ajustamento Estrutural como fator que levou à deterioração das condições de vida das populações, provocando uma pauperização generalizada, principalmente das camadas mais vulneráveis, mulheres e crianças. A queda do PIB, equivalente a 28%, agravou ainda mais a pobreza. Segundo os dados disponíveis, as perdas do capital privado causado pela destruição, requisições, confiscos e pilhagem de propriedade e a perda de oportunidades de negócios são estimadas em 90 milhões de USD.

Em nível global, a economia foi gravemente desarticulada. Houve uma considerável descapitalização, fugas de capitais e as reformas então iniciadas foram completamente interrompidas.

2.1.4. População e Cultura

A população da Guiné-Bissau é de 979.203 habitantes, conforme os resultados do último recenseamento geral da população e habitação realizado em 1991, sendo que mais de 69% vivem no meio rural. A taxa de crescimento entre os dois últimos censos (1979 e 1991) foi de 2.05%. Para o ano de 1996, a população estimada foi de 1.077.100 habitantes. Conforme o Quadro 1, encontra-se na capital, Bissau, 22% da população do país. Além da cidade de Bissau, as regiões administrativas mais populosas são Oio com 15,6% da população, Bafatá com 14,7%, Cacheu - 14,5% e Gabú 13,5%.

Quadro nº 1
Distribuição da população de 1996 por regiões administrativas da Guiné-Bissau

Regiões Administrativas	População residente
Bissau - capital	237.200
Oio	168.350
Bafatá	158.000
Cacheu	156.600
Gabú	145.200
Tombali	75.600
Biombo	61.550
Quínara	47.600
Bolama/bijagôs	27.291
Guiné-Bissau	1.077.100

Fonte: PNDS; MINSAP, 1998:22.

A Guiné-Bissau caracteriza-se pela extrema juventude da população, uma vez que 46,6% da população tem menos de 15 anos de idade. As mulheres representam cerca de 51,7% do total dos guineenses, sendo que 41,2% delas estão em idade fértil (15-44 anos). A paridade é relativamente alta: 41,1% das mães (com mais de 12 anos de idade) declararam ter 4 e mais filhos nascidos vivos (sendo 44,6% entre as analfabetas e 23,4% entre as que tiveram algum grau de escolaridade). Em 1991, o analfabetismo foi de 71% (59% nos homens e 82% nas mulheres) na população com 7 e mais anos de idade.

Na Guiné-Bissau existem mais de 30 grupos étnicos. As heranças culturais na Guiné-Bissau são bastante ricas e diversificadas, tanto no seu aspecto lingüístico como na música, dança, artesanato e outras manifestações culturais. A língua nacional é o crioulo, sendo o português a língua oficial e de comunicação com o exterior. Existem outros idiomas nativos, sendo os mais falados o balanta, o fula, o manjaco, o papel, o mancanha e o mandinga. Por sua vez, o inglês e o francês são falados pelas camadas

ligadas ao mundo de negócios. Os principais grupos étnicos são: Balantas (30%), Fulas (20%), Manjacas (14%), Mandingas (13%), Pepeles (7%) e outros (16%).

Cada uma das oito regiões da Guiné-Bissau é conhecida como lugar de residência de uma única etnia ou mais etnias, distribuídas por diferentes setores da mesma região; no entanto, com as migrações, as etnias têm-se misturado em quase todas as regiões. Esse processo migratório, porém, ainda não mudou as estruturas étnicas, dado que certas etnias mantêm-se majoritárias nas áreas onde são conhecidas como nativas.

A existência de grande diversidade étnica determina a existência de um mosaico lingüístico, no qual são reconhecidas cerca de trinta línguas (dialetos) diferentes. A crioula - simbiose das línguas européias, de modo particular, o português e as línguas autóctones - é considerado a língua nacional. Por meio dele é possível à comunicação entre pessoas de diferentes grupos étnicos. O português, embora proclamado língua oficial, é pouco falado, somente sendo utilizado nos meios oficiais e por pequeno número de guineenses escolarizados.

Conforme afirma Amílcar Cabral na obra *Unidade e Luta*, as etnias guineenses se agrupam em dois tipos determinados de sociedade, havendo também um tipo intermediário. As sociedades dos fulas e mandingas são verticais, divididas sob a forma de classes e de poderes separados uns dos outros segundo as condições econômicas; essa organização social era a mais avançada antes da colonização e tais etnias foram as que mais facilmente se aliaram ao colonizador. Por sua vez, a etnia balanta representa um modelo de sociedade horizontal por não ter chefes, cabendo ao conselho dos anciões as decisões importantes. As etnias manjaco, pepel e mancanha têm organização social do tipo semi-vertical.

Existem três grupos religiosos: muçulmanos (46%), animistas (36%) e cristãos (15%). O muçulmanismo (religião islâmica) é praticado, em particular, pelas etnias fulas e mandingas do leste do país, além de sê-lo por outras etnias minoritárias. Entre os animistas classificam-se as etnias balanta, manjaco, pepel, mancanha e outras, localizadas, sobretudo na costa norte e sul do país. O cristianismo - utilizado durante a

dominação colonial como meio de assimilação e cujos praticantes eram chamados de civilizados - enfrentou resistência da parte dos animistas.

Se, de um lado, as etnias fula e mandinga eram as que mais se aliavam ao europeu, de outro, a religião islâmica que praticavam não os deixava assimilar o cristianismo (Lopes, 1982). Por isso, durante a dominação colonial, o cristianismo foi reservado somente a poucos assimilados animistas. Os seus praticantes aumentaram de pouco mais de 5%, em 1979, para 15%, em 1991, sobretudo nos meios urbanos.

2.1.5. Sistema Educativo da Guiné-Bissau

O Ministério da Educação Nacional - MEN - é o departamento governamental que tem a seu cargo a definição da política nacional da educação, alfabetização, ensino técnico, formação profissional e pesquisa. A ação do MEN desenvolve-se no âmbito das administrações central e local e tem por fim promover a criação e correto funcionamento de um sistema nacional da Educação e Formação segundo as necessidades do desenvolvimento global do país.

Existem múltiplas organizações a cooperar no setor educativo do país, que constituem um bloco de parceria de grande importância para o seu desenvolvimento. Para além das iniciativas privadas, existem ONG e outras Associações nacionais ou internacionais, agências de assistência técnica, Organismos de Sistemas das Nações Unidas (UNESCO, UNICEF, UNFPA, UNDP, PAM, OMS), Fundação Guineense do Desenvolvimento Empresarial e Industrial (FUNDEI), Associação das Mulheres da Atividade Económica (AMAE), Ação para o Desenvolvimento (AD), Associação Internacional para a Formação em África, Associação dos Países de Língua Oficial Portuguesa (AIFA, PALOP), Ajuda do Povo Dinamarquês para o Desenvolvimento (ADPP), as Brigadas de Formação (BRINFOR), o Plan Internacional entre muitas outras.

2.1.6. Estrutura do Sistema

O sistema educativo da Guiné-Bissau está numa fase de reformas. Sua estrutura atual compreende duas vertentes: formal e não formal; cinco níveis de ensino, a saber: 1) ensino pré-escolar, 2) ensino básico elementar e ensino básico complementar, 3) ensino secundário geral e ensino secundário complementar, 4) ensino técnico e profissional, e 5) ensino superior não universitário e ensino superior universitário.

2.1.7. Formal

O ensino pré-escolar continua num estado embrionário e de caráter urbano porque está essencialmente implantado na capital. É destinado à criança de 3 a 6 anos e é opcional. Em 1999 / 2000 o efetivo do pré-escolar era de 4.159 alunos cujo 60% dos inscritos pertencem aos estabelecimentos privados. A maioria dos educadores é constituída por auxiliares de educadores não diplomados.

O ensino básico elementar compreende as quatro primeiras classes / séries. É obrigatório e gratuito segundo os diplomas em vigor.

O ensino básico complementar compreende as quinta e sexta classe / série. A reforma do ensino básico em curso consiste na uniformização dos ciclos do ensino básico elementar e complementar num ciclo único de seis anos de escolaridade obrigatório para todos. A passagem automática esta prevista no fim de 1º, 3º e 5º anos. Em contrapartida as provas de passagem são exigidas no fim do 2ª, 4ª e 6ª classes / séries.

O ensino secundário compreende duas principais vias: o ensino secundário geral e o ensino técnico e profissional. O ensino secundário geral compreende dois ciclos de uma duração total de cinco anos repartidos da seguinte forma: 1) o ensino secundário geral compreendido de 7ª a 9ª classes e 2) o ensino secundário complementar constituído de 10ª a 11ª classes. A idade normal de entrada no ensino secundário é de 15 a 16 anos, enquanto que a idade teórica oficial de entrada é de 13 anos.

O ensino técnico e profissional foi duramente afetado pelo conflito armado de 1998/99. A maior parte dos estabelecimentos que funcionavam antes da guerra está

inoperacional. O principal centro de formação industrial foi totalmente destruído. Somente duas estruturas públicas estão ainda em funcionamento; o Centro de Formação Administrativa de Bissau com uma capacidade teórica de 650 estudantes, mas que atualmente não funciona nas suas capacidades plenas e o Centro de Formação Experimental comunitária de Bedanda que oferece as formações de curta duração nos ofícios de artesanato, transformação dos produtos agrícolas e a gestão que tem uma capacidade de cerca de 300 aprendizes por ano.

No setor privado, há duas estruturas de formação profissional confessionais que funcionam ainda no esquema da formação profissional clássica e oferecem formações de 3 anos num determinado número de profissões / ofícios de base (carpintaria, eletricidade, mecânica, e há pouco tempo informática). Os centros de formação agrícola que funcionavam com o apoio dos parceiros bilaterais, (em Bachil, Empada, etc), cessaram as suas atividades. Só o Centro de Formação Camponesa de Bachil (CFCB) dispensa os cursos de formação agrícola no quadro da parceria com as ONG.

Ainda no quadro de formação técnica profissional, existe o Centro de Formação Técnica de ADPP (Escola Vocacional) em Bissorã que ministra a formação nas áreas de carpintaria, mecânica e de construção.

O ensino superior é muito pouco desenvolvido e a formação da maior parte dos quadros superiores desenrola-se no estrangeiro. Os principais países de acolhimento são os denominados no passado por países do leste europeu tal como a ex União Soviética e outros países amigos como Brasil, Portugal, França, Alemanha e Cuba. O ensino superior considerado como não Universitário compreende a Escola Nacional de Saúde, Escola Normal Superior Tchico Te. Estas escolas recrutam após o ensino liceal para um ciclo de formação de 3 anos. As Universidades Colinas de Boé (privada) em funcionamento desde 2003 e Amílcar Cabral (pública) que abriu as portas em 2003/2004 permitirão a formação local da maioria dos quadros superiores de que necessitam a administração e o setor privado.

2.1.8. Não Formal

O sistema educativo não formal é constituído de alfabetização e educação de adultos, pelas escolas de outro tipo nomeadamente Madrassas Corânicas e as chamadas particulares de incidência urbana. Hoje se assiste no subsistema por impulso das ONG um crescimento vertiginoso das escolas comunitárias.

No que tange a fatores religiosos, há que se destacar, neste caso, que na religião muçulmana, a escolarização se resume quando a criança sabe ler e escrever em Corão (língua árabe ensinada para os praticantes da religião muçulmana). O ensino do Corão vai até aos quatro primeiros anos na Guiné-Bissau. Esse ensino não nos permite dizer que quem é habilitado no Corão seja considerada como uma pessoa alfabetizada, pois não sabe ler e escrever em português; o censo escolar não levava em conta as pessoas alfabetizadas no Corão, até mesmo não se sabe se há professores formados para esse ensino.

2.1.9. Política do Governo em Matéria da Educação e Formação

A declaração da Política Educativa do governo formulado em Maio 2000 fixa, como prioridades para os próximos anos, a reabilitação do ensino básico nomeadamente as infra-estruturas destruídas pela guerra e a regularização dos salários dos professores, em atraso. Esta declaração de política é coerente com as disposições constantes do Documento de Estratégia Nacional de Alívio e Redução da Pobreza (DENARP) interino de Setembro de 2000 que fixa também um quadro de ação prioritária na perspectiva de reabilitação do ensino básico após o conflito. Os principais objetivos previstos no DENARP são o aumento das despesas correntes com a educação com vista a atingir 2,5% no PIB em 2003, melhorar a qualidade e eficácia do ensino básico, pela distribuição gratuita de manuais para as 4 primeiras classes e guias para os professores (português e Matemática), a construção das escolas de ciclo completo, implantação de cantinas escolares nas zonas prioritárias, o aumento da taxa de retenção para atingir 70% em 2003 e 52% para as raparigas no mesmo período. O DENARP prevê ainda a reabilitação do Ensino Profissional e a promoção da

escolarização feminina com vista a uma proporção de 49% em 2003 nomeadamente pelo recrutamento de pelo menos 40% de professores.

2.1.10. Financiamento da Educação / Formação

O financiamento da Educação na Guiné-Bissau é assegurado de uma maneira geral pelo Estado, por ajuda externa e pelas famílias. A evolução do Orçamento Geral do Estado (OGE) destinado à despesa com a Educação, nomeadamente funcionamento e investimento, resume-se no quadro 2 abaixo apresentado.

De fato um orçamento anual na ordem de 3.035 bilhões de Francos CFA em 2001 (ou seja, 15.000 Francos CFA por aluno), o Estado consagra à Educação os recursos extremamente baixos (cerca de duas vezes menores que a média da qualidade e fazer face ao aumento atual dos efetivos escolar).

Quadro nº 2

Evolução do Orçamento de Estado consagrado à Educação em milhões de FCFA (1998 a 2001)

Natureza das Despesas	1998	1999	2000	2001
Salários	1,211	1,741	2,488	2,585
Fora dos Salários	0,245	0,526	0,473	0,440
Total Funcionamento	1,456	2,267	2,961	3,035
Investimento sobre Orçamento Nacional	0,189	0,445	0,46	0
Total Setor	1,645	2,712	2,961	3,035
Don. Apoio Orçamental da CEE	0,101	0,100	1,173	--
Investimentos Sobre	0	3,843	0	0,724

Financiamentos Exteriores				
% Das Despesas da Educação / Despesas do Estado	8,8%	11,5%	10,6%	11,2%
%Das Despesas da Educação / PIB	1,35%	2,6%	2,1%	2,2%

Nas despesas executadas, a parte do ensino básico geral e secundário representa mais de 95% das despesas da Educação. Os salários dos professores, apesar de inferiores a 1\$ US por dia, representam mais de 85% das despesas correntes. As despesas não-salários estão em declínio desde 1999 o que não contribui para a melhoria da qualidade do ensino. Os objetivos do DENARP interino são, de fazer a proporção das despesas da Educação de 2% em 2000 a 2,5% do PIB em 2003. A realização deste objetivo exigirá um esforço adicional mais importante do que até hoje foi consentido (2,2% em 2001).

A formação profissional e o Ensino Superior representam menos de 5% das despesas da Educação, fato que torna quase impossível a existência destes setores da Educação sem outras fontes de financiamento. A implicação das comunidades locais e do setor privado, o autofinanciamento das instituições escolares são necessárias para compensar a insuficiência dos recursos públicos afetados à educação.

Uma parte das despesas de capital é financiada pelos pais e pelas coletividades locais, para a construção de escolas e cantinas escolares, tendo por vezes o apoio do Estado. As famílias suportam os custos de formação nos estabelecimentos privados através de pagamento das propinas, as cotizações a favor da associação dos pais e encarregados da educação, a aquisição dos manuais escolares etc.

O conflito de 1998/99 abalou fortemente o apoio dos financiadores do setor. A partir de 2000, as ações em curso foram retomadas timidamente. Atualmente, os parceiros do desenvolvimento mais ativos no setor são os que se seguem no quadro 3:

Quadro nº 3

Intervenção dos Financiadores no Setor

Parceiros do Desenvolvimento	Natureza de Intervenção	Montante do Projeto
Banco Mundial	Apoio à Educação de Base	18,5 milhões de US \$
União Européia	Apoio Orçamental	1,3 milhões de FCFA
BAD – Banco Africano para o Desenvolvimento	Reabilitação pós-conflito. Para educação nas regiões de Bissau, Tombali e Quinara	1.174 milhões de USD
EDUC. III / BAD	Apoio à educação de base, relançamento da formação profissional, gestão do sistema.	9.923 milhões de UC
Plan Internacional	Apoio à educação de base na região Bafatá.	60 milhões de \$ US
PAM – Programa Alimentar Mundial	Cantinas escolares	1.9 milhões de USD (2002)
UNICEF e FNUAP	Planejamento familiar	Nd.

As intervenções dos parceiros do desenvolvimento concentra-se, sobretudo no Ensino Básico. Não obstante os esforços despendidos, estes continuam insuficientes face aos objetivos delineados e às necessidades.

Efetivamente, revelou-se necessário construir anualmente mais de 500 salas de aula durante os próximos 5 anos para substituir as barracas construídas em situação de urgência, reduzir e eliminar o triplo turno, bem como fazer face ao aumento da procura e reduzir as disparidades de acesso e de retenção entre sexos.

Os problemas de alfabetização, de formação profissional e de inserção dos jovens permanecem muito preocupantes. Com efeito, é necessário completar as intervenções em curso através de operações que, tendo em conta caráter prioritário do ensino básico, ponham o acento tónico sobre a preparação dos jovens para a realização duma atividade que possa ser geradora de rendimento. Uma tal abordagem permite contribuir para um desenvolvimento mais harmonioso e equilibrado do sistema

educativo no seu conjunto e a melhoria da sua eficácia externa. Aliás, consciente da necessidade de coordenar a ajuda externa ao setor, o Governo empreendeu a organização de reuniões regulares com os parceiros do desenvolvimento com vista a melhorar a informação recíproca e de chegar a um programa concertado das ações de cada parceiro em relação aos objetivos nacionais.

2.1.11. Situação do Setor da Educação / Formação

A área de formação apresenta fraca qualidade. Apesar dos progressos quantitativos registrados, inúmeros problemas afetam o sistema educativo quanto a sua eficácia interna e qualidade. A qualidade dos professores do ensino básico, recrutados na sua maioria com o nível acadêmico de instrução primária, continua a ser uma grande preocupação.

Os apoios obtidos junto aos parceiros do desenvolvimento no sentido de regularizar as dívidas e os compromissos para com o pessoal da educação, não se foram suficientes, pois os atrasos continuam a verificar-se em relação ao pagamento dos salários e subsídios. De se referir que os salários, por serem baixos, não retêm e nem atraem as competências necessárias à melhoria da qualidade do sistema.

A parte do orçamento consagrado á educação, e que representa menos de metade do que se pode observar nos países que fazem parte da Iniciativa dos Países Pobres Altamente Endividados (HIPIC), é bastante baixo e o nível de investimento não permite fazer face às necessidades em infra-estruturas e outros. A título de exemplo, em 1999, o financiamento público no setor representava 11,5% das despesas do Estado e 2,2% do produto interno bruto.

Verificam-se, também, fracos rendimentos internos, em 1999/2000, cerca de 90,2% das crianças em idade escolar entraram na 1ª classe do ensino básico. Só 32,5% de esta população atingirem a 6ª classe, enquanto que são necessários 5 anos válidos de uma escolarização de qualidade razoável para estabilizar as aprendizagens elementares e contribuir assim de maneira eficaz no desenvolvimento. Esta fraca taxa de retenção no sistema é devida, em parte, ao fato de muitas escolas não oferecerem o ciclo completo do Ensino Básico Elementar (EBE).

Constata-se, ainda, que uma proporção importante de crianças não pode prosseguir os estudos numa escola muito distante da sua residência, acabando por abandonar o estabelecimento antes de concluir o ciclo de escolaridade (EBE). A fraca taxa de permanência e a fraca eficácia interna do sistema que daí resulta é gravada pela taxa média de repetência relativamente importante, na ordem de 23%. Em oito anos, somente 25% dos alunos atingem o nível da 6ª classe. Por isso o custo da formação de um aluno é de 2,6 vezes mais elevado do que poderia teoricamente ser.

Desigualdade entre rapazes e raparigas e entre as regiões: uma diferenciação importante entre rapazes e raparigas é notória a partir do acesso à primeira classe do ensino básico com 27.600 rapazes para 20.600 raparigas (relação 1,34%) em 1999/2000.

Esta diferenciação se aprofunda, à medida que se avança nos anos de formação, para atingir uma relação de 1,60% na quarta classe. A desigualdade de acesso à educação é mais marcante no meio rural do que nos centros urbanos (100% de acesso para os rapazes nos centros urbanos contra 92% para as raparigas e 95% de acesso para os rapazes no meio rural contra 60% para as raparigas). As taxas de retenção são igualmente mais fracas para as raparigas (57% dos rapazes atingem a 4ª classe contra 37% para as raparigas). Enfim, disparidades regionais importantes subsistem no que respeita à taxa bruta de escolarização (apresentando taxas mais baixas a região de Bafatá com 37,7% e a região de Gabú com 47,9%).

A taxa de analfabetismo geral é atualmente estimada em 65% dos homens e em 82% para as mulheres. Todavia, o fenómeno continua a merecer preocupação pela inexistência de uma política nacional no domínio, apesar do plano quadro ter delineado importantes elementos de política que aguardam a adoção pelas autoridades competentes.

Existem algumas condições favoráveis à materialização dos objetivos da Educação Para Todos (EPT) na Guiné-Bissau. A constituição da república considera a educação de base de 6 anos como gratuita e obrigatória. Na declaração de política educativa 1999/2000 o ministério da educação nacional põe o acento tonico na educação de base onde é assumido, entre outros compromissos, consagrar a educação 4% do seu PIB contra os atuais 2% efetivos.

Os dados estatísticos de 2001/2002 demonstraram existir uma forte pressão da procura, índice de crescimento relativamente ao ano de 1999 foi de aproximadamente 140%, ou seja, de 49.499 efetivos.

Quadro nº 4

Evolução das Taxas Brutas de Escolarização

Taxas Brutas de Escolarização	1991 / 1992	1995 / 1996	1999 / 2000	2000 / 2001
EBE (Ensino Básico Complementar).	53,1	61,4	78,9	83,8
EBC (Ensino Básico Complementar)	28,7	35,4	46,1	52,6
EB (Total Ensino Básico)	46,3	54,2	69,8	75,1

O aumento da taxa de escolarização de 54,2% em 1995 / 1996 para 70% em 1999/ 2000 se deveu maioritariamente ao setor privado cuja taxa de participação ronda a volta dos 18,4% (A população procura refúgio nas escolas privadas mesmo que para isso tenha que pagar). Com o cumprimento das orientações emanadas a nível central “Aplicação da gratuidade do Ensino Básico conforme rege a Constituição” em 2001 / 2002, as escolas oficiais tiveram uma inscrição inicial de 171.585.

A gratuidade motivou fortemente o regresso das crianças que anteriormente foram eliminadas pelos custos da escolaridade. A taxa de escolarização ronda ao nível do Ensino Básico os 90%, (se considerarmos as projeções internacionais da população demográfica e incluirmos ainda os alunos resultantes do esforço do setor privado e Madrassa.

A forte procura pode ser ainda ilustrada com ações de construção de salas de aulas levadas a cabo pela população, e de recrutamento de professores das respectivas tabancas que a própria população paga quer em espécie quer em produtos. Nesta ânsia de procura de oportunidades de acesso a educação chega até a ponto de levantar as paredes como forma de pressionar o Ministério a realizar a cobertura e fornecer o respectivo equipamento e material pedagógico. Apesar desta boa vontade popular, a

maioria destas iniciativas não pode ser satisfeita ou complementada pelo Ministério da Educação cujo orçamento de investimento é maioritariamente de créditos e obedecem a critérios de desembolsos muito rigorosos.

Uma parceria profundamente envolvida e motivada assiste-se a um esforço muito grande das ONG nacionais e internacionais com vocação para o ensino, que trabalham incessantemente com a comunidade no acesso e na melhoria da qualidade do ensino, e é partir desta colaboração que nasceram as famosas escolas comunitárias. De entre as ONG internacionais, podemos referenciar as intervenções dos Serviços dos Voluntários Britânicos (VSO) no domínio da formação, do Serviço Holandês para a Cooperação e Desenvolvimento (SNV) por iniciativa de quadros nacionais têm dado uma grande contribuição, a PLAN Internacional que assumiu financeiramente o desenvolvimento integrado da região de Bafatá nos domínios de escolarização de raparigas, construção de escolas, apoio institucional às estruturas de gestão e do controle do sistema, formação e fornecimento de equipamentos, através de uma linha orçamental de 1.500.000 USD anuais.

Ainda, no domínio da parceria com o governo, o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) põe o acento tónico na promoção da escolarização das raparigas e no aperfeiçoamento do corpo docente, enquanto o Programa Alimentar Mundial (PAM) cobre atualmente as regiões de Bafatá, Gabú e Quínara, e pretende estender as suas ações às regiões de Tombali e Cacheu.

No quadro da integração da educação em matéria de população nos programas de ensino, o FNUAP apoiou financeira e tecnicamente a concepção, elaboração, experimentação e a extensão, do programa da EVF/EMP no ensino básico desde 1993. Atualmente, Fundo das Nações Unidas para a População (FNUAP) continua a suportar a educação na generalização EVF/EMP assim como a revisão dos manuais do ensino básico para a eliminação dos estereótipos ao gênero.

2.2. A EDUCAÇÃO E A CULTURA NA ÁFRICA PRÉ-COLONIAL

Nas sociedades africanas, onde predominava o modo de produção comunitário primitivo antes da chegada colonial europeia, a educação não era formalizada, não

havia instituições escolares nem indivíduos especializados na transmissão do saber. Os conhecimentos necessários à vida comunitária, como as técnicas de produção e os valores e normas de comportamentos, eram adquiridos durante a própria participação da criança ou adolescente no grupo social e familiar, enquanto desenvolviam suas atividades. No trabalho produtivo e na preparação para a guerra contra agressões externas (assegurando a sobrevivência do grupo), conhecendo a sua história (transmissão oral) e reverenciando seus heróis míticos ou seus deuses protetores nas cerimônias (atitudes que reforçavam a reprodução da sociedade), toda aprendizagem era inseparável da prática. Todos os adultos eram encarregados da formação dos imaturos e de sua iniciação social.

A Guiné-Bissau, como os demais países africanos, não tem sido objeto de grandes estudos nem de presença constante na mídia mundial. As informações provenientes desses países só se referem, na maioria das vezes, às crises políticas e econômicas, à fome, à instabilidade social, aos massacres. Obviamente tudo isso existe, mas as razões dessa situação nunca são apresentadas e, além disso, o Continente Africano não é apenas um baluarte de conflito ou de crise.

Hoje já são mais de um milhão de guineenses, que estão organizados em 8 regiões (Estados) e um setor autônomo (Distrito Central), tem uma história que começou muito antes da colonização. A forma pré-colonial de organização era baseada na produção coletiva, ou seja, na sociedade tradicional agrupavam-se populações rurais complexas no seu modo de produzir e de viver, a terra era patrimônio de uso coletivo; a família, no sentido lato, incluindo os parentes mais distantes, tinha um papel fundamental; o trabalho era dividido entre os sexos e a mulher, produtora agrícola e produtora da prole, era objeto de controle social. Nessa sociedade, ela detinha o conhecimento sobre a natureza que a rodeava, extraindo o máximo proveito do que necessitava para a subsistência.

O modo de vida era fundado basicamente na agricultura, mas também no pastório, na pesca e na caça. O sistema agrícola era baseado na rotação dos solos, neste sentido, a terra era explorada apenas uma vez por ano. O trabalho humano, apesar de ser voltado quase que exclusivamente para as atividades agrícolas, também envolvia

atividades artesanais, como a confecção dos instrumentos rudimentares (catana, flecha, lança, potes, etc). As florestas forneciam as condições para a prática agrícola, enquanto a caça e pesca eram o vazio para ser ocupado quando houvesse aumento da população. Os instrumentos de trabalho eram de custo baixo e podiam ser facilmente reproduzidos nas novas aldeias. A população agrícola era policultural, propiciando uma alimentação diversificada, evitando, assim, a desnutrição.

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

Essa educação de maneira natural possibilitava, uma aprendizagem direta da realidade social. Não obstante, o saber adquirido não cumulativo e aberto ao mundo. Com a exceção dos tempos de crise (ameaças de degradação das relações com o meio ambiente), para sobreviver, a sociedade tinha de se reestruturar, aprendendo apenas aquilo que era necessário à vida e à reprodução do equilíbrio da sociedade. A esta forma de aprender e pela prática alguns estudiosos do assunto como Garcia (2001), Cassiano (2001), André (2001), Souza (2001), convencionaram chamar de educação não-formal, argumentando que o termo educação abrange um universo que extrapola os muros da escola, instituição com papel central na formação dos estudantes que por ela passam, principalmente no que tange ao acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados pela sociedade. Argumentam, ainda, que, as especificidades da educação, no seu sentido mais amplo, são muitas. Entre elas, a educação não-formal, uma modalidade que vem ocupando um espaço significativo no cenário internacional e que, por isso, vem merecendo atenção por parte de diferentes segmentos da sociedade. Dentre os autores que se dispõem a discutir o assunto, Afonso (1989) apud Simson (2001), distingue educação formal de educação não-formal e de informal com bastante propriedade:

Por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada seqüência e proporcionada pelas escolas enquanto que a designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último a educação não-formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém, das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação informal no que respeita a não fixação de tempos e locais e a flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto (SIMSON 2001:9).

A estrutura que caracteriza a educação não-formal não indica que não exista uma formalidade e que seu espaço não seja educacional; ambas as condições estão presentes, porém de uma maneira diversa da escola. A educação não-formal caracteriza-se por ser uma maneira diferenciada de trabalhar com a educação paralelamente à escola. Embora não trabalhe com esse objetivo, acaba, muitas vezes, complementando as lacunas deixadas pela educação escolar. Desse modo, compete à escola formal transmitir e sistematizar conteúdos socialmente acumulados. Não há muitas reflexões teóricas ou pesquisas empíricas que tratam do tema. Em todo caso, é possível elaborar uma fundamentação teórica para melhor evidenciar no que consiste a educação não-formal. Restritamente, o termo diz respeito às instituições, associações, organizações e grupos que trabalham com a educação e apesar da sua menor formalidade, tal atuação difere da educação formal. De acordo com Afonso (1989 apud Simson (2001), uma sociologia da educação não-formal deveria caracterizar-se por atender, preferencialmente, aos contextos onde possam ocorrer processos relevantes de educação e aprendizagem não-formal. Assim, a educação não-formal poderia ser exemplificada por práticas em que o compromisso com questões que são importantes para um determinado grupo é considerado como ponto fundamental para o desenvolvimento desse trabalho; esse compromisso torna-se mais importante do que qualquer outro conteúdo preestabelecido por pessoas ou instituições (SIMSON, 2001:9-10)).

Assim, a transmissão do conhecimento acontece de forma não obrigatória e sem a existência de mecanismos de repreensão em caso de não-aprendizado, pois as

peças estão envolvidas pelo processo ensino-aprendizagem e têm uma relação prazerosa com o aprender.

A educação não-formal considera e reaviva a cultura dos indivíduos nela envolvidos, incluindo mestres e aprendizes, fazendo com que a bagagem cultural de cada um seja respeitada e esteja presente no decorrer de todos os trabalhos, procurando não somente valorizar a realidade de cada um, mas indo além, fazendo com essa realidade perpassasse todas as atividades. A educação não-formal caracteriza-se por possibilitar a transformação social, dando condições aos sujeitos que participam desse processo de interferirem na história por meio de reflexão e de transmissão.

Em uma dinâmica da exploração das diversas formas do saber, existe a preocupação do envolvimento não só das crianças, jovens, adultos e idosos, mas também de toda a comunidade, para se buscar a construção de uma identidade ou várias identidades da população envolvida. Dentro dessas perspectivas, estão inseridos trabalhos com a memória e a cultura, em que os costumes e tradições próprios da comunidade seriam ressignificados, tendo como alvo desse processo a reapropriação dos conhecimentos da cultura popular (SIMSON, 2001:11-13).

Como podemos perceber, antes da dominação colonial, na sociedade africana tradicional, não havia instituição escolar tal como existe hoje. Porém, a educação consistia em aquisição de certos conhecimentos e normas de comportamentos como em qualquer sociedade. As pessoas aprendiam pela participação na vida do grupo familiar e da comunidade integrando-se nos trabalhos de campos, escutando histórias dos velhos e assistindo às cerimônias conjuntas. As crianças e os jovens adquiriam paulatinamente, ao longo dos anos, os conhecimentos necessários à sua integração na comunidade, aprendiam as habilidades de produção e como sobreviver, adotando as regras de comportamento e os valores imprescindíveis à vida. Esta é uma educação informal. Paralelamente a esta, havia uma educação não-formal, em que, durante certos períodos, os aprendizes tinham que se especializar em alguma profissão, como por exemplo: caça, pesca, ferraria, tecelagem, extradição de vinho de palmeira e/ou óleo de dendê, confecção de arado, construção de canoas, tocador de instrumentos nos

funerais (bombolom), construção de instrumentos musicais, musicologia, contador de histórias entre outras.

Portanto a ausência das instituições escolares formais na sociedade africana tradicional da Guiné-Bissau, não significava a inexistência de ensino-aprendizado, pois se tratava de uma cultura oral, que veio a ser sobrepujada pela cultura escrita europeia. Obviamente, ao impor um destino preestabelecido de escravatura e de domesticação aos africanos, o colonialismo foi o grande fator externo de ruptura e de deslocamento do equilíbrio da sociedade tradicional. Assim, não havia mais condições de uma aprendizagem ligada à comunidade, considerando que a vivência comunitária havia sido apropriada por uma potência externa. Com a introdução do sistema de ensino formalizado pelo colonialismo português, as escolas que funcionavam na Guiné no período colonial, segundo o modelo europeu, eram instituições à parte, fechadas em si mesmas, longe da vida comunitária e social das populações indígenas.

2.3. A EDUCAÇÃO NO PERÍODO COLONIAL

Neste item vamos abordar a educação formal desde dois pontos de vista dos sistemas educacionais: uma educação ligada à dominação colonial, ministrada nos centros ocupados pelos colonialistas e outra ligada ao movimento de libertação nacional, implementada nas zonas libertadas. A educação das zonas libertadas retomava as experiências da educação espontânea da sociedade tradicional africana, pois esta forma de aprendizagem, através da vivência cotidiana, era desprezada na educação colonial.

2.3.1. Educação Colonial

Antes da dominação colonial, na sociedade africana tradicional, não havia instituição escolar tal como existe hoje. Porém, a educação compreendia em aquisição de certos conhecimentos e normas de comportamentos como em qualquer sociedade. Pela participação na vida do grupo familiar e da comunidade, integrando-se nos trabalhos dos campos, escutando histórias dos velhos e assistindo às cerimônias conjuntas, as crianças e os jovens adquiriam paulatinamente, ao longo dos anos, os

conhecimentos necessários à sua integração na comunidade. Aprendiam as habilidades de produção e adotavam as regras de comportamento e os valores imprescindíveis à vida comum e como sobreviver.

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

Esta educação espontânea e diária possibilitava, assim, uma aprendizagem direta da realidade social. Não obstante, o saber adquirido não era cumulativo e aberto ao mundo afora. Com a exceção dos períodos de crise (ameaça de degradação das relações com o meio ambiente), para sobreviver, a sociedade tinha de se reestruturar, aprendendo-se apenas aquilo que era necessário à vida e à reprodução do equilíbrio da sociedade.

Com a dominação colonialista, na Guiné e em Cabo Verde, a cultura europeia cristã-ocidental tentava penetrar na população por meio dos missionários, conforme os princípios da assimilação. A condição necessária para ter um cartão de identidade era saber ler em português e comportar-se como um civilizado. O crioulo, língua veicular do povo guineense e cabo-verdiano era proibida nas escolas e desprezada pelos portugueses. As tradições culturais eram consideradas como manifestações selvagens.

Obviamente, ao impor destino preestabelecido de escravatura e de domesticação aos africanos, o colonialismo foi o grande fator externo da ruptura e de deslocamento do equilíbrio da sociedade tradicional. Assim, não havia mais condições de uma aprendizagem ligada ao trabalho e à vida, considerando que a vida e o trabalho haviam sido apropriados por uma potência externa.

Se o trabalho forçado se tornava assim o destino imposto à maioria da população colonizada, o próprio desenvolvimento do Estado colonial implicava a necessidade de um número cada vez maior de quadros autóctones para auxiliar na administração da colônia e para agir como intermediários entre brancos e os nativos.

A esta pequena minoria, os portugueses ofereceram, nas suas colônias, não uma vida nova, porém, uma vida paralela e camuflada, uma caricatura de vida. Assim aparece uma instituição, também à margem da vida dos nativos – a escola do colonizador. Uma escola cujo objetivo era ensinar aos africanos a melhor forma de ser útil aos portugueses. Enquanto o exército colonial invadia o território e brutalizava os corpos, a escola colonial – seu funcionamento – aprisionava os espíritos e domesticava a alma.

Dar educação, para os portugueses, era o mesmo que desaffricanizar, pois isto conduzia à criação de pessoas divididas, desenraizadas – africanos que pensavam como brancos. Uma pedagogia autoritária reforçava a submissão ao colonizador e iniciava a sua imitação como único critério de sucesso, que só podia ser individual.

Para Basil Davidson, a estrutura educacional montada pelos portugueses não era mesmo para os guineenses terem acesso. Quando muito, 1% de toda a população podia contentar-se em possuir alguma educação elementar; porém, só 0,3% tinha chegado à situação de assimilado e podia esperar ir um pouco mais além. Havia apenas uma escola secundária oficial, mas cerca de 60% dos alunos que aí estudavam eram europeus. Não existia qualquer tipo de educação superior. Até 1960, apenas 11 guineenses haviam atingido uma licenciatura universitária – e todos eles como “portugueses assimilados”, em Portugal. Contudo, tais condições, talvez, pudessem ter sido aceitáveis se houvesse quaisquer perspectiva de melhoria. Porém, não havia nenhuma. É verdade que o regime de Salazar, sob pressão internacional, tentou produzir em 1961 algumas reformas estruturais, mas foram apenas reformas no plano das idéias: na prática, a equidade educacional permaneceu exatamente na mesma. As leis que regulavam o trabalho forçado foram melhoradas, mas as condições reais dos trabalhos não sofreram qualquer alteração (Davidson, 1975:26).

Nesse caso, podemos compreender claramente as características de base do sistema educacional colonial, começando pela sua difícil integração dos estudantes na sociedade em que viviam e que, além disso, favorecia a arrogância intelectual e o individualismo.

Segundo Rosiska Darcy de Oliveira, a distorção principal desse sistema residia na sua estrutura elitista. O ensino dos portugueses baseado exclusivamente na escola

organizava-se em comportamentos estanques. O primeiro comportamento, chamado ensino primário, servia apenas para preparar os alunos para o ingresso na etapa seguinte o ensino secundário, que, por sua vez, conduzia ao ensino superior (Oliveira, 1977:39).

Na Guiné-Bissau, como em quase todos os países africanos que seguiram este modelo educativo introduzido pelo colonialismo, somente uma pequena percentagem, em torno de 10% a 15% dos alunos que começavam a escola primária, conseguiam chegar ao secundário. Apesar da evasão da grande maioria, o ensino primário não constituía em si um verdadeiro processo de aprendizagem, na medida em que não era mais que uma etapa preparatória para algo que viria depois. Isto implicava uma dupla consequência negativa:

- a) A grande maioria que não chegava ao secundário voltava ao meio rural com um sentimento de inferioridade devido ao fracasso escolar e, sobretudo, não tendo aprendido nada de realmente útil à sua integração na produção e na vida comunitária;
- b) A pequena minoria que chegava ao secundário graças a um melhor resultado intelectual medido por critérios individuais duvidosos constituía já um grupo de privilegiados. Considerando-se diferentes e superiores à massa da população, colhiam os louros de um processo escolar ascendendo aos melhores empregos, na capital (Oliveira, 1977:39-40).

A consequência deste mecanismo, que leva à seleção de uma minoria e à exclusão da maioria, só pode conduzir à recriação de uma estrutura de classe, ao ressurgimento de uma nova elite, pois todo o sistema educativo é concebido em função desta infinita minoria que chega a atingir os níveis superiores da educação, em detrimento dos interesses da maioria esmagadora que é eliminada (Oliveira, 1977: 40).

Para Oliveira, as escolas que funcionavam na Guiné, segundo o modelo europeu, eram instituições à parte, fechadas em si mesma, longe da vida comunitária e social. Essas escolas situavam nos centros urbanos. Os alunos que ali estudavam se distanciavam cada vez mais da massa camponesa, que por sua vez só fazia trabalhar. O sucesso individual nos estudos representava para o jovem o distanciamento

progressivo da sua realidade de onde ele era originário a comunidade rural e a sua integração gradual em um universo antagônico, o mundo urbano, em que trabalho intelectual e manual não se misturava (Oliveira, 1977:40).

Esse sistema de ensino herdado do colonialismo conduzia à formação de uma pequena elite, não só com uma mentalidade individualista, como também distante da realidade do país onde a maioria da população é camponesa. É nesse sentido que, nos primeiros anos da independência, o governo da Guiné-Bissau iniciou a transformação do sistema educacional do colonialismo implementado um outro que coadunasse com a realidade do país. Não se tratava de dar uma educação inferior à anterior, mas que atendesse às necessidades da conquista almejada, na medida em que seu objetivo era o de desenvolver os conhecimentos, as qualificações e valores que permitissem ao aluno inserir-se na sua comunidade e contribuir para a sua permanente melhoria.

2.3.2. Educação nas Zonas Libertadas

O movimento de libertação, tendo sido a resposta à política do colonialismo português ao projeto domesticador, deu florescimento a uma nova realidade educativa. Desde o início da luta, as crianças reuniam-se em torno de um representante do Partido para aprenderem como fugir dos aviões portugueses. Nas zonas libertadas do país, uma escola nova florescia, onde as primeiras lições eram aprender a reconhecer o barulho dos aviões e fugir a tempo dos bombardeiros mortíferos do inimigo. As primeiras lições consistiam em reconhecimento da presença do agressor e demonstravam que a maioria dos integrantes do movimento era iletrada.

Um povo quase completamente analfabeto conseguiu transformar-se em uma organização política e militar bem integrada, apesar de existirem diferentes etnias. Este povo conseguiu ir melhorando, com regularidade, suas possibilidades de êxito que pareciam um sonho. Aprendeu a dotar-se de uma disciplina auto-controlada, de serviços sociais autogarantidos, com meios de sobreviver econômicos autorregulados. De uma forma ou de outra, foi superado as suas dificuldades de meios estruturais totalmente limitados, mas em conta suficiente e que não paravam de crescer.

O que vale destacar neste momento é que a revolta estava inteiramente ligada, desde seu pontapé inicial, à obrigação de construir paulatinamente essas novas estruturas socioeconômicas. Sem esta aparente aceitação da obrigação de construir a revolução no decorrer da luta, não se poderiam ter encontrado os meios para transformar um movimento desse porte pequeníssimo em um movimento de massas e para garantir, desta forma, que a revolta viria a significar algo de maior e de muitíssimo mais valioso que a mera substituição de dirigentes portugueses por dirigentes guineenses.

As circunstâncias apresentavam dificuldades quase insuperáveis, pois uma população na sua maior parte iletrada não dispunha de reservas de quadros educados. Porém, jamais lhes passou pela cabeça pôr em dúvida sequer que era essa a tarefa prioritária que havia de ser levada a cabo; treinando os pioneiros o melhor que era possível em Conakry, República da Guiné ou em outros lugares, depois, pouco a pouco, as escolas rurais foram sendo abertas nas zonas libertadas. A prática e a experiência tornaram-se mais confiantes. Foi promulgada uma diretiva geral para criar escolas e difundir a educação em todas as regiões libertadas.

O sistema educativo implementado pelo PAIGC nas zonas libertadas procurava retomar o que havia de relevância na experiência da sociedade tradicional guineense. A informalidade educativa e sua espontaneidade tradicional eram revalorizadas, assim como recurso à experiência dos anciões. Também se procurava, principalmente, aprender pela prática. Considerando a grande dificuldade com que se deparava face aos recursos materiais, tentava-se, à medida do possível, associar a aprendizagem à produção e nas tarefas das comunidades. Sobretudo nos internatos organizados pelo Partido, o estudo estava ligado ao trabalho produtivo e os alunos participavam na gestão da escola e de sua preservação material. Com essas experiências práticas de integrar a educação e a participação política, tentava-se desenvolver nos alunos uma nova mentalidade, isenta de preconceitos e dos aspectos considerados negativos portugueses na sociedade tradicional.

Esta forma de educação em florescimento era mais aberta e mais dinâmica em relação ao mundo exterior. A educação não objetivava mais em produzir uma situação

de equilíbrio e de estagnação, mas procurava favorecer o processo geral da luta de libertação em que se inseria. De fato, para fazer avançar a luta e lançar as bases de um Estado independente, era preciso que os jovens ultrapassassem, paulatinamente, os particularíssimos de cada etnia e os limites de cada região. A educação continuará grandemente para a emergência de uma cultura verdadeiramente nacional que extraía as suas raízes dos aspectos positivos das diferentes culturas tradicionais, mas que era possível de incorporar, adaptando-as dentro das necessidades do país, as aquisições da cultura científico-universal.

Um sistema educativo implementado pela luta de libertação e, ao mesmo tempo, propiciando o desenvolvimento desta luta expandia-se nas zonas libertadas do país. Todavia, continuava a coexistir, em abril de 1974, com o sistema português, implementado nos centros urbanos ainda sob o domínio do exército colonial.

Amílcar Cabral sempre enfatizou o papel da luta pela independência, explicando como o PAIGC nasceu de uma confluência de duas esferas: a resistência cultural das massas populares guineenses e a recusa por parte de pequena burguesia urbana em desempenhar o papel de intermediário que lhe era proposto pelos colonialistas portugueses.

O território sobre o qual cresceu o movimento de libertação não foi para Amílcar Cabral mais que uma cultura do povo dominado. Para ele, as grandes massas rurais, submetidas à dominação e à exploração econômica, encontravam na sua própria cultura – compreendida como modo de vida, maneira de produzir, valores e crenças – o único apoio que lhes permitissem preservar a sua identidade.

Para o fundador do PAIGC, as massas populares constituíam, portanto, a única entidade verdadeiramente capaz de preservar e criar a cultura – de fazer histórias. Portanto, esta passagem de resistência cultural a novas formas de luta (política, econômica, armada) só pode ser compreendida se consideramos o papel desempenhado pela pequena burguesia (Oliveira, 1977:33).

Esta pequena burguesia autóctone, nascida com o desenvolvimento do Estado colonial, formado na escola portuguesa, desfrancizar, tentava a todo o custo em um primeiro momento europeizar-se pela imitação do branco, procurando a aprovação e

aceitação deste mesmo branco. Porém, tal aceitação nunca foi efetuada, pois o sistema colonial era por demais rígido, o sentimento de superioridade racial do colonizador por demais profundo para que fossem feitas concessões aos assimilados. O resultado desta rejeição era o aparecimento de homens divididos – peles negras, máscara branca – que, havendo de ser africano, não conseguiriam tornar-se europeus (Oliveira, 1977:33).

Segundo Oliveira, esta situação de frustração constituía o drama sócio-cultural cotidiano da pequena burguesia nativa, drama esse que foi sempre vivido no plano individual e não coletivo. Progressivamente acumularam-se as discriminações e as humilhações impostas pelo colonizador. Alguns desses pequeno-burgueses experimentaram uma necessidade de fazer em face de esta situação de dualidade e de marginalidade, na procura de redescobrir uma identidade para reencontrar a sua dignidade, voltando, então, para o seu povo. Reaproximaram-se das massas camponesas tomando consciência de todas as injustiças a que estavam expostas as massas populares, assim como da sua resistência e do seu espírito de rebeldia.

A incessante busca de uma identidade e de uma dignidade nova se prolongava em atos concretos de identificação com as aspirações das massas populares. Produziu-se, então, uma espécie entre o intelectual e as massas populares, da qual nasceu o movimento de libertação (Oliveira, 1977:35).

O eclodir da luta de libertação supunha, no entanto, duas condições: em primeiro lugar, contra a ação destrutiva da dominação imperialista, as massas populares teriam que conseguir preservar a sua identidade, guardando intacto o sentimento de dignidade individual e coletiva. Em segundo lugar, a resistência latente ativada pela ação destes elementos saídos da pequena burguesia teria que se inserir no povo, procurando mobiliza-lo e organiza-lo para a luta global contra o colonizador.

A resistência pela luta de libertação foi assim ela própria um ato de cultura, uns fatores culturais, tendo em conta o seu prosseguimento e exprima no mais alto grau este longo processo de resistência do povo contra a dominação colonial. Mas na medida em que progredia o movimento de libertação, explica Amílcar Cabral, uma interação se desenvolvia entre a cultura e a luta.

A cultura, fundamento e inspiração da luta, começava a ser influenciada por esta. Os dirigentes do movimento de libertação, na sua maioria originária dos centros urbanos (pequena burguesia e trabalhadores assalariados), tal como as massas populares (cuja maioria esmagadora era composta de camponeses), melhoraram o seu nível cultural: maior conhecimento da realidade do país, libertação dos complexos e dos preconceitos de classe, alargamento do universo em que eles se desenvolviam, destruição das barracas étnicas, reforço da consciência política, integração no país e no mundo, etc.

A luta exigia a mobilização e a organização de uma maioria significativa da população, unidade política e moral das diversas categorias sociais, a liquidação progressiva dos resquícios da mentalidade tribal e feudal, a recusa às regras e os tabus sociais e religiosos incompatíveis com o carácter racional e nacional do movimento de libertação.

A dinâmica da luta exigia também a prática da democracia, da crítica e da autocrítica, a responsabilidade crescente da população na gestão da sua vida, alfabetização, a criação de escolas e de assistência sanitária, a formação de quadros oriundos dos meios rurais e operários, assim como tantas outras realizações que implicassem uma verdadeira marcha forçada da sociedade na estrada do progresso cultural (Oliveira, 1977:35).

À luz de todo este processo de dinamização da sociedade tradicional pelo movimento de libertação, Amílcar Cabral concluiu que a luta de libertação não foi apenas um fato cultural, ela foi também um fator de cultura. Vale sublinhar que este texto de Amílcar Cabral supracitado foi um projeto realizado. Ele exprimiu fielmente o que foi a experiência histórica na Guiné, o PAIGC e a luta de libertação que ele pôs em marcha foram os grandes formadores, os educadores do povo guineense. Este partido saído deste encontro entre as massas populares com a sua identidade cultural e os intelectuais na procura de uma identidade nova soube, no decurso da luta, transformar aqueles que lutavam e esqueceram a cultura guineense, dando florescimento a uma dimensão nova – a consciência nacional.

2.4.- A EDUCAÇÃO PÓS-COLONIAL

2.4.1. Educação nos primeiros anos da independência

A situação educacional em que a Guiné-Bissau se encontrava no ano de 1975 tinha algo a ver com a colonização a que o país esteve submetido. O país sofre a dominação portuguesa durante cinco séculos. Durante esse período de tempo, as autoridades portuguesas não se preocuparam em criar estruturas, principalmente aquelas ligadas ao setor da educação.

Portanto, o caráter específico da colonização explica a porcentagem de analfabetos que cada país herdou no momento da independência. A título de exemplo, Tanzânia, da colonização inglesa, herdou quando da independência 67% na década de 1960 e 90% para Guiné-Bissau na década de 1974-1975. Segundo Antônio Faundez, é evidente a vantagem de um país que tinha 23% da população potencialmente alfabetizada em relação a outro que contava apenas com 10% era grande (Faundez 1994:90). Considerando-se que em torno de 90% da população da Guiné-Bissau eram iletrados, não é preciso dizer que, em tal contexto, a alfabetização massiva seria o único caminho a ser trilhado. Em face de essa situação de analfabetismo, uma das medidas tomadas no campo educacional na Guiné-Bissau, seguindo a legislação, foi à convocação da 1ª Sessão Ordinária da 1ª Legislatura da Assembléia Nacional Popular (Parlamento) reunida em Bissau, no Salão “Abel Djassi”, no Palácio da República, de 28 de abril a 6 de maio de 1975, presidida pelo camarada João Bernardo Vieira, com as seguintes resoluções / leis para o setor da educação.

A ação do conselho dos Comissários de Estado caracterizou-se por um grande esforço no domínio da Educação, o que permitiu elevar, de um modo geral, o nível do nosso ensino, tanto no ponto de vista quantitativo como qualitativo. A Assembléia Nacional Popular deu seu total apoio aos projetos de reforma do ensino com vista a uma inserção cada vez maior a escola com a realidade do país. Ela (Assembléia Nacional Popular) apoiou igualmente as iniciativas do Conselho dos Comissários de Estado que visavam à promoção da superação profissional dos antigos professores combatentes de cuja ação, no decurso da luta de libertação nacional, a nação é devedora, assim como a desconcentração do ciclo preparatório ao nível regional. A

Assembléia felicitou igualmente as medidas tomadas pelo executivo com vista ao alargamento do corpo docente do ensino primário, medida que considerou indispensável ao desenvolvimento em bases seguras, da atividade do Estado no domínio da Educação.

A Assembléia Nacional Popular considerou que no quadro das atividades da Juventude cabe um papel de relevo à Juventude Africana Amílcar Cabral (JAAC), organização de massa para a área da Juventude, cuja em prol da formação dos jovens era de importância decisiva para a realização dos objetivos nacionais.

A Assembléia apoiou a ação desenvolvida no sentido da formação integral da nossa Juventude e recomendou as medidas que se impunham no sentido de a subtrair às influências nefastas que sobre ela tentavam exercer os inimigos da liberdade e do progresso do nosso povo (Pereira, 1976:180-181).

Em nenhum momento da história da educação da Guiné-Bissau as iniciativas governamentais desenvolvidas no campo educacional foram tão intensas quanto no ano de 1975, quando os guineenses foram incentivados a matricular-se nas escolas, em todo território nacional. Desenvolviam-se planos trienais, globais e regionais em que a educação era como fator estratégico de desenvolvimento: redefiniram-se as leis para os três níveis de ensino; reformularam-se os currículos, o próprio conceito de educação foi revisto e reinterpretado sob um novo enfoque: o da realidade nacional.

A importância que os órgãos oficiais atribuíram à educação como fator básico do desenvolvimento da Guiné-Bissau merecia especial atenção, considerando que durante longos períodos de ocupação a educação foi totalmente negligenciada pelos colonialistas.

Cabe, então, a pergunta: por que nos anos verdes da independência passou-se a valorizar a educação, desenvolvendo-se uma política em que ela era vista como um dos agentes de instrumentalização e fortalecimento do sistema guineense? Será que os mesmos governos continuariam com a mesma política que adquiriam nas zonas libertadas quando da luta pela independência?

Somente uma análise estrutural mais aprofundada das condições econômicas, políticas e sociais da sociedade guineense permite-nos responder satisfatoriamente a

essas perguntas. Ainda assim desperta a nossa curiosidade quando procuramos aprofundar a análise do tema: que efeito as medidas governamentais estão tendo sobre a estrutura do ensino e sobre a estrutura global (econômica, social e política) da sociedade guineense. Um enfoque e /ou sociológico mais amplo do contexto em que se enquadram às novas medidas educacionais do período em estudo poderão abrir caminho para a resposta a essas perguntas.

Antes de acompanharmos o processo de alfabetização em massa, convém, aqui, voltar um pouco na história da educação nas zonas libertadas. Nestas zonas foi empreendido o primeiro esforço de alfabetização, sobretudo nas Forças Armadas Revolucionárias do Povo (FARP), em que era necessário ensiná-las (as Forças Armadas) a ler e escrever para poderem manejar algumas armas consideradas sofisticadas. Mas dadas às circunstâncias de guerra e de falta de meios para um trabalho de continuidade, não houve campanha sistemática e de grande envergadura para ser à população civil. Todavia, a palavra de ordem contra o analfabetismo estava sempre presente como tarefa prioritária no programa do Partido.

É nesse espírito de combate ao analfabetismo que, logo após a independência, o Comissário da Educação, Mário Cabral convidou Paulo Freire e a sua equipe do Instituto de Ação Cultural (IDAC) em 1974, com a decisão do Partido de combater o mais rápido possível o analfabetismo; o que era considerado uma das seqüelas da dominação colonial. O desejo por parte da população, principalmente em todas regiões periféricas dos centros urbanos do país, era poder adquirir os instrumentos que lhe possibilitasse ler, escrever e fazer cálculos.

A campanha começou em 1975, com trabalhos mais sistemáticos de alfabetização na região de Bissau, obviamente no seio das FARP (exército popular). Quanto a isso, duas iniciativas haviam sido começadas uma ligação as FARP e outra ao Comissário da Educação que já havia criado seu Departamento de Educação de Adultos. A tendência de cada uma das iniciativas era unificação dos esforços, indispensáveis à eficácia do programa nacional.

Vale destacar que, do ponto de vista das FARP ou do Comissariado da Educação, a alfabetização era um ato político, cujo processo as FARP se engajariam

com a ajuda dos alfabetizadores enquanto militantes no aprendizado crítico da leitura e da escrita e não na memorização mecânica e alienante de sílabas, palavras e frases que lhes fossem doados. Esta posição do Comissário da Educação estava inteiramente de acordo com a de Paulo Freire, pois os seus problemas não se punham em relação à visão correta do processo, mas de sua concretização.

Segundo Freire, o importante na alfabetização de adultos não é o aprendizado da leitura e da escrita de que resulta a leitura de textos sem a compreensão crítica do contexto social a que se referem. Esta é a alfabetização que interessa às classes dominantes quando, por diferentes razões, necessitam estimular, entre as classes dominadas, a sua introdução ao mundo das letras. E quanto mais neutras fizeram estas classes sua entrada neste mundo, melhor para aquelas (Freire, 1978:27).

Conforme Freire, em se tratando de uma perspectiva revolucionária, impõem-se que os alfabetizandos percebam ou aprofundem a percepção de que fundamental mesmo é fazer histórias e por elas feitas e refeitas e não ler histórias alienantes. Assim, refletir sobre a razão de ser sua própria situação, a fazer uma nova leitura da realidade que lhes é apresentada como algo que é e a que devem simplesmente melhor adaptar-se. Nesse caso, o pensamento – linguagem estaria ligado com a realidade dos alfabetizandos. O conhecimento estaria, relacionado com a prática cotidiana. O analfabetismo é visto para Freire, ora como uma erva daninha, ora como uma enfermidade, daí que se fale “erradicação dele como uma chaga” (Freire, 1978:27).

Em um contexto geral de classe, enquanto oprimidos e proibidos de ser, os analfabetos continuam objetos no processo de aprendizagem de leitura e da escrita. É que comparecem a este processo não como quem é convidado a conhecer o conhecimento anterior que sua prática lhes deu para, reconhecendo as limitações deste conhecimento, conhecer mais. Contrariamente, o que a eles se propõem é a recepção passiva de um conhecimento empacotado (Freire, 1978:27).

Na perspectiva revolucionária, os educandos são convidados a pensar. Ser conscientes não é, neste caso, uma simples fórmula ou mero slogan. É a forma radical de ser de seres humanos, enquanto seres que não apenas conhecem, mas sabem que

conhecem. O aprendizado da escrita e da leitura, como um ato criador, envolve, aqui necessariamente, a compreensão crítica da realidade, na perspectiva de Paulo Freire.

É ter na atividade prática um projeto permanente de estudos de que resulte em uma compreensão da mesma que ultrapasse o seu caráter imediatamente utilitário. É ter nela não apenas a fonte do conhecimento de si mesma, da sua razão de ser, mas de outros conhecimentos a ela referidos (Freire, 1978:29-30).

A questão que se coloca, pois, a uma sociedade revolucionária, não é apenas treinar a classe trabalhadora no uso de destrezas consideradas como necessárias ao aumento da produção, destrezas que, na sociedade capitalista, são cada vez mais. Limitadas, mas aprofundar e ampliar o horizonte da compreensão dos trabalhadores com relação ao processo produtivo (Freire, 1978:30).

No que concerne ao trabalho nas Forças Armadas, devido ao alto índice de clareza política de seus militantes e à luta armada de libertação, apresentavam resultados verdadeiramente positivos, apesar de haver dificuldades de várias ordens em virtude dos primeiros anos verdes da independência.

O processo de alfabetização iniciou-se com a capacitação de 82 alfabetizadores e 7 coordenadores (supervisores) pertencentes as FARP, nos quartéis de Bissau, enquanto que 150 militantes terminavam sua formação.

O projeto das FARP foi formulado pelo seu comissário político, Júlio de Carvalho. Este projeto tinha três ações a cumprir:

A primeira, a de intenso esforço de alfabetização por buscar superar o problema do analfabetismo entre seus militantes na zona de Bissau.

A segunda, ao mesmo tempo em que em Bissau se começasse a pós-alfabetização, o aprofundamento diversificado do que se fez no primeiro momento, estender-se-ia a alfabetização às unidades militares para todo o território nacional.

A terceira tendo concluído o processo no seio das FARP, alcançaria a população civil.

Todas essas ações foram desenvolvidas durante o ano de 1975. Segundo Freire, as duas primeiras ações se achavam em desenvolvimento. A pós-alfabetização se iniciava nos quartéis de Bissau, onde já não havia praticamente analfabetos, enquanto

que a alfabetização atingia a 80% dos militantes das Forças Armadas Revolucionárias do Povo nas demais zonas do país (Freire, 1978:31).

A terceira ação deu o seu início, em todo o país, à alfabetização dos adultos nas áreas civis, mas não teve continuidade, pois, apesar dos grandes feitos o funcionamento escolar não foi acompanhado por um crescimento equivalente às potencialidades materiais. As infra-estruturas rapidamente tornaram-se insuficiente e o trabalho levado a cabo pela equipe do comissário Mário Cabral, rapidamente, deparou-se com obstáculos dificilmente transponíveis (falta de material para instrução, falta de escolas, de instrutores e a carência financeira no momento). Tanto que certos dirigentes não eram sensíveis a estes problemas. Todos os projetos nesse sentido foram vítimas de crise de crescimento que, em última instância, fez fracassar a política educacional.

Quadro nº 5

Comparativo da dinâmica escolar

	INDEPENDÊNCIA				
	ANTES DE 1971 - 1972			DEPOIS DE 1974 - 1975	
	ÁREAS OCUPADAS	ÁREAS LIBERTADAS	TOTAL	CRESCIMENTO	TOTAL
ESCOLAS CONSTRUÍDAS	297	164	461	238	699
ALUNOS MATRICULADOS	3.128	14.531	17.659	52.567	70.226
PROFESSORES	661	258	919	571	1.490

Adaptação: de Monteiro, Huco. 1993:168.

Estes dados demonstram que o período pós-guerra caracterizou-se por grande demanda pela educação acompanhada pela expressão da rede físico-escolar. A essa pressão demográfica adicionou-se o papel relevante da vontade política em ampliar os serviços educativos ainda que timidamente postos ao serviço do fazer a educação. Os números quantitativos do alunado também demonstravam que ambas as partes estavam envolvidas (o governo e a comparência dos alunos para as matrículas) no projeto de erradicar o analfabetismo, o mais rápido possível. E um dos fatores de incentivo das camadas populares em se envolverem no processo educativo era que a

educação correspondia às suas necessidades. A educação não era mais encarada como sinônimo de distanciamento dos alunos da sua comunidade, pois ela se encontrava implantada dentro da mesma, e não fora dela, como acontecia durante a colonização, em que todas as escolas se situavam nos centros das cidades, permitindo, assim, o controle do aparelho colonial em saber o número das pessoas que sabiam ler e escrever para servir de intérprete ou em outras tarefas quando da cobrança de impostos nos povoados. Por isso, mesmo durante os 500 anos da colonização, um número pequeno da população podia ter acesso à escola, como analisamos na educação durante a colonização em comparação com o número de quadros formados durante 10 anos da luta armada da independência.

Os dados quantitativos no quadro anterior mostram as três ações da educação na Guiné: os da véspera da independência, 297 escolas nas localidades controladas por portugueses; 3.128 alunos matriculados e 661 professores. Ainda no mesmo período, nas zonas libertadas, apesar das dificuldades da guerra, o PAIGC teve um número significativo: 164 escolas funcionando; 14.531 alunos matriculados e 258 professores. Esta última estatística mostra-nos que a educação era considerada uma das linhas de orientação do Partido ainda nos momentos difíceis da luta da independência.

Logo após a independência, com as condições propícias para um trabalho mais sistemático, os dados quantitativos do primeiro ano da gestão do Partido revelavam a preocupação com a questão educacional. Por isso mesmo os dados eram eloqüentes: em 1975, houve um aumento de 238 escolas em relação ao período colonial; 52.567 alunos matriculados e 571 professores que atuavam na rede pública de ensino em todo o país. Estes dados nos possibilitariam dizer que o período de 1975 considerar-se-ia como o período da revolução educacional da Guiné-Bissau, tendo em vista o índice de crescimento de 52%, 30% e 62%, respectivamente.

No que tange à transformação, na verdade, as educações coloniais herdada, cujo um dos seus principais objetivos era a “desafricanização” dos nacionais, discriminadora, mediocrementemente verbalista e longe da realidade do país, em nada poderia concorrer no sentido da reconstrução nacional porque não foi criada isso. A escola colonial, primária, liceal, (técnica, esta separada da anterior), autoritária nos

seus programas, era, por isso, escola de poucos, excluindo a grande maioria. Seleccionavam até os poucos que a elas tinham acesso. Transmitindo, como não haveria de deixar de ser, a ideologia colonialista, procurava inculcar nas crianças e nos jovens o perfil que deles fazia, o de seres inferiores, incapazes, cuja salvação estaria em se tornar brancos ou negros de alma branca. A escola colonial rejeitava tudo que dissesse respeito aos nacionais que eles (brancos) denominavam de nativos. Negavam tudo o que fosse representação mais genuína da forma de ser dos nacionais: sua história, sua cultura, sua língua. A história dos colonizados iniciou-se com a chegada dos colonizadores, com sua famosa presença civilizatória, cultura só dos colonizadores. A música dos colonizados, seu ritmo, sua dança, seus bailes, a criatividade de modo geral, nada disso tinha utilidade. Tudo tinha sido reprimido e, em seu lugar, imposto o gosto da Metrópole.

Para fazer em face de essa ideologia transmitida pela escola colonial, implicava na transformação radical do sistema educacional herdado do colonizador. Segundo Freire, este processo não pode ser feito de maneira mecânica. Envolve fundamentalmente uma decisão política, em coerência com o projeto da sociedade que se procurava criar. Esta transformação radical requeria certas condições materiais em que se difundia e, ao mesmo tempo, requeria não apenas o aumento indispensável da produção, mas sua orientação, ao lado de uma diferente concepção da distribuição. Ter a clareza na determinação do que produzir, para que e para quem produzir. Transformação radical que ao ser iniciada, mesmo que timidamente e em função das novas condições materiais, um dos seus principais objetivos, o da superação, por exemplo, da dicotomia trabalho manual & trabalho intelectual provocava necessariamente, resistência da velha ideologia que sobrevivia, como um dado concreto, aos esforços de criação da nova sociedade (Freire, 1978:20-21).

Ainda no campo de transformação do sistema educacional do colonizador, uma das tarefas levada a cabo foi à capacitação de novos quadros do ensino e a recapacitação dos velhos. Entre eles, principalmente os velhos formados na época colonial. Para Freire, havia aqueles que, percebendo-se, possuídos pela velha ideologia, assumiam-na conscientemente, passando a solapar, manhosa ou

ostensivamente, a nova prática. Desses nada se pode esperar de positivo para o esforço da reconstrução nacional. Mas também aqueles que se percebendo assumidos pela velha ideologia vão dela desfazendo-se na nova prática à qual aderem. Com esses se pode trabalhar (Freire, 1978:21).

As equipes nacionais, ao preocuparem-se com a transformação do sistema herdado do colonizador, viam a herança da guerra. De fato, o novo sistema a implementar não poderia ser uma conjugação feliz das duas heranças, pois havia resistência em todos os sentidos por parte dos alunos que residiam em Bissau em caráter à nova prática educativa adquirida nas zonas libertadas, onde uma educação eminentemente popular e não elitista se desenvolveu. Uma escola ligada à população e preocupação com a formação política dos educandos floresceu em respostas às circunstâncias mesmas da luta de libertação em que as crianças tinham de aprender a fugir dos ataques devastadores dos aviões inimigos.

Uma educação que se preocupava, por um lado, com o espírito de solidariedade que a luta provocava, por outro, o presente melancólico da guerra, buscava o reencontro com o genuíno passado do seu povo.

Assim, começou por mudar o programa das matérias de conteúdo ideológico mais intenso, como a História, Geografia e a Língua Portuguesa, com a substituição dos textos de leitura, carregados de ideologia colonialista. Era necessário que os estudantes guineenses estudassem prioritariamente sua geografia e não a geografia de Portugal, que estudassem seus braços de rios e mar, seu clima e não o Rio Tejo. Era imprescindível que os estudantes guineenses estudassem sua história, a história da resistência de seu povo ao invasor, da luta de libertação que a eles devolveu o direito de escrever sua história, e não a história dos reis de Portugal e das intrigas da Corte portuguesa. Era preciso que os estudantes guineenses fossem chamados não ao exercício de moldagem em barro, do poeta cego de um olho e coroado de louros, mas a participação nas decisões de seu país. Foi nesse sentido que se iniciavam os caminhos através dos quais fossem possíveis os primeiros contatos entre os estudantes do Liceu de Bissau e a atividade produtiva.

A escola ligada ao campo, projeto que consistia em deslocar temporariamente, os alunos das escolas urbanas e seus professores às áreas rurais, em que vivendo acampamentos, participassem das atividades produtivas, aprendendo com os camponeses e a eles ensinando, sem que se suprimissem as demais atividades escolares, era o projeto implementado pelo comissário Mário Cabral.

Assim, durante o ano letivo de 1975-1976, deu-se à integração do trabalho produtivo com as atividades escolares. Em certo momento, já não se estudava para trabalhar nem se trabalhava para estudar. Estudava-se no trabalho. Instalava-se aí, verdadeiramente, a unidade entre a prática e a teoria em todo o território nacional. Segundo Freire, o que a unidade entre a prática e a teoria elimina não é o estudo enquanto reflexão crítica (teoria) sobre a prática realizada ou realizando-se, mas a separação entre ambas. A unidade entre a prática e a teoria colocava, assim a unidade entre escola, qualquer que fosse o seu nível, enquanto contexto teórico, e a atividade produtiva, enquanto dimensão do contexto concreto (Freire, 1978:25-26).

Considerando-se a educação não como algo em si, mas como expressão supra-estrutural, em suas relações dialéticas e não mecânicas com a infra-estrutura da sociedade é que o comissário da educação implementou as modificações no sistema educacional herdado de que resultou na constituição do novo. A tarefa levada a cabo pelo comissário da Educação da Guiné-Bissau se engajava de acordo com a realidade do país, reconhecendo as relações entre diferentes níveis, previa que a tarefa formadora se realizasse ao máximo. Assim, as relações que pudessem existir entre o Ensino Básico e o Ensino Geral Polivalente ou Médio Técnico não seriam relações que conduzissem o primeiro a um canal por onde uns poucos passassem com o intuito, apenas, de chegar aos seguintes que, por sua vez, conduzissem-nos às portas da Universidade.

O ensino foi dividido em três níveis. O Ensino Básico, de seis anos com dois ciclos: um de quatro anos, de 1ª à 4ª classe / série; outro de dois anos, de 5ª à 6ª classe / série. O Ensino Polivalente de três anos, de 7ª à 9ª classe / série e Ensino Complementar dos Liceus com uma duração de dois anos, de 10ª à 11ª classe / série.

Quadro nº 6

Níveis de ensino em 1975

<p style="text-align: center;">ENSINO BÁSICO: (PRÉ-ESCOLA)</p> <p style="text-align: center;">1º CICLO: de 1ª classe / série à 4ª classe / série. Exame nacional para a conclusão do 1º ciclo / série.</p> <p style="text-align: center;">2º CICLO: de 5ª classe / série à 6ª classe / série.</p> <p style="text-align: center;">Duração: 6 anos.</p>
<p style="text-align: center;">ENSINO POLIVALENTE OU CURSO GERAL DOS LICEUS (ENSINO SECUNDÁRIO)</p> <p style="text-align: center;">De 7ª classe / série à 9ª classe / série</p> <p style="text-align: center;">Duração: 3 anos.</p>
<p style="text-align: center;">CURSO COMPLEMENTAR DOS LICEUS (ENSINO SECUNDÁRIO)</p> <p style="text-align: center;">De 10ª classe / série à 11ª classe / série</p> <p style="text-align: center;">Duração: 2 anos.</p>

No entender do comissário, não se tratava, pois, de um ensino que se desse numa escola que simplesmente preparasse os educandos para outra escola, mas numa educação real, cujo conteúdo se achava em dialética relação com a necessidade do país. O ato de conhecimento posto em prática por uma tal educação se dava na unidade da prática e da teoria, por isso mesmo não pode prescindir, cada vez mais, de ter no trabalho dos educandos e de educadores sua fonte (Freire, 1978:45).

Segundo o comissário da Educação,

“Os valores que esta educação persegue se esvaziam se não encarnam e só encarnam se são postos em prática. Daí que, desde o primeiro nível deste ensino, o de quatro anos participando de experiências em comum, em que estimula a solidariedade social e não o individualismo, e o trabalho baseado na ajuda mútua, a criatividade, a unidade entre o trabalho manual e trabalho intelectual, a expressividade, os educandos irão criando novas formas de comportamentos de acordo com a responsabilidade que devem ter diante da comunidade”.

No segundo ciclo do Ensino Básico, o de dois anos envolvidos no mesmo ato de conhecimento em que se experimentaram no primeiro ciclo, trabalhando sempre em comum e em comum buscando, os educandos não apenas alargar as áreas de seus

conhecimentos, mas aprofundam aqueles em cujo processo, tanto quanto os educadores, assumem o papel de sujeitos.

No segundo ciclo foram introduzidas noções básicas de Física e de Química segundo o comissário, para a compreensão dos processos da natureza e da Biologia no lugar das chamadas Ciências Naturais. Acrescentou-se a História e Formação Militante, chamadas Ciências Sociais. Com essas cadeiras incluindo a de Geografia, esperava-se que o aluno saísse com os conhecimentos que lhes servissem para ser um agricultor, um mecânico ou um enfermeiro progressista.

Com o segundo nível, o do Ensino Geral Polivalente, a este se buscava responder, pela capacitação de quadros, a diferentes necessidades do país, oferecendo aos jovens a possibilidade de opções neste ou naquele setor. A partir daí que o aluno escolheria que rumo tomar, se seguiria os estudos para fazer Universidade ou iria para o curso técnico profissionalizante. A formação do aluno se intensificava, lado a lado com a formação geral integral, de que o engajamento militante e a responsabilidade social, vividos num trabalho permanente a crítica, eram indispensáveis. Mas, sobretudo declara o comissário,

Serão desenvolvidas atividades práticas que variam de acordo com as características da região onde se situe a escola. Não podemos prescindir de noções de carpintaria, eletricitista, agricultura, incorporadas pelos educandos através da prática (Freire, 1978:47).

O projeto de criação de escolas foi concretizado nas áreas de formação de professores para o primeiro ciclo do Ensino Básico, de auxiliares de enfermagem, de práticas agrícolas, de carpinteiros, de serralheiros, tudo em consonância com as necessidades do país. Com o Ensino Politécnico aprofundou-se e diversificou-se ainda mais a formação realizada nos anos anteriores (Freire, 1978:46-47).

O objetivo principal era o da formação de técnicos em diferentes áreas. Indispensáveis à transformação do país. Técnicos cuja formação, porém, evitasse sua desfiguração tecnicista, perdidamente alienada numa visão estreita e focalista de sua especialidade.

De modo geral, a passagem de um desses Institutos para uma Universidade estrangeira demandaria o cumprimento de certas exigências. De acordo com o comissário, apenas os que se revelassem mais competentes no trabalho, os mais comprometidos, os mais capazes, os mais devotados seriam os indicados para tais cursos no exterior.

Por um lado, há critérios também, como não poderia deixar de haver, que regulassem a passagem de um nível de ensino a outro; do Ensino Básico ao Geral Polivalente, como deste ao Médio Politécnico, candidatos passariam de um a outro de acordo com as qualidades reveladas no nível anterior. Impunha-se a comprovação de suas qualidades e seriedade nos estudos, a sua qualificação científica e técnicas, em função do nível de onde vinha, bem como a comprovação de suas qualidades morais e de militantes (Freire, 1978:47).

Assim, na formação dos professores para o primeiro ciclo do básico era exigida sexta classe completa como a condição de ingresso. O tempo de duração para se formar professor do primeiro ciclo do Ensino Básico era de três anos. Aos que pudessem atuar no segundo ciclo do Ensino Básico, exigia-se a nona classe e seu curso, como no anterior, era igualmente de três anos. Para o Geral Polivalente era requerida aos candidatos, como condição de ingresso, a décima primeira classe e seu curso também eram de três anos.

O objetivo real do povo, afirma enfaticamente Mário Cabral, era eliminar o que restou do sistema colonial para que pudssemos realizar os objetivos traçados pelo PAIGC: criar um homem novo, um trabalhador consciente de suas responsabilidades históricas e da participação efetiva e criadora nas transformações sociais. Esperamos concretizar este desejo através do conhecimento cada vez mais real das necessidades concretas do país, da definição de nosso projeto de desenvolvimento e do próprio trabalho realizado nas instituições escolares, através de discussões nos órgãos coletivos. Discussões não só quanto a aspectos técnicos, mas também no que se referia às próximas necessidades da vida.

Era possível, disse Mário Cabral que em certos casos, a educação lançasse o desafio. Era preciso, porém que as transformações estruturais se fizessem, dando suporte ao desafio, para que a prática nele anunciada se concretize (Freire, 1978:49).

Os anos de 1975-76 e 1976-77 foram considerados anos I e II da organização da Educação. Três ações foram desenvolvidas a esse respeito:

- a primeira delas, a participação de todas as escolas no terceiro congresso do PAIGC;
- a segunda ação, a de organização da campanha de alfabetização de adultos que deu o pontapé inicial, mas não teve continuidade devido à falta de material de instrução, originário de carências econômicas do momento;
- a terceira diz respeito à ênfase dada entre escolas e trabalho produtivo, procurando-se, de um lado, melhorar essas relações e, de outro, estendê-las ao máximo abrangendo todo o país (Freire, 1978:52).

No que concerne à primeira ação para a educação, estabelece que “a educação deveria ter um conteúdo e uma forma inteiramente de acordo com as opções e princípios traçados pelo Partido” e orientar-se no sentido de conseguir os seus objetivos onde se inferisse que a Educação devia:

1-Promover o desenvolvimento integral e multidirecional do homem para que ele pudesse estar apto a considerar como suas as opções e princípios do PAIGC: ‘a instituição de um regime democrático, a justiça e o progresso para todos, a defesa nacional eficaz e ligada ao povo, uma política externa própria no interesse da Nação Africana, da paz e do progresso da humanidade, bem como da Unidade Africana’. Constituía o objetivo maior da nossa sociedade e, portanto, o fim mais alto da Educação.

2-Garantir a todos os cidadãos um nível de instrução que lhes permitisse cumprir os seus deveres e responsabilidades no desenvolvimento do nosso país, dando a todos as mesmas oportunidades, através da eliminação das disparidades entre a cidade e o campo, desenvolvendo as vocações regionais e fazendo participar toda a população na ação educativa sob todas as formas.

3-Ter como objetivo fundamental o desenvolvimento das capacidades do indivíduo de forma integral, multilateral e harmônica abarcando aspectos políticos, ideológicos,

intelectuais, morais, estéticos, físicos, politécnicos e variados para o trabalho e da defesa das conquistas alcançadas.

4-Ser orientado no sentido da construção de uma sociedade forte e progressista, liberta do analfabetismo, da miséria, da baixa moral, sem a exploração do homem pelo seu semelhante.

5-A democratização da educação, entendida quer como igualdade de acesso à escola quer como igualdade de oportunidade de sucesso, devia transformar todo o sistema de relações, organização e gestão da educação. A democratização significa ainda no sentido já apontado, a valorização pela prática dos ideais de responsabilidade e exigência pessoal, crítica e autocrítica e solidariedade.

Podemos notar por meio desses objetivos traçados na Resolução do III Congresso do PAIGC que o Partido era e é a força motriz do funcionamento de qualquer que fosse a instituição do Estado na Guiné-Bissau. Num país em que se pensava no desenvolvimento, não se poderia vincular os interesses político-partidário aos planos de organização das instituições públicas. Ora, em um país onde se governava na base do sistema monopartidário, tornar-se-ia difícil tomar decisões técnicas sem que houvesse interferência de partidário. Conseqüência: a eficácia da organização ficou estagnada à espera das decisões político-partidário ou naufragou-se num caos generalizado.

A política educacional teve seus efeitos positivos quanto à ligação do trabalho ao estudo. Essa ligação transformou-se, em dois anos, na unanimidade dos alunos do Liceu de Bissau. Em torno de 800 jovens deste Liceu organizados em comitês se engajavam em uma ou outra forma no trabalho produtivo. Em pouco mais de um mês de atividades no Hospital Simão Mendes, trabalharam 1.377 horas, em campo agrícola, em Antula, a poucos quilômetros de Bissau, 2.187 horas; no Comissário do Comércio e Artesanato, 1.908 horas (Freire, 1978:73).

No interior do país, pela experiência de luta e em razão de a maioria da população ser camponês, o dado eram eloqüentes. Na região de Tombali, por exemplo, os adolescentes dos últimos anos do Ensino Básico plantaram 917 bananeiras; colheram 1020 quilos de arroz e prepararam para o cultivo 837 metros

quadrados de terreno. No setor de Bedanda, na mesma região, a extensão da área para cultivo era enorme, que ultrapassou os 837 metros quadrados anteriormente referidos.

A região de Bafatá foi o modelo: das 106 escolas da área, 96 produziram. Os alunos, com a participação de seus professores plantaram e colheram 24.516 quilos de batatas; 4.823 quilos de arroz; 11.117 quilos de milho; 800 quilos de amendoim e 250 de feijão. Esses dados foram apenas dos dois primeiros anos da implementação da educação no campo (Freire, 1978:73).

O trabalho produtivo de caráter comunitário vinha inserindo a escola nas comunidades, como algo que delas emergia, que estava com elas e não distante ou acima delas como algo de serviço da comunidade nacional.

Dentro desta perspectiva de relação entre educação e produção, foram alargadas para todas as escolas no território nacional e, em poucos anos, todas as escolas já tinham seu campo agrícola ou granjas onde os alunos podiam trabalhar e estudar sem que prejudicassem os seus estudos.

Como não poderia deixar de ser, a presença de Paulo Freire na Guiné-Bissau foi registrada pelo seu método, como o fez em diversos países do mundo. Costumamos ler e / ou escrever os livros de alfabetização como material pronto: cartilhas, cadernos de exercícios. Segundo Carlos Rodrigues Brandão, quanto mais o alfabetizador acredita que aprender é enfiar o saber-de-quem-sabe no suposto vazio-de-quem-não-sabe, tanto mais tudo é feito de longe e chega pronto, previsto (Brandão, 1993:21).

Brandão está em consonância com o método de Paulo Freire. Aquele considera que um método de educação construído em cima da idéia de um diálogo entre educador e educando, em que ambas as partes se sintam envolvidas, não poderia começar com educador trazendo o material de alfabetização pronto, do seu universo, de sua fala.

Um dos pressupostos do método de Freire é a idéia de que ninguém educa e ninguém se educa sozinho. Para ele, a educação é um ato coletivo, e deve ser sem imposição, a comunidade envolve-se com o trabalho de alfabetização, iniciada com pesquisa. Foi um trabalho coletivo, co-participação, de construção do conhecimento da realidade local: o lugar imediato onde os alfabetizados permaneciam.

Foi neste contexto, o de trabalhar com o meio que rodeia os alfabetizandos, segundo Rosiska Darcy de Oliveira, que Paulo Freire iniciou o trabalho de alfabetização na Guiné-Bissau. Este trabalho foi desenvolvido basicamente nas Forças Armadas Revolucionárias do Povo (FARP) e, este trabalho permitiu-lhe retomar a experiência acumulada pelos comandantes na luta de libertação, com duplo objetivo:

- Permitir a redescoberta e a elaboração teórica de toda a experiência política e cultural acumulada pelos combatentes na prática da luta;

- Favorecer a sua preparação política e qualificação técnica para novas tarefas, seja no interior do exército, sejam aqueles que seriam desmobilizados na perspectiva de sua reinserção no meio rural (Oliveira, 1978:27).

Segundo Oliveira, o esforço para estabelecer esta dupla vinculação de alfabetização à experiência passada e às necessidades imediatas dos participantes do programa orientou a própria escolha das palavras, que serviam de base ao processo de aprendizagem, palavras como “luta”, “unidade”, “terra”, “produção” carregadas de experiência existencial e de significação política. Cada uma das palavras recobria um tema de discussão de tal maneira que a aquisição progressiva do conhecimento técnico da língua acompanhada de uma reflexão coletiva do grupo sobre a situação concreta e os seus problemas reais. A aprendizagem do código lingüístico deu-se simultaneamente ao desenvolvimento da consciência política e à técnica do grupo que se alfabetizava (Oliveira, 1978:27).

O espírito de combater o analfabetismo preconizado pelo governo da Guiné-Bissau. O mais rápido possível era visível nas diretrizes do PAIGC, muito antes da independência. Mas com o país já independente não houve uma organização planejada no âmbito governamental para fazer seqüências dos trabalhos que havia iniciado no setor da educação. Em virtude da desorganização central, houve falta de recurso para acompanhar a população escolar à falta de atenção para a educação. Essa situação teve a sua conseqüência nos anos subseqüentes quanto à formação do pessoal docente para os Ensinos Básico Elementar e Complementar.

2.4.2. Educação após o Movimento Reajustador 14 de Novembro 1980 a 1993

Desde os finais dos anos setenta a Guiné-Bissau vive crise social na educação, pois os responsáveis pelo setor educacional estavam à procura de uma estratégia apropriada, tanto quantitativa como qualitativa para solucionar os problemas do Ensino Básico. O ensino básico padecia de um mal, a saber, o baixo nível de qualificação de muitos docentes e a insuficiência dos equipamentos e materiais didáticos, dois dos fatores que condicionam a qualidade de ensino.

O sistema educativo não está em condições de responder às necessidades de formação dos recursos humanos que o país necessitaria para o seu desenvolvimento. O sistema básico é sem dúvida o componente principal, a base do sistema de ensino. Vocacionado para ser obrigatório, não colhia nem a metade das crianças guineenses em idade de serem alfabetizadas. As repetências e evasões atingiam taxas elevadíssimas.

Programas de estudos inadequados no seu conteúdo e não adaptados ao conjunto da população escolar, eram verdadeiros fracassos como os de língua portuguesa e matemática. As progressões previstas nos programas estavam por demais rápidas para uma maioria de alunos, especialmente, nas duas primeiras classes do ensino elementar. A quantidade de manuais escolares disponíveis era insuficiente ou quase inexistente e se notava, também, a ausência de textos didáticos para algumas das classes do ensino básico.

Esses fatores de insuficiências concorriam para que a grande maioria dos alunos deixasse o sistema escolar, no decorrer do ensino básico, sem a preparação mínima de conhecimentos e habilidades necessária para aprender um ofício ou para ser encaminhada para o mercado de trabalho.

A divisão do ensino de base nos dois ciclos, um de 4 anos para Ensino Básico Elementar (EBE) e outro de 2 anos para o Ensino Básico Complementar (EBC), com programas heterogêneos, constituía um obstáculo muito sério para levar o maior número de alunos até o fim desse nível de ensino.

Os rapazes tinham melhor índice de escolarização que as meninas. Além desse fato, a escolarização das meninas decrescia à medida que elas avançassem em idade (de 33% aos 8 anos, de 19% nos 13-14 anos).

A administração dos Departamentos de Pessoal do Ministério da Educação Cultura e Desporto (muda-se a nomenclatura, mas as atribuições permaneciam as mesmas) tinha poucos meios para uma gestão e uma administração eficaz da rede de escolas e do pessoal docente. A inspeção escolar era difícil devido às dificuldades de transportes. Também muitas escolas funcionavam de maneira precária e havia falta de meios materiais.

Havia baixa formação pedagógica da maioria dos professores. A média dos professores nacionais habilitados não chegava a 20% do corpo docente. A maioria não possuía uma preparação especificamente pedagógica.

Quanto ao ensino Técnico Polivalente, o rendimento desse nível de ensino era igualmente baixo e resultava, em grande parte, da formação geral insuficiente no nível do ensino básico.

Apenas 2% de alunos terminavam o ensino secundário, enquanto o país necessitava formar muitos operários qualificados e técnicos médios nos setores da agricultura, indústria, pesca, comércio e da educação, etc.

O Ensino Básico era universal, obrigatório e gratuito, com a duração de 6 anos. A sua finalidade principal era fomentar e assegurar um conjunto de conhecimentos, valores e experiências que permitissem a cada jovem participar da vida social e econômica da Guiné-Bissau, permitindo-lhe, ainda, desenvolver o espírito de objetividade, a consciência da existência de regras universais e o conhecimento das normas institucionais. A nova estrutura do Ensino Básico ficou definida da seguinte forma: seis anos sucessivos, de 1ª à 6ª classe / série, divididos em três fases: 1ª fase incluía 1ª e a 2ª classe (2 anos); a 2ª fase: incluía a 3ª à 4ª classe (2 anos) e a 3ª fase incluía a 5ª e a 6ª classe (2 anos).

Cada fase tinha seu objetivo definido em função dos objetivos finais do Ensino Básico, tendo em conta os objetivos de cada fase representavam uma etapa para a consecução dos objetivos finais.

Para a 1ª fase, os objetivos deveriam ser atingidos no decorrer de dois anos letivos, ou seja, no final da 2ª classe. Para as 2ª e 3ª fases, haveria objetivos específicos por ano, sendo que os objetivos do primeiro ano da fase representam uma etapa para atingir os do segundo ano.

Entre o primeiro e o segundo ano de cada fase, aplicava-se à promoção automática, que significa que dentro de uma de dois anos, os alunos passavam diretamente de uma classe a outra, sem necessidade de um exame. No entanto, dentro do programa de estudos de uma fase, estava prevista uma avaliação pedagógica contínua.

No fim de cada fase de dois anos realizava-se uma avaliação do rendimento do aluno em termos de conhecimento adquirido e de comportamento, avaliação esta que determinava a passagem de uma fase para outra. Existia, pois, uma possibilidade de repetência no fim de cada fase.

Ao terminar o 6º ano (3ª fase), o aluno era submetido a um exame final, que lhe desse um diploma de habilitação do Ensino Básico Complementar.

Com esse processo no Ensino Básico, pretendia-se atingir os seguintes objetivos: na 6ª classe os alunos fariam o exame de conclusão desse nível de ensino; enquanto que na 4ª à 5ª classe, 1ª, 2ª e 3ª classes, os alunos fossem submetidos à avaliação por trimestre, avaliação do fim da 2ª fase, avaliação por trimestre, avaliação do fim da 1ª classe e a avaliação por trimestre respectivamente. Havia avaliação no final de cada ano, cujo resultado era a combinação dos resultados de provas trimestrais e provas do final do ano letivo. Havia também, avaliação no fim de cada fase, para a promoção à seguinte fase cujo resultado era a combinação dos resultados de provas finais da fase e das provas trimestrais dos dois anos anteriores.

O aluno ao concluir o 6º ano, recebia o certificado de habilitação do Ensino Básico cujo procedimento é: 1) resultados do exame final da 1ª fase; 2) resultados das avaliações da 1ª e 2ª fases, isto é: exame final juntamente com a avaliação da 1ª fase + avaliação da 2ª fase.

Quanto à cobertura, a fim de redefinir uma nova diretriz do ensino, o governo da Guiné-Bissau adotou o Decreto n.º 6.088 de 30 de dezembro de 1998 que fixa as

orientações em curso em matéria de ensino, destacando os três objetivos prioritários como sempre:

- Promover a qualidade e eficácia do ensino;
- Aumentar a relevância do sistema de formação; e
- Racionalizar os meios.

Mas constatou-se que o nível de escolaridade primária permaneceu fraco. O número de acesso de crianças de faixa etária entre 7-12 anos era inferior a 29%, em 1990. Entre as regiões fracamente escolarizadas é de mencionar as de Gabú, Oio e de Bafatá. As duas primeiras regiões tinham taxas inferiores a 20%.

As do Leste, agrupando as regiões de Gabu e de Bafatá eram as mais desfavorecidas em termos de escolaridade. Só duas regiões apresentavam taxas satisfatórias no limiar dos 40%. Trata-se de Bolama, pertencente à província Sul e de Biombo, província Norte.

No que diz respeito à escolarização de crianças de 7 anos de idade, correspondente a idade de ingresso na escola, à exceção da região de Biombo, todas as outras regiões ostentavam taxas aquém dos 40%. Neste caso, a situação em Gabú era extremamente preocupante com uma taxa de 13,2%.

Os fatores históricos, sócio-culturais e religiosos explicam de certa forma os desequilíbrios constatados entre as diferentes regiões. As evasões de certos grupos da população, sobretudo das meninas, não eram novidades que constituíam o fraco desempenho escolar do Ensino Básico nessas localidades. No que diz respeito aos fatores históricos, na Guiné-Bissau, durante a ocupação colonial, a população foi excluída do processo educacional, motivo pelo qual não há hoje uma cultura escolar que permita aos pais valorizarem a escola e incentivar os filhos a irem às aulas.

Em outras palavras, os africanos de modo geral têm uma cultura oral que elaboram durante muitos anos sobre as práticas da oralidade de seus próprios modelos de expressão, seus sistemas de intercâmbio e de equilíbrio, como também sua memória. Consciente ou inconscientemente, os africanos resistem à cultura escrita, que modelaria suas sociedades de uma maneira diferente.

No que concerne aos fatores sócio-culturais, há etnias no país que não sabem o valor de uma criança saber ler e escrever tendo pressupostos de que eles (os pais) não sabem ler e escrever nem por isso, deixam de pertencer à sua comunidade. Os pais consideram a educação como uma entidade do colonizador e é nesse caso que os fatores históricos ainda permanecem em algumas etnias do país.

Os efetivos em nível nacional do Ensino Básico em 1992 elevavam-se a 92.959 alunos incluindo os efetivos do ensino privado de português e do ensino árabe das madrassas (escolas árabes). Para estas escolas, o ensino limita-se, geralmente, aos quatro primeiros anos da escola primária.

Foi a partir de 1992 que os efetivos do ensino privado começaram a ser tomado em conta nas estatísticas escolares. O recenseamento dos alunos do ensino privado estava por ser feito. Os efetivos do Ensino Básico Público cifravam-se em 86.068, ou seja, 93% do total dos efetivos (92.959). Com o sistema de regime duplo em vigor no Ensino Básico público, dois professores se sucediam em uma sala de aulas com os respectivos números de alunos. Em média, a relação aluno / professor era de 35, se considerarmos relação aluno / turma e, em regime duplo, o número de alunos duplica.

No levantamento feito sobre a qualificação dos professores, constatou-se que pelo menos 40% dos docentes efetivos não possuíam o nível do Ensino Secundário. A melhoria de qualidade de aprendizagem dependia, assim, em larga medida, da qualidade dos professores, mas o governo da Guiné-Bissau não se empenhou em reciclar os professores que o país possuía.

Os baixos salários dos professores na Guiné-Bissau mostram apenas o que ocorre na educação. O país não tem o salário mínimo. Para se ter uma idéia da situação, um técnico superior ganha mensalmente o equivalente a 20 dólares (desde 1986 até 1997). Com esse valor não é possível comprar uma cesta básica de um mês dentro do próprio país. Comparando esse salário com dos professores que lecionam no ciclo básico, pode-se dizer que a remuneração deles não causaria espanto para o leitor desavisado da realidade guineense.

Um professor do Ensino Básico de segunda classe, categoria j, tinha um salário base de 126.300 pesos (menos de 10 dólares). De um lado, com o apoio da Autoridade Sueca para o Desenvolvimento Internacional (ASDI em 1992-96), uma subvenção seria, então, atribuída para aumentar o nível de remuneração dos docentes, mas essa subvenção acabou substituída pelo PAM (Programa das Nações Unidas para Alimentação) que fornecia os gêneros alimentícios destinados a melhorar as condições dos professores.

Se os apoios externos puderam atenuar em certa medida a acuidade dos problemas para certas categorias dos docentes, é sem dúvida, em uma perspectiva de autogestão do sistema que esforços consideráveis deveriam ser empreendidas no plano orçamentário, com vista a uma revalorização da função do professor. Mas a falta de interesse de uma boa parte da população feminina pela carreira de professorado em detrimento da de enfermagem, de parteira, é uma das conseqüências das condições salariais no Ensino Básico.

O orçamento da Educação era de 18,9 bilhões de pesos em 1993, corresponde a 11,1% do orçamento geral do funcionamento do Estado. Mas cerca de 50% do montante foi canalizado para o Ensino Básico. A despesa com o pessoal absorve mais de 90% das dotações segundo os dados do quadro do projeto governo da Guiné-Bissau / PNUD / UNESCO (Orçamento Geral da Guiné-Bissau - Documento n.º 3 de 1992/93).

No que se refere à ajuda bilateral, ou seja, a cooperação entre a Guiné-Bissau e a ASDI, este órgão encabeça a lista do volume que de financiamento concedido, isto é, cerca de 22% do montante global de financiamento para o Ensino Básico. Os domínios cobertos foram os seguintes:

- A pesquisa - ação;
- A formação dos docentes;
- O apoio institucional;
- Os meios de ensino.

Os currículos e programas do Ensino Básico. Os dois principais objetivos consignados no programa de cooperação com a ASDI dirigiam-se para:

- a melhoria de qualidade e de eficácia do Ensino Básico, e.
- a racionalização dos meios.

Através do ensino formal de base, o Programa da Educação de Base para todos pretendia, também, atingir o seguinte objetivo: melhorar a qualidade do ensino básico, privilegiava a melhoria de qualidade de ensino sem a qual o impacto positivo da escolarização sobre o desenvolvimento dos recursos humanos e do desenvolvimento social corria o risco de ser limitado, ou até marginalizado.

A situação catastrófica que o setor educacional da Guiné-Bissau tem atravessado desde os fins dos anos setenta deve-se à falta de vontade política e / ou incapacidade dos governantes do país. E é nessa incapacidade de governar que reside a grande diferença entre os países desenvolvidos e os em via do desenvolvimento, pelo menos em relação às pesquisas educacionais. Os países centrais procuram, através da escola, promover as pessoas e resgatar a cidadania de seus estudantes transformando-os em cidadãos capazes de enfrentar as mudanças que operam no mundo, os avanços da tecnologia e recursos humanos. Os menos desenvolvidos e, principalmente os mais atrasados fazem o contrário: estruturam a educação dentro de padrões capazes de eliminar os estudantes e afastá-los do sistema de ensino. As seleções por critérios às vezes duvidosos de concursos e das etapas escolares servem para frear o avanço humano das pessoas, ficando a região onde vivem desprovidas de capacidade para desenvolvê-las.

Nos países desenvolvidos, os alunos têm muito mais opções e possibilidades de escolha de ensino a seguir e os programas são adaptados ao desenvolvimento das crianças. Nos países em via do desenvolvimento, a título de esclarecimento, exige-se do aluno um desempenho acima de suas capacidades. Assim, estrutura-se um sistema capaz de facilmente criar empecilhos ao acesso a níveis superiores. Não se ensina o elementar, exige-se além do necessário, propiciando-se uma enorme repetência e o país acaba perdendo em relação ao desenvolvido de seus recursos humanos.

Vale salientar que a maioria da população da Guiné-Bissau é camponesa, a maioria dos alunos não ingressa nas escolas com apenas 7 anos. A idade média da maior parte é de 9 anos. Conforme os níveis do sistema de ensino, os alunos

terminariam o curso geral dos Liceus com mais de 18 anos. Assim sendo, eram impedidos de estudar e voltavam para suas regiões com a exclusão da equidade.

Se o governo da Guiné-Bissau tomou essa decisão pensando em qualidade é pertinente destacar que não podemos ter no nosso imaginário que educação só e somente em qualidade. A qualidade é um fator imperioso que deveria existir em todas as ações, também naquelas ligadas à educação e instituição. Porém, a quantidade dos que devem ter acesso a ela é um outro imperativo sob a égide de não se perder todo o esforço de reconstrução nacional como tem sido no setor da educação na Guiné-Bissau.

A educação, para atingir a sua efetividade, há de ter em conta uma quantidade boa de pessoas para que o país como um todo se beneficie do processo. Neste caso, haveria um investimento com seguro retorno.

Segundo Hamilton Werneck, devemos entender por educação algo mais amplo que as culturas, até inúteis, veiculadas pelas escolas. Trata-se da formação global e mais completa dos cidadãos de uma nação. Não se restringe ao campo da mera transmissão de conhecimentos, mas na maneira objetiva, correta e moral dos usos de métodos e meios a serviço do bem comum; não é restrita a uma elite que teve oportunidades alicerçadas em forças históricas, mas distribuída a um grupo muito mais amplo, muito mais numeroso, com oportunidades iguais que vão desde o acesso à comida até o direito inalienável da escolha do tipo de educação e de instrução que pretende ter (Werneck, 1995:85).

Na Guiné-Bissau, é inexplicável, por que os investimentos em educação, se é que foram para esse setor, são incapazes de gerar retornos. Por que há tanta evasão escolar? Há uma resposta para os dois fatos: a fome e a falta de organização. Obviamente, se o governo não se preocupa em desenvolver a agricultura, é evidente que o problema de alimentação não está resolvido. A alfabetização das massas não progride e, automaticamente, não diminuiremos a evasão. A criança subalimentada está fadada a perder o ano letivo e a se evadir da escola. Se não há organização por parte do governo central em saber que as crianças precisam de merenda escolar (o país não tem merenda escolar) os pais sem incentivo na agricultura, preferem tirar os seus

filhos da escola e colocá-los em outros ofícios tais como: aprenderem a tecelagem, a criação de gado ou na agricultura, etc.

O governo do PAIGC mandou quase dois mil quadros ligados ao partido adquirir conhecimentos técnicos nas duas Alemanha, em Cuba, na França, em Portugal – o país engoliu os ressentimentos para formar políticos – União Soviética, nos Estados Unidos, Brasil, onde quer que seja, desde que ofereça bolsas e condições de estudos aos guineenses. Com numerosos quadros formados em diversas partes do planeta e que se encontrava de volta ao país, começaram a se tornar claros outros problemas: a colocação desses quadros nas suas respectivas áreas de formação.

Na Guiné-Bissau, não existe um controle sobre os quadros que regressam para o país e o seu respectivo encaminhamento para o mercado do trabalho. O estado é o único mercado de trabalho para todos os quadros formados e deveria ter uma estatística das áreas em que seus cidadãos se formaram, mas isso não ocorre. Há médicos, engenheiros, advogados, educador, etc, que estão à espera por colocações dependendo de cada caso, aguardam de um a dois anos enquanto que, nas regiões, há falta de tudo.

É evidente que quem se formou no ocidente ou onde quer que seja não quer trabalhar onde não há condições mínimas de trabalho: faltam luz elétrica, cinemas, piscinas, clubes, quadras de tênis, água canalizada, chuveiros, telefones, hospitais e médicos para o momento difícil.

O problema dos recursos humanos tem sido, nos anos de 1993 - 1997, o centro de análise na Guiné-Bissau. Vários estudos constataram que não só há falta, mas também há má distribuição e o enquadramento dos quadros técnicos nem sempre é adequado em todos os setores de atividade como afluíramos acima. Esses são apenas alguns dos problemas que o país enfrenta. Por esta razão, o governo criou o segundo Plano Nacional de Desenvolvimento e de uma atenção especial à área dos recursos humanos. Constituía já lugar comum fazer depender a valorização dos recursos humanos principalmente do desenvolvimento do setor da educação e formação. Havia necessidade de prever a inserção do sistema de ensino em uma política global de formação dos recursos e sua adequação as necessidades reais do país.

Em virtude da crise social iniciada nos finais dos anos setenta em educação da Guiné-Bissau, os efeitos foram muito negativos: as taxas de matrículas em declínio, as taxas de repetência e atritos altos e uma relação estudante / professor baixa eram indicadores que atestavam que o sistema da educação era de baixa qualidade e eficiência. O sistema foi adversamente afetado pelo complexo problema do idioma, currículo inadequado, pobre preparação dos professores, falta de material de instrução e uma infra-estrutura escolar deficiente. Uma supervisão inadequada contribuía, também, para a baixa qualidade de eficácia interna.

Todo esse emaranhado de problemas se acentuou com a liberalização econômica encetada em 1986, não acompanhada de medidas protecionistas, principalmente aqueles que protejam a classe trabalhadora das regras do mercado livre. Essa política de estabilização econômica desestabilizou não só a economia, mas também a sociedade em geral, sendo o professor o principal alvo.

Quadro n.º 7

PROJEÇÃO DE FLUXOS ESCOLARES / EVASÃO 1986

NÍVEIS DE ESCOLARIDADE	MATRÍCULAS INÍCIO DO ANO LETIVO	CONCLUINTES	EVASÃO	
1ª CLASSE	26.101	17.400	8.692	33%
2ª CLASSE	18.114	12.725	5.389	30%
3ª CLASSE	12.788	9.340	3.448	27%
4ª CLASSE	10.368	7.450	2.918	28%
5ª CLASSE	5.796	3.784	2.012	35%
6ª CLASSE	3.242	2.644	598	18%
7ª CLASSE	2.906	1.918	988	34%
8ª CLASSE	2.238	1.553	685	31%
9ª CLASSE	2.009	1.370	639	32%
10ª CLASSE	203	180	23	11%
11ª CLASSE	303	198	105	35%

Fonte: Guterres, Antônio, 1986:100.

A classe na Guiné-Bissau corresponde à série no Brasil.

O que se pode concluir no quadro anterior é que em quase todos os níveis de ensino há uma proximidade de percentagem de evasão escolar (exceto 6^a classe e 10^a classe). Essa situação deve-se à falta de motivação dos jovens em continuar os seus estudos. Enquanto que nas classes menos avançadas a evasão justifica-se por razões de idade e não só, como também, falta de atenção por parte do governo (falta de merenda escolar, má condição da rede física, etc).

Consequência: delinquência juvenil, uma vez que o tempo é dinheiro (os alunos terminavam o curso geral dos Liceus e tinham idades superiores há 18 anos não podiam continuar os seus estudos para concluir o curso complementar dos Liceus, iam trabalhar no mercado informal ou ser Dj's nas discotecas). Se o governo da Guiné-Bissau não chamar os técnicos capacitados que se recusaram a regressar para o país e salvá-los, as futuras gerações enfrentarão problemas seríssimos, quer do poder económico quer do poder político, pois se não souberem os limites de fronteiras de seu país, terão que recorrer aos estrangeiros para lhes resolverem, por exemplo, os problemas da pesca e do meio ambiente.

2.5. Considerações Finais deste Capítulo

Analisamos o panorama geral da educação na Guiné-Bissau e a questão educacional em tríade, onde existem mais de 30 grupos étnicos. As heranças culturais são bastante ricas e diversificadas, tanto no aspecto lingüístico como na música, dança, artesanato e outras manifestações culturais.

Na Guiné-Bissau existem 3 tipos de línguas que são: a língua nativa, a língua crioula e a língua portuguesa. O português é a língua oficial, dotada na escolarização, mesmo porque o crioulo e a língua nativa não são línguas escritas (ágrafo), o português é utilizado nas relações oficiais e nos estabelecimento da administração e ensino.

A falta de dialogo com educação tradicional levou o povo ao banimento / evasão escolar.

A ALFABETIZAÇÃO NAS POLÍTICAS INTERNACIONAIS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

No mundo, os meios de comunicação tornam-se cada vez mais sofisticados e o código escrito domina nos veículos de comunicação de massa. A escola, enquanto instituição responsável pelo processo de escolarização, é desafiada a garantir a todos a apropriação da linguagem escrita. A alfabetização passa a ser vista como um instrumento de equalização social, como forma de inclusão dessas pessoas que vivem à margem de uma sociedade letrada.

A definição de alfabetização não é uma tarefa simples, pois, hoje, devido à grande valorização do domínio das habilidades de ler e de escrever, este termo ampliou seu significado. Existem duas formas segundo as quais comumente se entende a alfabetização: ou como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes.

Em todo o mundo, a educação, sob as suas diversas formas, tem por missão criar, entre as pessoas, vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns. Os meios utilizados abrangem as culturas e as circunstâncias mais diversas; em todos os casos, a educação tem como objetivo o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social. Define-se como veículo de culturas e de valores, como construção de um espaço de socialização, e como cadinho de preparação de um projeto comum da humanidade.

A educação pode ser um fator de coesão, se procurar ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando tornar-se um fator de exclusão social.

O respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos constitui, de fato, um princípio fundamental, que deve levar à proscrição de qualquer forma de ensino estandardizado. Os sistemas educativos formais são, muitas vezes, acusados, e com razão, de limitar a realização pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais. Tendem cada vez mais, por exemplo, a privilegiar o desenvolvimento do conhecimento abstrato em detrimento de outras qualidades humanas, como a imaginação, a aptidão para comunicar, o gosto pela animação do trabalho em equipe, o sentido do belo, a dimensão espiritual ou a habilidade manual. De acordo com as suas aptidões e os seus gostos pessoais, que são diversos desde o nascimento, nem todas as crianças retiram as mesmas vantagens dos recursos educativos comuns. Podem, até, cair em situação de insucesso, por falta de adaptação da escola aos seus talentos e às aspirações.

Além da multiplicidade dos talentos individuais, a educação confronta-se com a riqueza das expressões culturais dos vários grupos que compõem a sociedade. Mesmo que as situações sejam muito diferentes de um país para outro, a maior parte dos países caracteriza-se, de fato, pela multiplicidade das suas raízes culturais e lingüísticas. Nos países outrora colonizados, como os da África subsaariana, a língua e o modelo educativo da antiga metrópole sobrepuseram-se a uma cultura e a um ou a vários tipos de educação tradicionais. A busca de uma educação que sirva de fundamento a uma identidade própria, para lá do modelo ancestral e o modelo trazido pelos colonizadores, manifesta-se, sobretudo, pela crescente utilização das línguas locais no ensino. A questão do pluralismo cultural e lingüístico surge, também, em relação às populações autóctones, ou aos grupos migrantes, para os quais há que se encontrar o equilíbrio, entre a preocupação de uma integração bem-sucedida e o enraizamento na cultura de origem. Qualquer política de educação deve estar à altura de enfrentar um desafio essencial, que consiste em fazer desta reivindicação legítima um fator de coesão social. É importante, sobretudo, fazer com que cada um se possa situar nos seios da comunidade a que pertence primariamente, a maior parte das vezes, em nível local, fornecendo-lhe os meios de se abrir às outras comunidades.

Neste sentido, importa promover uma educação intercultural, que seja verdadeiramente um fator de coesão e de paz.

Para dar à educação o lugar central que lhe cabe na dinâmica social, convém, em primeiro lugar, salvaguardar a sua função, combatendo todas as formas de exclusão. Há que conduzir, ou reconduzir, para o sistema educativo, todos os que dele andam afastados, ou que o abandonaram, porque o ensino prestado não se adaptava ao seu caso. Isto supõe a colaboração dos pais na definição do percurso escolar dos filhos e a ajuda às famílias mais pobres para que não considerem a escolarização dos seus filhos como um custo impossível de suportar.

O crescimento econômico e desenvolvimento humano foram, sem dúvida, impasses destes a que nos conduziu inevitavelmente um modelo produtivista, os quais levaram, ao longo dos anos, as competentes instâncias das Nações Unidas a dar ao conceito de desenvolvimento uns significados mais amplos, que ultrapassam a ordem econômica para considerar também a dimensão ética, cultural e ecológica.

Assim, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) propôs, desde o seu primeiro Relatório sobre o Desenvolvimento Humano, em 1990, que o bem-estar humano fosse considerado como finalidade do desenvolvimento, sublinhando a gravidade e amplitude dos fenômenos de pobreza no mundo. Os indicadores do desenvolvimento não deveriam limitar-se, apenas, ao rendimento por habitantes, mas compreender também dados relativos à saúde (incluindo as taxas de mortalidade infantil), alimentação e nutrição, acesso à água potável, educação e ambiente.

É preciso considerar, ainda, a equidade e igualdade entre os diferentes grupos sociais e entre sexos, bem como o grau de participação democrática. Por outro lado, a noção de sustentabilidade vem completar a do desenvolvimento humano, ao pôr-se em relevo a viabilidade, em longo prazo, do processo de desenvolvimento, a melhoria das condições de existência das futuras gerações, assim como o respeito aos meios naturais de que depende a vida na Terra. É posta em causa a tendência para o aumento das despesas militares, tanto nos países em desenvolvimento como nos

países desenvolvidos, na medida em que este aumento se faz a custa de outros investimentos mais propícios a criar bem-estar humano.

O Desenvolvimento Humano (DH) é um processo que visa ampliar as possibilidades oferecidas às pessoas. Em princípio, estas possibilidades podem ser infinitas e evoluir com o tempo. Contudo, em qualquer nível de desenvolvimento, os três principais, do ponto de vista das pessoas, são ter uma vida longa e com saúde, adquirir conhecimentos e ter acesso aos recursos necessários a um nível de vida decente. Na falta destas possibilidades fundamentais, muitas outras oportunidades permanecerão inacessíveis.

Contudo, o Desenvolvimento Humano (DH) não pára aqui. Há outras potencialidades às quais as pessoas atribuem grande valor e que vão desde a liberdade política, econômica e social, à possibilidade de exprimir a sua criatividade ou a sua capacidade de produzir, passando pela dignidade pessoal e o respeito pelos direitos humanos.

O conceito de Desenvolvimento Humano (DH) é, pois, muito mais vasto do que as teorias clássicas do desenvolvimento econômico. Os modelos de crescimento econômico relacionam-se mais com o aumento do Produto Nacional Bruto (PNB) do que com a melhoria das condições de vida. O desenvolvimento dos recursos humanos, por si só, considera os seres humanos como simples fatores do processo de produção – isto é, como um meio e não como um fim. As políticas de bem-estar social, por seu lado, encaram as pessoas como beneficiárias do processo de desenvolvimento e não como participantes nesse mesmo processo. Finalmente, esta perspectiva da satisfação das necessidades essenciais orienta-se para o fornecimento de bens e serviços econômicos a grupos desfavorecidos e não para a ampliação das potencialidades humanas.

O Desenvolvimento Humano (DH), pelo contrário, junta à produção e distribuição de bens e serviços, a amplificação e utilização das potencialidades humanas. O conceito de Desenvolvimento Humano engloba e ultrapassa as preocupações citadas anteriormente. Analisa todas as questões relativas à sociedade – crescimento econômico, trocas, emprego, liberdades políticas, justiça, paz, valores

culturais etc. – na perspectiva da pessoa humana. Concentra-se, pois na ampliação das possibilidades de escolha – e aplica-se tanto aos países em desenvolvimento como aos países industrializados.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) foi criado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1975, sendo um índice composto que mede a obtenção da média do país em três aspectos que são a expectativa de vida, a educação e a renda familiar.

O IDH é um indicador alternativo ao Produto Nacional Bruto (PNB), que mede a riqueza de uma nação, acrescentando a estes dois indicadores sociais abrangentes, a saber: a educação e a saúde. O IDH torna-se útil na medida em que chama a atenção das pessoas responsáveis politicamente pelo país, no sentido de se aterem mais à área social, ou seja, de verificarem como está o desenvolvimento integral do país permitindo inclusive a comparação com outros.

São propostos modelos em pesquisas operacionais para otimização do IDH, o que facilitará e agilizará a tomada de decisões por parte dos governantes, que poderão tomar suas decisões baseadas agora num modelo matemático que certamente trará mais retornos de investimentos sobre o capital empregado. As variáveis principais do problema serão saúde, educação e a renda da população. As soluções e sugestões a serem apresentadas terão como meta básica o menor custo e de mais rápido implementação.

Um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de fato, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades.

Tendo em conta o ponto de vista aqui adotado é, em todos os seus componentes, que a educação contribui para o Desenvolvimento Humano (DH). Contudo, este desenvolvimento responsável não pode mobilizar todas as energias sem um pressuposto: fornecer a todos, o mais cedo possível, o “passaporte para a vida”,

que os leve a compreender-se melhor a si mesmos e aos outros e, assim, a participar na obra coletiva e na vida em sociedade.

A educação básica para todos é, pois, absolutamente vital. Na medida em que o desenvolvimento visa à realização do ser humano enquanto tal, e não enquanto meio de produção; é claro que esta educação básica deve englobar todos os conhecimentos requeridos para se poder ter acesso, eventualmente, a outros, níveis de formação. A este propósito convém insistir no papel formador do ensino das ciências e, nesta perspectiva, definir uma educação que saiba, desde a mais tenra idade, por meios por vezes muito simples como as tradicionais “lições das coisas”, despertar a curiosidade das crianças, desenvolver o seu sentido de observação e iniciá-las na atitude de tipo experimental. Mas a educação básica deve, também e, sobretudo, na perspectiva da educação permanente, dar a todos os meios de modelar, livremente, a sua vida e de participar na evolução da sociedade. Quanto a este ponto seguimos a orientação dos trabalhos e resoluções da Conferência Mundial sobre Educação, para Todos realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990. Pretende dar à noção de educação básica ou “educação fundamental” a aceção mais ampla possível, incluindo nela um conjunto de conhecimentos e de competências indispensáveis na perspectiva do Desenvolvimento Humano. Deverá incluir, em especial, uma educação em matéria de meio ambiente, de saúde e de nutrição.

O princípio geral de ação que deve presidir a esta perspectiva de um desenvolvimento baseado na participação responsável de todos os membros da sociedade é o do incitamento à iniciativa, ao trabalho em equipe, as sinergias, mas também ao auto-emprego e ao espírito empreendedor: é preciso ativar os recursos de cada país, mobilizar os saberes e os agentes locais, com vista à criação de novas atividades que afetam os malefícios do desemprego tecnológico. Nos países em desenvolvimento esta é a melhor via de conseguir e alimentar processos de desenvolvimento endógeno. Os elementos da estratégia educativa devem, pois, ser concebidos de uma forma coordenada e complementar, tendo por base comum a busca de um tipo de ensino que, também, se adapte às circunstâncias locais.

É evidente que não se pode pagar simultaneamente o preço da guerra e da paz. Garantir a todos os seres humanos a educação durante toda a vida permitiria: regular o crescimento demográfico; melhorar a qualidade de vida; aumentar a participação dos cidadãos; diminuir os fluxos migratórios; reduzir as diferenças de distribuição de rendimentos; afirmar as identidades culturais; impedir a erosão do meio ambiente, com mudanças muito substanciais nos padrões de uso da energia no transporte urbano; favorecer o desenvolvimento endógeno e a transferência de conhecimentos; estimular a rapidez e a eficácia do funcionamento da justiça, com apropriados mecanismos de concertação internacional; dotar o sistema das Nações Unidas das faculdades apropriadas para abordar a tempo assuntos transnacionais. Nada disto pode realizar-se num contexto de guerra. Teremos, pois que reduzir os investimentos em armas e destruição para aumentar os investimentos na construção da paz.

A aprendizagem sem fronteiras – geográficas, etárias ou lingüísticas – pode contribuir para a transformação do mundo, eliminando ou reduzindo as múltiplas barreiras que hoje entram o acesso de todos ao conhecimento e à educação. A educação deve contribuir para o fortalecimento, o resgate e o desenvolvimento da cultura e da identidade dos povos.

A mundialização implica no entanto um perigo de uniformização e aumenta a tentação do fechamento em si mesmo e do refúgio em qualquer tipo de convicção (religioso, ideológica, cultural ou nacionalista). Diante desta ameaça, devemos enfatizar as formas de aprendizagem e de pensamento crítico que permitem que as pessoas compreendam as transformações que ocorrem ao seu redor, criando novos conhecimentos e modulando o seu próprio destino. Os povos indígenas devem viver em condições de igualdade com outras culturas, participando plenamente na elaboração e na aplicação das leis. Paz significa diversidade, significa mescla – de culturas mestiças e peregrinas, significa sociedades pluriétnicas e multilíngues. A paz não é uma abstração: possui um profundo conteúdo cultural, político, social e econômico.

Todas as conferências das Nações Unidas têm sido unânimes em proclamar, independentemente do tema abordado (meio ambiente, população, desenvolvimento

social, direitos humanos e democracia, mulheres, família), que a Educação é a chave para esta necessária e urgente mudança de direção do mundo atual, que aumenta as disparidades na posse dos bens materiais e do saber, em vez de as reduzir. Investir na educação é não apenas respeitar um direito fundamental, mas construir a paz e o progresso dos povos. Educação para todos, por todos, durante toda a vida: este é o grande desafio. Desafio que não admite demora. Cada criança é o mais importante patrimônio a ser protegido.

A UNESCO é a Organização das Nações Unidas (ONU) especializada em educação. Desde a sua criação, em novembro de 1945, tem trabalhado para a melhoria da educação em todo o mundo, por meio de iniciativas de apoio técnico, da elaboração de modelos, projetos inovadores, reforço da capacidade especializada e trabalho em redes. Seus estreitos vínculos com ministérios da educação e outros atores institucionais, em 188 países, legitimam e destacam a Organização na promoção de atividades voltadas para a educação.

A UNESCO é uma instituição com mais de meio século de existência. Tem se caracterizado fundamentalmente por uma incessante luta pela democratização dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. O seu campo de abrangências, compreendendo as áreas da Educação, Ciência e Tecnologia, Cultura, Comunicação, Informática e Desenvolvimento Social, indica que por intermédio da generalização do conhecimento, a humanidade poderá atingir padrões aceitáveis de convivência humana e de solidariedade. Esta concepção e esta perspectiva estão na origem dos atos constitutivos da Organização datados de 1946, logo após a Segunda Guerra Mundial.

Os três objetivos estratégicos da UNESCO são:

- 1 - Promover a educação como um direito humano fundamental;
- 2 - Proporcionar avanços e melhorar a qualidade da educação e;
- 3 - Estimular a experimentação, a inovação e o diálogo no campo de políticas educacionais.

A erradicação da pobreza e o uso da tecnologia da informação e da comunicação são temas comuns a todos os programas da UNESCO. O crescimento da

pobreza afeta sociedades inteiras e cria obstáculos para o progresso da educação, enquanto que as tecnologias da informação configuram novos padrões de crescimento e criação de riqueza que abrem novas possibilidades para levar a educação às populações marginalizadas.

A UNESCO prioriza alguns caminhos para cumprir a sua missão:

- a) Laboratório de idéias: identifica problemas emergentes, busca estratégias para resolvê-los, cria espaços de diálogo testa soluções inovadoras;
- b) Elaboração de modelos: desenvolve novos modelos em áreas chave, como o ensino técnico profissional e trabalha com qualificações no ensino superior;
- c) Reforço da capacidade instalada: amplia a capacidade de governos, de organizações não-governamentais e de especialistas, da sociedade civil e das comunidades, por meio de serviços de consultoria, elaboração de materiais de capacitação, organização de oficinas e conferências nacionais e internacionais e intercâmbio de informação;
- d) Centro de intercâmbio de informação: reúne e compartilha informações sobre eventos e avanços no campo da educação, com ênfase em experiências bem sucedidas, melhores práticas e inovações. O portal educacional da UNESCO é parte deste esforço;
- e) Frente catalisadora internacional: estimula a cooperação internacional no âmbito educacional e garante que os programas bilaterais e multilaterais reflitam as metas e prioridades da UNESCO.

No Fórum Mundial da Educação realizado em Dacar, Senegal (África), em abril de 2000, a comunidade internacional delegou à UNESCO a coordenação do movimento para todos e a congregação do impulso coletivo de todas as pessoas envolvidas com iniciativas no campo da educação.

As seis metas da Educação para todos (EPT) são, atualmente, a mais alta prioridade em educação da UNESCO. A Organização garante que a educação tenha uma posição prioritária nas agendas internacionais e que mobilizem recursos humanos e financeiros como forma de ajudar os governos a cumprir os compromissos com a EPT. Facilita-se o desenvolvimento de associações, de redes e se acompanham e

se avaliam, especialmente por meio da publicação de um relatório global anual de monitoramento, as melhorias que a comunidade e os países realizam em termos da educação para todos.

As seis metas da educação para todos:

- 1- Melhorar e expandir a educação e os cuidados na primeira infância (0 a 6 anos);
- 2- Assegurar que, até 2015, todas as crianças tenham acesso gratuito e compulsório a um ensino fundamental de boa qualidade;
- 3- Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas por meio do acesso equitativo a programas de aprendizagem e de habilidades à vida;
- 4- Melhorar em 50% os níveis de alfabetização de adultos, até 2015, sobretudo para as mulheres, além do acesso equitativo à educação básica e continuada a todos os adultos;
- 5- Eliminar disparidade de gênero na educação básica até 2005;
- 6- Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos.

A UNESCO esteve sempre atenta a essa orientação, procurando de forma contínua impregnar suas políticas educativas de um profundo respeito pelo ser humano. Fundamenta essa postura a enorme desigualdade entre as nações, os elevados índices de violência e a persistência de diferentes formas de discriminação. A idéia de democratização de conhecimento defendida pela UNESCO está vinculada à emancipação das pessoas e ao autodesenvolvimento sustentável dos diferentes povos e culturas em todo o mundo.

O Relatório Jacques Delors, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, realizado pela UNESCO, iniciado em março e concluído em setembro de 1993, defende teses que focam essencialmente o desenvolvimento humano, entendido como a evolução da capacidade de racionar e imaginar, da capacidade de discernir, do sentido das responsabilidades.

O relatório estabelece quatro pilares: aprender a ser, a fazer, a viver juntos e a conhecer. Aponta que esses pilares são aprendizagens indispensáveis que devem ser perseguidas de forma permanente pelas políticas educacionais dos países.

Edgar Morin, também, em seu livro *os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*, expõe problemas centrais ou fundamentais, que permanecem totalmente ignorados ou esquecidos e que são necessários para se ensinar neste século.

Para Edgar Morin (2002) a queda do paradigma simplificado, que separa o sujeito pensante, da coisa pensada, se reduz num misto de disfunção, de redução e abstração, próprios do pensamento disjuntivo, fragmentado. Esse paradigma que controla a aventura do pensamento no ocidente, embora tenha sido responsável pelo progresso que hoje chamamos “método científico”, e em parte pela reflexão filosófica do mundo, começa a desmontar e a revelar prenúncios de esgotamento.

A aprendizagem começa no momento do nascimento. O programa para a primeira infância produz mentes mais ágeis, melhor atendimento escolar, taxas mais baixas de deserção, evasão, repetência e habilidades acadêmicas mais sedimentadas. É possível cuidar bem da primeira infância tanto no lar quanto nas creches.

A UNESCO lidera o movimento internacional de políticas sobre cuidado e educação para a primeira infância. A Organização publica notícias sobre o assunto e estudos de casos para os formuladores de políticas; cria foros para o diálogo sobre a educação dos países e o apoio familiar; e desenvolve orientações para os que trabalham para a primeira infância.

As escolas do ensino fundamental representam o coração dos sistemas educacionais, e a prioridade para muitos países é proporcionar seis anos de educação obrigatória e gratuita. Na atualidade, porém, um número crescente de países está ampliando o período de educação obrigatório de seis para nove anos – e até doze anos de escolarização, o que significa tornar obrigatório tanto o ensino fundamental quanto o ensino médio.

A UNESCO apoia ativamente o movimento por um ensino fundamental universal de qualidade. Adicionalmente, se esforça para melhorar a capacidade dos

países no âmbito do planejamento e da gestão educativa por meio de iniciativas de assistência e capacitação técnica.

Da mesma forma, a UNESCO lidera a discussão sobre a reforma do ensino médio e sobre o ensino técnico profissional, de forma que os jovens se transformem em cidadãos responsáveis, solidários e engajados em projetos voltados para o bem coletivo, preparados para continuar estudos de nível superior ou ingressar no mundo do trabalho.

A UNESCO também elaborou um marco conceitual que sugere estratégias para melhorar as educações científicas, tecnológicas e em matemática de acordo com modernas formas de refletir sobre temas como inclusão de gênero, étnico/racial e cuidados com o meio ambiente.

Comumente são excluídos da educação formal: meninas e meninos trabalhadores, as crianças que vivem na rua, portadores de deficiências, minorias étnico-raciais e vítimas de conflitos ou desastres naturais. A UNESCO vem trabalhando em colaboração com os governos para que as escolas formais sejam abertas para estes grupos excluídos. Ademais, está desenvolvendo mecanismos para chegar a essas crianças e adultos por meio de iniciativas de educação não-formal, também em colaboração com organizações não-governamentais e outras agências de desenvolvimento. A ação da UNESCO também inclui campanhas de conscientização.

A UNESCO também apoia iniciativas educacionais para jovens em situações de exclusão social. Diversos projetos promovem o aprendizado de habilidades práticas, como o processamento de alimentos, a reciclagem, ou modalidades alternativas de educação, entre as quais se incluem os cursos supletivos e os de artes e ofícios. O ponto de partida comum dos jovens é os seus conhecimentos e o seu desejo de empreender mudanças.

A UNESCO se esforça para dar à alfabetização um lugar prioritário na agenda internacional. A organização lidera a Década da Alfabetização das Nações Unidas 2003 - 2012, proclamada pela Assembléia Geral das Nações Unidas, que tem como propósito reduzir o número de analfabetos, criar ambientes dinâmicos de alfabetização

e melhorar a qualidade de vida dos que participam nos programas de alfabetização funcional.

Estão sendo realizadas pesquisas sobre novas políticas de alfabetização e educação não-formal e sobre mecanismo para melhorar os vínculos entre elas e a educação formal. Ao mesmo tempo, a UNESCO vem elaborando novos procedimentos para recopilar, processar e analisar dados relacionados com atividades não-formais de educação.

Os sistemas de educação devem-se adaptar ao surgimento das sociedades do conhecimento e a novos desafios sociais, culturais e econômicas de um mundo crescentemente mais globalizado. A UNESCO proporciona uma plataforma de diálogo sobre como renovar os sistemas de educação e como tirar o máximo proveito das modernas tecnologias de informação e comunicação. Procura, também, identificar as mudanças geradas pelas sociedades do conhecimento que possam afetar a qualidade e o credenciamento na educação superior, como, por exemplo, a concessão de títulos orientados por interesses do mercado e os cursos oferecidos na Internet.

Na última década, priorizou-se a democratização do acesso à educação básica, embora a qualidade ainda tenha sido relegada a plano secundário. Um maior número de crianças freqüenta as escolas, mas o que aprendem nem sempre é útil e as taxas de repetência e evasão, embora em queda, ainda continuam elevadas. Na atualidade, a UNESCO está destacando a importância em focalizar a qualidade da educação, enfatizando a necessidade de se contar com conteúdos e métodos diversificados que promovem a aquisição de valores éticos, as atitudes e habilidades necessárias para enfrentar desafios impostos pela sociedade contemporânea, o desenvolvimento sustentável e a globalização.

É essencial saber o que os estudantes aprendem e em que condições para avaliar a efetividade e a eficiência das escolas. Por isso, a UNESCO está desenvolvendo novos indicadores para avaliar a aprendizagem. Mais de 70 países estão participando deste projeto de monitoramento dos avanços da aprendizagem.

A UNESCO colabora com os governos para que adaptem seus respectivos programas de estudo e livros de texto às emergentes necessidades de aprendizagem

das pessoas, e para que reorientem as políticas de educação básica com o propósito de incluir temas como direitos humanos, a paz, a democracia, o entendimento entre as culturas.

A estratégia da UNESCO se centra na educação caracterizada por contextos cada vez mais multilíngues e oferece orientação no uso de idiomas locais e estrangeiros. Participa, também, no desenvolvimento de políticas curriculares nacionais para garantir que as escolas de ensino fundamental tenham à sua disposição livros didáticos, métodos e materiais de aprendizagem de boa qualidade.

A aprendizagem de qualidade só é possível quando as crianças e os jovens se sentem bem acolhidos em suas escolas e quando gozam de boa saúde. A UNESCO desempenha um papel importante como ponto focal das Nações Unidas para a educação física e o esporte e como parte do esforço das Nações Unidas para concentrar recursos em uma efetiva saúde escolar.

Vem desenvolvendo, também, novos enfoques sobre solução não-violenta de conflitos na sala de aula e perspectiva de mediação. Por exemplo, uma nova publicação oferece aos professores, pais e estudantes quatorze soluções práticas para enfrentar conflitos.

Sistematicamente, as meninas e as mulheres têm sido vítimas de discriminação. Apesar disso, suas conquistas, em termos de avanços na educação, tem tido um forte impacto nas famílias e sociedades. Os esforços da UNESCO para combater a discriminação, baseada no gênero, no campo da educação, estão contemplados na Iniciativa para a Educação de Meninas das Nações Unidas (IEMNU).

Dentre os objetivos dessa iniciativa se encontram: eliminar as desigualdades de gênero no acesso aos ensinos fundamental e médio até o ano 2005 e atingir a igualdade de gênero até 2015. A UNESCO promove a IEMNU por intermédio de sua ampla rede de associados, especialmente no nível ministerial. A recente publicação de seu documento de trabalho Educação Básica para a Igualdade de Gêneros – um Marco Estratégico serve como norma de orientação para educação de meninas e mulheres.

Seus esforços incluem a revisão dos planos de ação do programa educação para Todos desde uma perspectiva do gênero; promovem capacitação com atenção a gênero

em cada país; e o reforço das capacidades nacionais para melhorar a produção de dados relacionados com questões de gênero.

Também fazem parte das ações da UNESCO com o objetivo de realização de um paradigma de igualdade de gênero: Iniciativa orientadas para a concessão de pequenos créditos destinados a dar poder às mulheres na área rural e à produção de materiais para as pessoas alfabetizadas sensíveis à questão de gênero.

Na África, onde a UNESCO tem desenvolvido materiais didáticos e formados docentes e assistentes sociais mulheres, vêm se dando especial calorosa atenção ao acompanhamento e à orientação de meninas.

A grave e crescente escassez de professores colocou o mundo à beira de crise na educação. Na atualidade, há mais de 60 milhões professores no mundo, em circunstâncias em que seriam necessários entre 15 e 35 milhões a mais para cumprir com os objetivos da educação para todos até por volta de 2015.

Milhões de professores abandonam, porém, a profissão devido aos baixos salários, á queda do prestígio social e à piora das condições de trabalho associados com a profissão, elementos que indicam poucas perspectivas – ou nenhuma – de melhoria.

A UNESCO vem colaborando com distintos países sobre como otimizar os recursos da educação nos ensinos médios e superior, com a finalidade de formar professores de bom nível. Promove o uso de modelos internacionais em matérias relacionadas com os direitos e obrigações dos professores e, atualmente, vem desenvolvendo indicadores internacionais comparativos urgentemente requeridos para ajudar os tomadores de decisões a encontrar fórmula para reverter o massivo abandono da profissão por parte de professores.

Entre as iniciativas atuais, a UNESCO vem estabelecendo vínculos com especialistas internacionais e elaborando diretrizes para cooperar com os países e expandir substancialmente a capacitação docente por meio do uso de métodos adequados de aprendizagem aberta e a distância.

O Instituto Internacional para o Reforço da Capacitação da UNESCO na África desenvolveu programas de formação docente que utilizam a modalidade de educação

à distância, criou-se uma Rede de Educação Docente que vincula as instituições pedagógicas com os mais recentes trabalhos de desenvolvimento curricular, bem como com as bibliotecas eletrônicas. O escritório da UNESCO em Bangkok administra um portal Internet sobre o uso de tecnologia de informação e comunicação para o aprimoramento das habilidades pedagógicas.

A alarmante disseminação do HIV/AIDS exige uma enérgica resposta ao sistema da educação em termos de implementação de iniciativas da educação preventiva e de cuidado proativo. A pandemia ameaça eliminar grande parte do progresso alcançado em termos de melhoria dos níveis de alfabetização e de educação em geral. Nos países africanos mais fortemente atingidos, a perda de professores poderá chegar a até 10% nos próximos anos.

A estratégia da UNESCO para uma educação preventiva contra o HIV/AIDS está concentrada nas seguintes ações:

Defesa de direitos em todos os níveis - dirigida a instituições, ministérios, organismos e meios de comunicação;

Adaptação da mensagem para os diferentes públicos;

Mudança do comportamento de risco por meio de uma comunicação efetiva;

Cuidado dos contaminados e dos afetados e o combate à negligência e à discriminação;

Tratamento do impacto institucional do HIV/AIDS.

A UNESCO implementou projetos de educação preventiva contra o HIV/AIDS que vão desde a capacitação de docentes e assistentes sociais até a publicação de cartilhas, vídeos, cartazes e manuais técnicos em todas as regiões do mundo.

A UNESCO criou, também, um centro de informação sobre temas orientados ao currículo relacionados com o HIV/AIDS e está coordenando a criação de um Centro de Informação on Line sobre o Impacto Global do HIV/AIDS na educação.

A UNESCO está enfrentando grandes desafios no âmbito da educação, mas não está isolada nessa empreitada. A maioria das atividades é realizada em cooperação com parceiros e seu sucesso depende, em grande parte, da qualidade dessas parcerias. Entre os parceiros da UNESCO se incluem:

Governos e Comissões Nacionais, em 88 Estados-Membros, entre os quais se compartilham o planejamento, a execução e a avaliação dos programas da UNESCO.

A Família das Nações Unidas, da qual faz parte a UNESCO, colabora em iniciativas entre organismos como o ONUAIDS, a Rede Inter-Organismos para a Educação em Situações de Emergência, a Iniciativa das Nações Unidas para a Educação de Meninas e a Década da Alfabetização nas Nações Unidas.

Organizações da Sociedade Civil que resgatam inovações, conhecimento e idéias com origens em movimento populares. A Consulta Coletiva das ONGs sobre Educação para todos (CCONG/EPT) e a Consulta Coletiva sobre Ensino Superior UNESCO/ONG se transformaram em eficientes mecanismos de diálogo, reflexão e ação conjunta.

As Escolas, e entre elas um bom exemplo é a Rede do programa de Escolas Associadas (Peanet) que incorpora mais 7 mil escolas em 171 países. A Rede promove a paz e a tolerância e aborda temas complexos, como o racismo e a escravidão, de forma não controvertida.

Instituições acadêmicas, especialmente por meio do programa de Cátedras UNITWIN/UNESCO que promove a cooperação e a transferência de conhecimento entre instituições da educação superior de todo o mundo. Desde seu início, em 1992, esse programa elaborou projetos com mais de 500 em 113 países.

Da mesma forma, a UNESCO facilita iniciativas de interação e apoio de muitos atores mais:

Lidera os dois mecanismos globais de cooperação do movimento Educação para todos, isto é, o Grupo de Trabalho da EPT e o Grupo de Alto Nível da EPT;

Dá respaldo às iniciativas de cooperação que fazem parte da agenda EPT entre os nove países mais densamente povoados do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), que representam mais da metade da população mundial e 70% dos analfabetos;

Coordena reuniões regionais periódicas dos Ministérios da Educação de todo o mundo para discutir os desafios e o desenvolvimento de novos desafios de ação;

Estimula parlamentares a participarem de forma cada vez mais ativa na educação, por exemplo, por meio de foros organizados na África e na América Latina;
Impulsiona a formação de redes de jornalistas para a promoção de temas relacionados com a educação por intermédio dos meios de comunicação.

Em Afeganistão, por exemplo, a UNESCO está trabalhando com os Ministérios da Educação e da Educação Superior e outros parceiros envolvidos em atividades de desenvolvimento para reconstruir o devastado sistema da educação do país. A Organização fornece suprimentos e equipamentos básicos para melhorar a qualidade da educação e permitir que as escolas realizem suas rotinas diárias. Adicionalmente, trabalha com Alta Comissão da Educação do Afeganistão, o grupo que atualmente está desenvolvendo a nova política educacional do país.

No Brasil, a UNESCO participa com praticamente todos os atores envolvidos no âmbito da educação, implementando, assistindo e avaliando programas da educação financiados pelo governo do Brasil e bancos internacionais de desenvolvimento, por um valor superior a US\$ 100 milhões. Esses programas incluem apoio técnico a um bem sucedido programa de bolsas escolares para pais de baixa renda, cursos da educação à distância para professores, a expansão do ensino médio e a modernização dos programas do ensino superior.

Em Madagascar, a UNESCO lidera uma iniciativa conjunta das nações Unidas orientada para melhorar as oportunidades da educação. Uma vez realizada avaliação das necessidades do país e a formulação de estratégias, a UNESCO assumiu a coordenação da implementação, monitoramento e avaliação de um novo programa da Educação para Todos. Isso inclui o reforço das capacidades institucionais, o desenvolvimento dos sistemas de administração da informação para um melhor planejamento, monitoramento e avaliação, a reforma e o desenvolvimento do currículo, a capacitação de professores e a formulação de sistemas de entrega alternativos e de baixo custo.

O ano de 1990 foi declarado, pela Organização das Nações Unidas (O.N. U), o Ano Internacional da Alfabetização. Por este motivo, durante todo aquele ano, foram patrocinadas, no mundo todo, diversas manifestações destinadas, por um lado, a

comemorar a mais humana de todas as atividades intelectuais e, por outro, a investigar as razões pelas quais, apesar de sua inegável importância durante séculos de civilização, as taxas de alfabetização não apresentam, em nossas sociedades contemporâneas, a evolução que seria de esperar. Durante o Ano Internacional que lhe foi dedicado, foram realizadas duas grandes conferências sobre a alfabetização e educação básica. A primeira delas foi a Conferência Mundial sobre a Educação para todos, realizada no mês de março, em Jomtien, Tailândia. A segunda, centrada no tema “A luta contra o analfabetismo: políticas, estratégias e programas operacionais para a década de 1990” foi à quadragésima segunda sessão da Conferência Internacional sobre a Educação. Organizada pelo Escritório Internacional de Educação, esta teve lugar em Genebra, em setembro daquele mesmo ano.

Como a educação ou a saúde, a alfabetização é um fenômeno sobre o qual a maior parte das pessoas possui opinião formada. Fenômeno que, de algum modo, é familiar a todos nós: todos os que tenham aprendido a ler, tenham feito estudos superiores ou tenham sofrido alguma cirurgia, costumam pensar que sabem alguma coisa (ou até mesmo muito) sobre cada uma dessas áreas. Porém, assim como a educação ou a saúde, a alfabetização é uma coisa muito mais complexa do que parece, e seu significado tende a mudar com o passar do tempo, do mesmo modo que as sociedades e os indivíduos. Assim, por exemplo, vinte e cinco anos atrás provavelmente todos estaríamos de acordo a respeito do que constituía uma “dieta equilibrada e sadia”, mas hoje a resposta seria menos unívoca. Nossa opinião levará em conta o contexto em que vive a pessoa de que se esteja tratando, sua vida pessoal e sua atividade física. Do mesmo modo, o analfabetismo é um “alvo móvel”. Os conhecimentos que, em outra época, considerávamos suficientes, caso bastassem para preencher um documento bancário, já não o são, hoje em dia, para aqueles cujos empregos se transformam rapidamente devido às inovações tecnológicas.

O mundo mudou enormemente desde a época em que se realizam os grandes esforços de alfabetização, em meados do século passado, quando se acreditava que as campanhas de alfabetização seriam suficientes para terminar com a “praga do analfabetismo”. A pesquisa e o desenvolvimento nos têm ajudado a compreender

melhor o alfabetismo e o analfabetismo, em suas diferentes formas e em seus inúmeros contextos lingüísticos e culturais. Ainda assim, porém, uma vez que a maior parte dos trabalhos de pesquisa foi realizada em contexto heterogêneo, às vezes exclusivamente acadêmicos, ou como parte de projetos pouco difundidos, muito freqüentemente os resultados assim obtidos não se fizeram adequadamente visíveis e não chegaram aos ouvidos dos generalistas da educação, nem aos dos encarregados da formulação de políticas educacionais, como tampouco aos chefes de governo ou ao público em geral.

Antes de tudo, convém assimilar a dificuldade que existe para definir o alfabetismo. A maneira como o definirmos terá influência determinante sobre o sentido de nossos esforços para modificar as taxas nacionais de alfabetização, ou sobre as perspectivas de um adulto de ser considerado ou não apto para atender às exigências de determinado emprego. Uma vez que se tenham estabelecido certos indicadores para detonar e conotar os parâmetros do alfabetismo, poderemos abordar o problema de saber “qual é nosso nível de alfabetização”. E isto em nível mundial, em nível social e em nível individual. Existem inúmeros estudos estatísticos, mas devemos ter cuidado quanto à interpretação de seu significado. Estes temas são tratados de uma perspectiva tanto histórica quanto contemporânea nos itens a seguir.

Duas advertências são necessárias. Primeiro, a alfabetização se desenvolve geralmente durante a infância e na escola, mas também pode ser vivenciada por adultos em contextos muito diversos. Os trabalhos de pesquisa tendem a considerar separadamente a alfabetização na infância e a alfabetização na vida adulta. Embora existam inúmeros pontos comuns entre a alfabetização de crianças e de adultos (especialmente se considerarmos que todos os adultos foram crianças), as organizações internacionais tendem a tratar a alfabetização dos adultos como uma categoria à parte. Por essa razão, as taxas de alfabetização referentes aos adultos excluem, obrigatoriamente, as crianças de idade inferior a quinze anos. A conferência Internacional sobre a Educação, de 1990, reivindica um discurso semelhante. E o mesmo nós fazemos, de modo geral, já que, embora dentro do possível procuremos indicar as contra-referências e os nexos entre as publicações sobre a alfabetização de crianças e as dedicadas à alfabetização de adultos.

A segunda advertência diz respeito ao alcance internacional, até pouco tempo atrás, era consenso geral que se aceitasse a realidade do analfabetismo ou do alfabetismo de baixo nível nos países em desenvolvimento, com pouca ou nenhuma menção à situação nos países industrializados. É bem verdade que quase a totalidade da documentação das Nações Unidas sobre o analfabetismo refere-se aos países em desenvolvimento. Como veremos mais diante, a década de 1990 trouxe a revelação de que todos os países estão enfrentando os problemas da capacitação insuficiente para desempenhar funções produtivas numa sociedade e numa economia em plena mutação. Seguindo essa nova abertura, este trabalho procura adotar, com respeito à alfabetização, uma perspectiva mais global do que no passado. Embora seja natural que trate amplamente da problemática da alfabetização nos países em desenvolvimento (o que nada mais faz do que refletir o fato de que esses países contam com uma história marcada de maneira mais recente pelas campanhas de alfabetização de adultos), procuramos relacionar os conhecimentos de que se dispõe sobre a alfabetização nos países em desenvolvimento e nos países industrializados. Como veremos, entre essas duas situações há menos diferenças do que se poderia imaginar e, por outro lado, essas diferenças devem-se mais à magnitude de certos problemas do que à sua natureza profunda.

3-1 - CONTEXTOS, DEFINIÇÕES E IMPORTÂNCIA DO ALFABETISMO

O alfabetismo representa tanto uma aspiração nacional quanto um grupo de práticas humanas ancoradas no espaço e no tempo.

Dessa dupla existência, o alfabetismo adquiriu, por um lado, uma dimensão sócio-política - associada à sua função na sociedade e as maneiras pelas quais é utilizado com fins políticos, culturais e econômico e, por outro, uma dimensão psicológica, associada a certas qualidades cognitivas e afetivas que conduzem à maior capacidade e motivação do indivíduo em relação à letra escrita e impressa. Essas dimensões foram se desenvolvendo no correr dos últimos mil anos, à medida que o alfabetismo foi se transformando e deixou de ser propriedade privada de escribas e

clérigos, circunscrito aos meios religiosos e governamentais, para converter-se numa ferramenta quase universal das massas, que cobre todos os aspectos da vida cotidiana.

A história da alfabetização é longa e fascinante, e nos últimos anos, tem sido objeto de grande número de estudos acadêmicos. Embora um panorama completo da história da alfabetização exceda os limites deste trabalho, será útil destacar aspectos significativos, já que as causas do analfabetismo, no decorrer dos séculos anteriores, têm muito em comum com o analfabetismo e o alfabetismo de baixo nível da atualidade.

O mais impressionante nos textos históricos relativos ao alfabetismo é a importância atribuída, nos séculos passados, a leitura e a escrita, geralmente consideradas como duas atividades distintas. O fato de o clero das grandes religiões do mundo possuir uma ou ambas as aptidões mostra não só a natureza às vezes limitada da alfabetização, como também seu poder social e moral. É evidente que o que poderíamos denominar “alfabetismo religioso” representou a forma preponderante de exercer a leitura e a escrita já desde antes da Grécia antiga até a Idade Média. A história da alfabetização corre paralela a muitas das grandes mudanças sociais, como a religião, a escola pública, o estabelecimento da democracia e até mesmo as revoluções sociais (e socialistas).

Para a maioria das crianças de hoje, a alfabetização tem lugar na sala de aula, mas os níveis de rendimento são geralmente diferenciados por fatores extra-escolares, mais do que por fatores diretamente com a escola, como a formação dos docentes ou a qualidade dos livros. Os conhecimentos relacionados com a leitura e a escrita, tal como são transmitidos nas escolas em todo o mundo, representam apenas parte da história da alfabetização, uma vez que esta é praticada de maneira muito mais diversificada fora do âmbito escolar. É preciso que se leve isso muito em conta, porque o futuro da obra de alfabetização dependerá – em grau muito maior do que se acreditava até agora – de uma compreensão mais profunda de cálculo da cultura e da natureza do processo de alfabetização.

A diversidade da alfabetização – ou, melhor, das alfabetizações – no mundo de hoje, tem experimentado um crescimento exponencial a partir do desenvolvimento da

educação pública moderna em todo o mundo. Cada ano que passa, codificam-se mais línguas, com escrita, dicionários e periódicos que lhes servem de apoio. Indivíduos em números cada vez maiores possuem capacidades cada vez mais variadas pelo fato de serem alfabetizadas, capacidades que vão desde a tecnologia informática até a cartografia. Simplesmente se torna evidente que o mundo não pode ser descrito como o lugar em que uma elite instruída domina uma massa de analfabetos absolutos. Há relativamente muito poucos analfabetos absolutos (embora, como veremos, tendam a concentrar-se nos países mais pobres); mas, em compensação, são muitos os que possuem uma capacitação muito limitada para a leitura e a escrita, a tal ponto que, ao recenseá-los, seus próprios governos poderiam incluí-los na categoria de analfabetos ou analfabetos funcionais. Os diferentes tipos de alfabetismo, dos quais o alfabetismo adquirido no âmbito escolar parece ser o que melhor tem sido compreendido, não fazem refletir a crescente complexidade de nossas sociedades em plena mutação.

Na maioria dos países, a simples observação permite detectar uma pressão cada vez maior para intervir e melhorar os alfabetizados de baixo nível e os analfabetos que ainda restam e, assim, mudar sua situação. Seria agradável poder dizer que a pressão é só de natureza positiva, isto é, que se trata unicamente de estimulá-los a converter-se em alfabetizados. A realidade é que, na maioria das sociedades, existe um estigma de vergonha aplicado aos analfabetos e aos alfabetizados de baixo nível, de tal modo que a pessoa envolvida se sente isolada da comunidade. Essa exclusão, segundo parece, produz-se tanto nos países industrializados, quanto nos países em desenvolvimento, onde as taxas de analfabetismo ainda são relativamente altas.

Em termos gerais, vamos pouco a pouco compreendendo melhor a importância que a alfabetização tem em nossa sociedade. O alfabetismo não foi, nem é, a panacéia que nos leva automaticamente à felicidade e à prosperidade. Do mesmo modo, ainda que com muita freqüência se considerasse o alfabetismo como um elemento de civilização, já que o pensamento moderno só poderia emergir de um indivíduo alfabetizado, sabemos agora que essas suposições históricas, na melhor das hipóteses, não passavam de conjecturas. Na verdade, o nível de uma sociedade (isto é, o número de indivíduos alfabetizados) continua a ser discutível, uma vez que os arquivos

históricos estão repletos de problemas com o que em outros tempos se entendia por alfabetismo. Assim sendo, os fatos relacionados com alfabetismo acabam sendo discutíveis, já que dependem de suas diferentes definições através do tempo.

Uma pessoa é funcionalmente alfabetizada, quando tiver adquirido os conhecimentos e as capacidades de leitura e escrita que lhe permite tomar parte, de maneira efetiva, de todas as atividades que representam níveis de alfabetização dentro de seu grupo ou de sua cultura.

Uma pessoa é considerada alfabetizada se for capaz de ler, escrever e entender um texto breve e simples relacionado com sua vida cotidiana. Funcionalmente, alfabetizada é uma pessoa capaz de exercer todas as atividades que requerem certo grau de alfabetização para o bom funcionamento de seu grupo e de sua comunidade, ao mesmo tempo em que lhe permitem continuar lendo, escrevendo e calculando com vistas a seu próprio desenvolvimento pessoal e ao de sua comunidade.

O alfabetismo é o conjunto de capacidades que permitem o processamento da informação necessário para poder utilizar os materiais impressos que se encontram comumente no trabalho, em casa e na comunidade.

Por ser o alfabetismo um fenômeno cultural – que só se compreende e se define adequadamente dentro da cultura, da língua e da época em que existe – não é estranho que uma definição única do termo não possa ser formulada e mantida de modo permanente.

O alfabetismo tem sido freqüentemente caracterizado como um direito humano fundamental. Neste nível, não se pode senão aprovar essa concepção. Não obstante, tem-se reivindicado para o termo muitas outras características, desde as grandiosas (o alfabetismo capacitaria para o acesso ao poder, a democracia, etc.) até as mais elementares (o alfabetismo ajudaria a tomar ônibus certo para voltar para casa ou a conferir o troco no mercado).

Poucos poderiam negar a utilidade e o esplendor de um mundo totalmente alfabetizado, do mesmo modo que poucos poderiam negar a maravilha de um mundo no qual não existem as doenças infecciosas. Contudo a alfabetização universal, como a saúde universal e a prevenção das enfermidades infecciosas, exige recursos

econômicos que a maioria dos governos alegam não possuir. Por essa razão é que a importância do alfabetismo deve ser exposta com cuidado, e a eficácia dos diferentes programas claramente compreendida.

Esse enfoque, às vezes chamado de investimento em capital humano, sustenta a hipótese de que determinada taxa de alfabetismo dos adultos é necessária para permitir o crescimento econômico. Este tipo de afirmação utiliza dados coletados em muitos países do mundo, baseando-se numa correlação significativa entre o Produto Nacional Bruto e as taxas de alfabetização.

Todos os países possuem seus próprios problemas educacionais e a alfabetização é quase sempre o centro do debate sobre as políticas que devem ser seguidas. Nos países em desenvolvimento, ela costuma ocupar o primeiro plano, à medida que as campanhas de alfabetização se convertem em peça – chave da programação governamental. Não obstante, mesmo nos países industrializados, como a França e o Reino Unido, que contam com sistema de ensino público muito avançado, realizam-se esforços renovados para a alfabetização de adultos e o desenvolvimento de capacidades.

A alfabetização é, sem dúvida, portadora de benefícios individuais e sociais, mas, como veremos, nem sempre é fácil convencer as pessoas de suas vantagens. Qualquer que sejam as dificuldades científicas a resolver, ninguém pode pôr em dúvida a importância crescente da alfabetização em um mundo cada vez mais dependente da informação e da comunicação.

A partir da segunda grande guerra, um dos argumentos mais convincentes a favor do desenvolvimento dos recursos humanos é que a alfabetização e a escolarização levarão a um crescimento econômico nos países que estejam dispostos a investir suficientemente. É isto que, às vezes, se denomina investimento em capital humano. Certo estudo chegou a dizer que, para que se conseguir um desenvolvimento econômico acelerado, seria necessária uma taxa nacional de alfabetismo de adultos de 80%, enquanto uma taxa de alfabetização de 40% era a base indispensável para um desenvolvimento econômico mínimo. Esse tipo de argumento utiliza um conjunto de

dados provenientes de muitos países do mundo, baseados em uma correlação significativa entre o PNB e as taxas de alfabetismo da UNESCO.

Com efeito, as realidades políticas e a associação empírica do alfabetismo com a saúde, a nutrição e outros ganhos sociais de valor positivo são tais que é pouco provável que os governos cessem seus esforços para atingir a universalidade do alfabetismo e do ensino fundamental. Antes pareceria o contrário, quando as Nações Unidas declaram 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização. Não obstante, sem maior apoio empírico, argumentar em favor da alfabetização e suas conseqüências sócio-econômicas continuarão sendo difícil. Finalmente, atingir taxas de alfabetismo elevadas é tarefa de gerações, apesar da retórica sobre as campanhas de alfabetização e as revoluções pedagógicas. Como ocorre com o desenvolvimento econômico, a história do alfabetismo não se fez da noite para o dia.

A finalidade da ação de cada país é atender às necessidades educativas fundamentais de todos, crianças, jovens e adultos. A concentração dos esforços na aquisição do saber constitui a chave da satisfação das necessidades educativas fundamentais de todos. Esta é a razão por que o acesso, a freqüência continuada e a obtenção de um diploma deveriam ser considerados unicamente como aplicados às atividades que permitem atingir um nível de instrução aceitável.

Nem sempre o desenvolvimento da alfabetização foi objetivo primordial das sociedades. Como já assinalamos, nas sociedades tradicionais o alfabetismo caracterizou-se, em parte, por sua condição de propriedade reservada (no interior do clero, por exemplo), por sua pedagogia baseada na relação mestre-aprendiz para a transmissão dos conhecimentos e pela natureza sumamente especializada dos textos.

Não obstante, com o advento da instrução pública de massa nos séculos XVIII e XIX, começaram a produzir-se mudanças importantes em sua transmissão. Essas mudanças não foram lineares, nem planejadas de antemão e, certamente, não se produziram sem problemas. À medida que os países começaram a instaurar a educação pública de massa, as variações culturais e nacionais deram lugar, no mundo todo, a grande diversidade na maneira de transmitir, aprender e reter os conhecimentos vinculados ao alfabetismo.

Isto não quer dizer que os modelos informais de transmissão (país que lêem para os filhos, suportes impressos mostrados na televisão) tenham perdido sua importância ou sua frequência; ao contrário. Não obstante, é evidente que, com o correr do tempo, o centro de transformação deslocou-se para o controle estatal, mediante políticas governamentais que exercem sua influência sobre os cursos de alfabetização de todo tipo.

Os programas nacionais de educação são aqueles que os governos põem em prática com a finalidade de difundir a educação com a ampla base nacional. Atualmente, todos os países possuem políticas educacionais formalizadas, que tendem a ser mais, ou menos, eficaz, segundo diferentes fatores, como o desenvolvimento econômico, o orçamento educacional e a estabilidade política. Um exame completo da educação num contexto nacional e internacional excede, porém, os limites deste trabalho.

Nossa análise se concentrará antes sobre a situação da alfabetização planejada e do ensino de certos conhecimentos fundamentais nas sociedades modernas. Aquela e este costumam ocorrer, antes de tudo, em quatro contextos: no ensino fundamental, nas campanhas de massa, na educação básica de jovens e adultos e na educação assistemática.

No núcleo da educação pública de massa - e, portanto, no começo da alfabetização para a maior parte da população do mundo - encontra-se as escolarizações fundamentais, que se inicia com crianças entre cinco e sete anos de idade. Em sua maioria, os países já atingiram o ensino fundamental quase universal, embora exista certo número deles que ainda luta por escolarizar 60% da população em idade escolar. Por outro lado, não se deve esquecer que, nos países mais pobres, as crianças só vão à escola durante poucos anos, antes de abandonar definitivamente os estudos.

Naturalmente, há muitas diferenças entre as escolas de ensino fundamental do mundo, do mesmo modo que há diferenças importantes de língua, de pedagogia, de material, de conteúdo e de formação dos professores. Ainda assim, há uma matéria no currículo que é central em todas as escolas primárias: a alfabetização.

No mundo todo, o mínimo de conhecimento exigido para todas as crianças desse nível é que sejam capazes de ler, escrever e calcular ao fim de cinco anos passados nas escolas. Claro que, dentro de um mesmo país quanto comparado em nível internacional, algumas crianças obtêm melhores resultados e outras, piores, mas são poucos os observadores que poderiam não estar de acordo a respeito da importância central dessas três áreas do domínio cognitivo. É precisamente esse consenso entre os responsáveis pela política educacional que mantém os conhecimentos fundamentais da alfabetização em primeiro lugar dentre as prioridades do desenvolvimento internacional, e que permite aos organismos multinacionais cumprir papel significativo no planejamento da educação.

Esse imenso interesse pela educação fundamental permite-nos também nutrir a esperança de que um dia o analfabetismo será drasticamente erradicado. Não obstante, é claro também que as taxas de ensino fundamental completo são muito, variadas, especialmente se tomarmos em consideração as disparidades relacionadas com sexo e a religião. Depreende-se daí que grande número de jovens recebeu somente uma instrução parcial e que uma minoria significativa ainda não iniciou qualquer tipo de educação fundamental. Essa contínua fusão entre as duas categorias de jovens é que alimenta a cifra de quase um bilhão de pessoas classificados como analfabetas em 1990.

A educação primária universal é um objetivo de importância fundamental para todos os países. Apesar disso, não se deve esquecer que o acesso aberto a todos não basta para resolver o problema do analfabetismo. As taxas de sobrevivência no ensino fundamental continuam sendo muito variáveis: mais da metade das crianças escolarizadas nos países em desenvolvimento não terminam cinco séries completas. Quanto aos que terminam os estudos primários, como se dá na maioria dos países industrializados, sabemos atualmente que seus conhecimentos básicos podem ser insuficientes. Finalmente, dada à aceleração das mudanças tecnológicas, é cada vez mais provável que, ainda que uma pessoa tenha completado o ensino fundamental, dez anos mais tarde ainda lhe faltem certos conhecimentos específicos necessários para um adulto.

Em suma, é provável que o ensino fundamental jamais seja suficiente em país algum no que diz respeito à formação completa indispensável para os cidadãos adultos: são muitos – demasiados – os que não terminam o ensino fundamental, e os que o completam carecem dos conhecimentos exigidos para a vida produtiva.

3-2- AS CAMPANHAS DE MASSA

Nos países em desenvolvimento, onde a matrícula no ensino fundamental apenas recentemente começou a cobrir a maior parte da população em idade escolar, as campanhas de alfabetização de adultos têm sido a via alternativa privilegiada para atingir o alfabetismo universal. As campanhas de alfabetização constituem, talvez, o aspecto mais conhecido dos programas nacionais de alfabetização, sem dúvida – pelo menos em parte – devido às campanhas de imprensa, patrocinadas pelo Estado, que têm em geral acompanhado esses empreendimentos governamentais.

As campanhas de alfabetização – por analogia com as campanhas militares – têm buscado recrutar grande número de pessoas e setores para aquilo, que a maior parte das vezes, constitui esforço nacional (mais do que local ou regional). No contexto de uma campanha, é habitual que se ouçam palavras ou expressões como lutam contra o analfabetismo ou exterminar ou erradicar a praga do analfabetismo, terminologias que nos recordam as origens militares das campanhas.

O movimento que tende a distanciar-se da implementação de campanhas tem duas origens principais. Antes de tudo, o número de analfabetos tem diminuído como percentagem da população nacional nos países em desenvolvimento, ao mesmo tempo em que o número de egressos das escolas primárias tem aumentado consideravelmente. Esse fenômeno levou a um aumento importante do número de adultos alfabetizado capazes de participar das atividades de desenvolvimento econômico (sem deixar de admitir que há demasiado adultos que continuam sendo alfabetizados de baixo nível).

Em segundo lugar, é cada vez mais evidente que o êxito das campanhas se vê limitado por sérios condicionamentos. A maioria dos países descobriu ser impossível manter o impulso de uma campanha durante muito tempo, quer se trate de

alfabetização, de saúde, ou de qualquer outra atividade meritória. É simplesmente impossível manter o entusiasmo e a atenção dos meios de comunicação por longos períodos (por exemplo, durante mais de dois ou três anos). Acrescenta-se a isso o fato de que as campanhas acabam sendo caras. Geralmente, extraem seus recursos de outros setores da sociedade, tais como as redes nacionais de professores, ou de trabalhadores de saúde. O tempo dedicado à alfabetização é tempo que sobra das tarefas as quais esses profissionais foram formados (como o ensino de qualidade nas escolas primárias).

Por outro lado, as populações que têm mais necessidades de aumentar suas capacidades nesse campo são muitas vezes diferentes do resto da sociedade, devido a fatores como a língua, o caráter étnico e até mesmo a cidadania (os analfabetos também podem ser imigrantes de países vizinhos ou de antigas colônias).

A expressão educação de adultos designa normalmente os programas de estudos em que os adultos podem, em sala de aula ou por correspondência, obter seu certificado do ensino fundamental. Esse tipo de ensino da segunda oportunidade se desenvolveu mais nos países industrializados, onde se descobriu que os adultos podem ter necessidade de aumentar seus conhecimentos para compensar deficiências anteriores e para corresponder às novas exigências devidas às novas tecnologias, sobretudo no campo do trabalho.

A educação básica de adultos assume, atualmente, diferentes formas. Na América do Norte, o termo se refere, em geral, aos adultos que desejam voltar para a escola para completar um programa sancionado por um certificado, geralmente o certificado do ensino médio. Na comunidade Européia, esse tipo de programa compreende habitualmente cursos para os trabalhadores, pagos por seus empregadores.

Neste item, a educação básica de adultos (EBA) designará os programas que oferecem uma formação fundamental especialmente centrada na alfabetização ou em aspectos do conhecimento a ela relacionada. Outros aspectos da educação formal de adultos, como a universidade ou a formação profissional, são considerados como parte do fenômeno mais amplo da educação superior.

A educação não-formal tornou-se popular na década de 1970 nos países em desenvolvimento, estimulada, especialmente, pela publicação, em 1974, da monografia do Banco Mundial: *Attacking rural poverty: How informal education can help*. Nesse trabalho, a educação não é definida como toda pedagógica organizada e sistemática, levada ao cabo fora do sistema escolar, para oferecer formas seletivas de aprendizagem a subgrupos específicos da população. Os programas não-formais orientaram-se, sobretudo para as capacitações funcionais, entre as quais a alfabetização e o treinamento em cálculo, a fim de melhorar o desenvolvimento em certos setores, como a população e a saúde, a agricultura e o emprego.

Nos países em desenvolvimento, onde o sistema de educação formal já está saturado, considera-se que esses programas constituem um instrumento pedagógico eficaz. Os programas não-formais tendem a oferecer formação menos rigorosa, com um custo em geral mais baixo do que o da escolarização formal, e pode ser ajustada com mais precisão às determinadas necessidades particulares de desenvolvimento.

Um dos problemas mais espinhosos tem sido encontrar um financiamento continuado, inclusive no caso de excelentes programas não-formais, já que, tradicionalmente, haviam sido financiados por subsídios especiais dos organismos de desenvolvimento, os quais não podem manter-se por longo prazo, diferentemente dos serviços dependentes dos Ministérios de Educação.

O estudo do processo de alfabetização desenvolveu-se sob o peso da influência dos trabalhos de pesquisa levados a cabo no mundo industrializado. Talvez fosse melhor designar a maior parte desses trabalhos como estudos do processo de aquisição da capacidade de leitura e da escrita, com ênfase na relação entre as capacidades cognitivas, como a percepção e a memória, e as capacidades de leitura, como a decifração e a compreensão. A maior parte desses trabalhos foi realizada com crianças em idade escolar, mais do que com adolescentes e adultos.

A motivação para aprender pode constituir, então, para quem planeja a alfabetização de adultos em países em desenvolvimento, elemento de importância, semelhante à que se verifica nos países industrializados.

As explicações sociais e culturais do analfabetismo e do alfabetismo de baixo nível nos países em desenvolvimento são muito semelhantes às dos países industrializados e residem principalmente na falta de escolarização em nível individual, devido ao absenteísmo ou não abandonos prematuros. Como no caso das crianças, um enfoque estrutural dessa falta de escolarização e, mais tarde, da falta de participação nos programas de campanhas de alfabetização de adultos, pode ser considerado um fenômeno sociológico e cultural.

Os indivíduos adultos, provavelmente mais do que as crianças, tendem a tomar decisões de maneira independente, sobretudo no que diz respeito a seus pais, ainda que isso possa variar significativamente de uma sociedade para outra. Isso quer dizer que as influências coercitivas de pais e docentes reunidos têm efeito nitidamente menor sobre o educando adulto do que sobre o educando criança. O resultado dessa situação é que, nos países em desenvolvimento, não só se reduzem as forças de motivação, como também estão inteiramente ausentes os incentivos que apoiam os adultos em sua vontade de participar dos programas de alfabetização.

A importância de medir e avaliar a alfabetização reside no fato de que essas ações abrem-nos a possibilidade de obter maior eficácia e maior justificação para seu financiamento. Embora não exista nenhum programa de pesquisa aplicada que não exija apoio econômico, é preciso entender que esses gastos são ocasionados pelo fato de se ignorar qual o caminho a seguir.

Muitas das perguntas-chave referentes à política de alfabetização residem na escolha das definições e das técnicas de mediação. Com referência a isso, a alfabetização e seus programas diferem muito pouco de outros objetivos pedagógicos e sociais. As definições operacionais, suscetíveis de serem medidas e estudadas, são tão necessárias para os programas que procuram melhorar os resultados em matemática ou nas condições sanitárias, como para a própria alfabetização.

Para estabelecer comparações estatísticas em nível mundial, a UNESCO tem se baseado sempre, quase que totalmente, nos dados fornecidos pelos Estados Membros. Em geral, esses países baseiam-se em informações obtidas através dos censos nacionais que, freqüentemente, determinam o nível de alfabetização mediante a aplicação de

questionários de auto-avaliação ou pela variável indireta do número de anos de escolarização primária. Muitos especialistas concordarão em que este tipo de medição costuma ser um indicador do nível de alfabetização pouco digno de crédito. Apesar disso, só muito recentemente começaram a ser realizados, em alguns países industrializados, levantamentos sistemáticos nacionais destinados a medir os níveis de alfabetização, enquanto nos países em desenvolvimento pouco progresso tem sido feito nessa área.

Embora, de modo geral, seja verdade que as formas diretas utilizadas para medir são mais caras que os métodos que dependem de estimativa prévia, ainda há poucos métodos alternativos para substituir as formas mais diretas de medir as capacidades humanas. Qualquer modificação nas taxas nacionais de alfabetismo, resultante de uma avaliação melhor, poderia também provocar, em muitos países, proposições políticas lamentáveis, relativamente ao progresso alcançado no campo da alfabetização.

De fato, o levantamento sobre a avaliação da alfabetização dos jovens adultos (Young Adult Literacy Assessment), realizado em 1986 nos Estados Unidos, pela National Assessment of Educational Progress (NAEP), levou a uma redução das taxas de analfabetismo percebido nos Estados Unidos, principalmente porque se elevou o limiar adotado para classificar uma pessoa como analfabeta. Além das considerações técnicas e financeiras da medição direta do analfabetismo, tem havido um permanente debate sobre como estabelecer taxas de alfabetismo nacionais que sejam válidas e dignas de crédito; em outras palavras, como se pode medir e categorizar os indivíduos segundo nível de alfabetização.

A muitos observadores, parece fora de moda a tradicional classificação dos indivíduos em alfabetizados ou analfabetos. Durante séculos, as classes instruídas achavam perfeitamente razoável dividir o mundo em alfabetizados e analfabetos, e até mesmo em civilizados e não-civilizados. Há várias décadas, quando os países do terceiro mundo começaram a fazer parte das Nações Unidas, ainda era muito comum constatar que a maioria das populações adultas desses países nunca havia à escola, nem aprendido a ler e escrever. Nesses contextos, era então relativamente fácil

qualificar os indivíduos não escolarizados de analfabetos – mesmo que esses termos fossem inevitavelmente errôneos.

A situação na década de 1990 é muito mais complexa. A grande maioria das famílias do terceiro mundo já teve algum contato com o ensino fundamental, os programas de educação não-formal e os meios de comunicação de massa. Atualmente, são raras as sociedades em que mais do que um reduzido número de indivíduos poderia ser considerado, por idiosincrasias bem particulares, analfabetos ingênuos. Indivíduos que ignoram o significado e os usos dos sistemas de leitura e da escrita. Por outro lado, mesmo quando os pais são analfabetos e não-escolarizados, não é excepcional que pelo menos um de seus filhos sabia ler e escrever até um certo nível, de modo que, assim, essa unidade familiar se torna alfabetizada ou, pelo menos, não analfabeta. Fica claro, pois, que a dicotomia tradicional entre alfabetizado e analfabeta descreve mal a gradação ou o continuum de capacidades ligadas à alfabetização, que são comuns à maior partes das sociedades contemporâneas. Essa dicotomia, por outro lado, tem pouca serventia quando se trata de dar algo mais do que simples indicações elementares quanto à política a seguir, dadas as múltiplas variantes de significação que há dentro e entre os termos alfabetizado e analfabeto. Deduz-se daí que devemos evitar tanto quanto possível essa distinção – que ainda é utilizada pelas organizações internacionais e pela maioria dos governos nacionais – uma vez que ela mais desorienta do que informa.

Alguns especialistas sugeriam que o alfabetismo pode ser mais bem compreendido em termos de sua utilidade funcional no contexto social: daí surge o termo “alfabetismo funcional” utilizado pela UNESCO. Nestes últimos anos, a UNESCO tem empregado muito freqüentemente o termo “analfabetismo funcional” para referir-se aos problemas dos países industrializados.

Essa escolha de termos pode servir para confundir ainda mais a situação, já que implica ser o alfabetismo (e o problema do alfabetismo), de alguma maneira, fundamentalmente diferente no mundo industrializado e no terceiro mundo. O sentimento é que o problema do alfabetismo – seja qual for seu rótulo – são essencialmente os mesmos em todas as sociedades e que só varia o grau de sua

gravidade, segundo as exigências nacionais e políticas, que não são inerentes aos termos utilizados para classificar os indivíduos. Em outras, os países têm muito mais pontos em comum do que se pensava, no que diz respeito a seus problemas de insuficiência de alfabetização. Por outro lado, há cada vez mais provas de que as capacidades funcionais ou cotidianas não diferem tanto dos conhecimentos, mais fáceis de medir, adquiridos com a escolarização. Dois estudos recentes – um realizado nos Estados Unidos e o outro em Marrocos – mostram que a correlação entre as capacidades adquiridas na vida cotidiana é muito forte.

O alfabetismo pode, pois, ser considerado um conjunto de capacidades individuais, mas essas capacidades podem ser julgadas suficientes ou insuficientes, conforme o contexto cultural, social e político de uma determinada sociedade. Desse modo, a capacidade de ler jornal poderia justificar o rótulo de alfabetizado – num dado contexto, mas não em outro, no qual isso poderia ser menos importante, quando comparado à capacidade de uma mãe de preencher um formulário oficial de saúde para seu filho doente.

No levantamento da NAEP, a incapacidade de decifrar e interpretar um horário de ônibus, ou de preencher um formulário de trabalho, era critério que servia para determinar se o nível de alfabetização de um indivíduo era insuficiente. De sua parte, os antropólogos abordam a questão da funcionalidade, procurando descrever as práticas atuais do alfabetismo e determinar o valor que lhe atribuem as diferentes pessoas e os diferentes grupos de uma dada sociedade. Com esse enfoque, evitam-se os levantamentos quantitativos, ao mesmo tempo em que se obtêm retratos detalhados dos indivíduos, cada um deles com seu conjunto particular de capacidades.

Uma suposição generalizada pretende que as capacidades da alfabetização podem ser transferidas de um contexto para outro. Embora isso possa ser verdade em alguns contextos, o grau de transferência pode variar enormemente. A diferença pode ser muito mais drástica quando se comparam as línguas e as alfabetizações: um indivíduo que sabe ler e escrever numa língua pode ser analfabeto em outra. Se um indivíduo é alfabetizado numa língua não-oficial, poderia o governo considerá-lo

analfabeto? Uma avaliação apropriada exige visão de conjunto da alfabetização, especialmente na medição dos diferentes níveis de alfabetismo.

A maioria dos países tem formulado políticas lingüísticas explícitas, que estipulam qual é a língua oficial – ou as línguas oficiais. A decisão sobre a língua ou as línguas nacionais ou oficiais baseia-se, em geral, em fatores como os grupos lingüísticos majoritários, a história colonial ou pós-colonial e a importância de uma dada língua, para a promoção do desenvolvimento econômico. No ensino fundamental, utilizam-se geralmente as línguas oficiais, embora possa ocorrer que a língua utilizada no início da escolarização não seja a mesma que se utilizará mais tarde. O uso da língua materna, tanto no ensino primário quanto na educação de adultos, continua a ser objeto de permanente discussão.

Embora pareça haver geral concordância sobre o fato de que se deveria avaliar a língua ou as línguas oficiais durante os levantamentos nacionais de alfabetização, há divergência quanto à avaliação da alfabetização nas línguas não oficiais (quando elas dispõem de uma ortografia reconhecida e funcional). Em muitos países há um sem-número de línguas locais, cuja situação varia em relação à língua oficial: a maneira de incluir essas línguas e essas alfabetizações nos levantamentos nacionais é tema de grandes discussões. Em certos países predominantemente muçulmanos da África ao Sul do Saara – como, por exemplo, Gana ou Senegal – a língua oficial pode ser o francês ou o inglês, enquanto o árabe – que é a língua ensinada nas escolas islâmicas e utilizada pela maioria da população para certas tarefas cotidianas e religiosas geralmente é excluído dos censos oficiais de alfabetismo.

De nossa parte, apoiamos aqui formalmente a posição segundo a qual as capacidades e todas as alfabetizações constituem um aspecto dos recursos humanos e nacionais. Todas as línguas e todos os alfabetismos devem, portanto, ser respeitados e, na maioria de possível, incluídos nos levantamentos e avaliação nacionais. Ignorar tais capacidades é subestimar esses recursos. Ignorar certas línguas é desmerecer e marginalizar as comunidades que se servem delas e das alfabetizações que as utilizam – e tudo isso equívale a reduzir as possibilidades de melhor a sua formação.

3-3- A ALFABETIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Uma proposição fundamental, apoiada por inúmeros trabalhos de pesquisa recentes, considera que a queda da importância econômica da terra arável e ascensão do capital humano (capacidades e conhecimentos) faz parte, necessariamente, da modernização das economias dos países com rendas altas e baixas.

Como já vimos, com muita frequência a alfabetização é entendida simplesmente como algo bom para o indivíduo e para a sociedade. É verdade que, diferentemente de muitas outras áreas em que a mudança social deve ser defendida, poucos se oporiam a um maior desenvolvimento da alfabetização. Isto não significa que os especialistas e o público em geral possam se entender sobre o sentido que se dá ao aumento do alfabetismo. Convém lembrar, por exemplo, os acalorados debates a respeito de se a alfabetização deveria ser proporcionada na língua materna, ou em sua segunda língua (geralmente metropolitana). Uma vez que o ensino primário já constitui um objetivo fundamental institucionalizado por todos os países, esta análise sobre as razões do desenvolvimento estará voltada principalmente para os programas não formais e os programas de adultos.

Apesar do amplo consenso mundial favorável à alfabetização para todos, os observadores não podem senão ver a extraordinária reticência de muitos organismos nacionais, bilaterais e internacionais, diante da necessidade de um sólido apoio financeiro (que se contraponha ao apoio retórico) destinado à alfabetização de adultos. Esta reticência parece depender geralmente da força dos argumentos que podem ser apresentados em favor de um objetivo específico de desenvolvimento, e a alfabetização não constitui uma execução. Ao longo dos anos, cinco razões gerais têm sido apresentadas como argumento favorável à alfabetização, embora cada uma delas tenha sido utilizada no contexto específico de um plano nacional de desenvolvimento econômico.

Na mais pobre aldeia de Bangladesh e nos elegantes bulevares de Paris, pode-se ouvir o mesmo estribilho da argumentação econômica em favor do desenvolvimento da alfabetização. Poucos países permanecem alheios à idéia de que uma população alfabetizada e qualificada pode ter um impacto importante na vida

social e econômica de uma nação. Nos itens anteriores, aludimos às afirmações segundo as quais um determinado índice mínimo de alfabetização constitui a condição prévia indiscutível para o crescimento econômico nos países em desenvolvimento. Nas primeiras páginas dos jornais da América do Norte grandes manchetes proclamam que, no contexto da globalização da economia, o analfabetismo dos adultos será a ruína dos países até agora considerados ricos, como o Canadá e os Estados Unidos. Com efeito, os custos diretos do analfabetismo adulto no comércio norte-americano têm sido estimados em aproximadamente 40 milhões de dólares anuais.

Desde o lançamento do Programa Experimental Mundial de Alfabetização na década de 1960 até a Conferência Mundial sobre a Educação para todos, de 1990, não se deixou de afirmar o impacto positivo que a alfabetização e a educação básica têm sobre a produtividade econômica. A maior parte das pesquisas empíricas sobre esse tema vem de uns poucos que relacionam o número de anos de escolarização (fundamentalmente primária) com a renda ou a produtividade no trabalho. No setor agrícola, por exemplo, foram feitos estudos que fundamentam a idéia de que um ano a mais de escolarização formal pode ter efeito direto sobre os salários e a produtividade agrícola. Esse tipo de análise encontra-se entre muitos que indicam que anos adicionais de escolarização produzem benefícios superiores ao custo da própria educação.

Não obstante, o verdadeiramente surpreendente é que se disponha de muito pouca informação sobre as conseqüências econômicas da alfabetização e da educação básica de adultos. São poucos, se é que existem, os estudos empíricos sobre o impacto econômico de programas importantes de alfabetização em curto prazo, tanto nos países em desenvolvimento quanto nos países industrializados. A maioria dos trabalhos de pesquisa existentes considera o caso, bem diferente, do impacto da formação profissional ou da educação básica de adultos sobre a situação no trabalho dos operários nos países industrializados. Embora esses dados indiquem a utilidade geral dos programas de formação de trabalhadores (entre os quais os de alfabetização e de educação básica) nos países industrializados, há poucos estudos, até o momento, que indiquem que os programas de alfabetização de adultos facilitam o emprego dos

desempregados ou modificam sensivelmente sua carreira, embora muitos deles pretendem fazê-lo, baseando-se, sobretudo em anedotas para corroborar essa relação.

Apesar da absoluta falta de estudos que provem as conseqüências econômicas dos programas de alfabetização, há um pressuposto muito forte de que, para todo valor agregado que o indivíduo traz consigo graças à alfabetização, haverá um valor agregado proporcional em termos de produtividade nacional. A razão econômica continua a ser artigo de fé entre os defensores dos programas de alfabetização de que os países industrializados são mais prósperos simplesmente porque seu nível de alfabetização e de educação é mais elevado.

Embora a alfabetização só tenha limitado conseqüências econômicas diretas, ela pode ter conseqüências sociais secundárias que se convertem em objetivos importantes para os planejadores do desenvolvimento. As relações empíricas demonstradas entre o nível de alfabetização e a saúde, a fertilidade e outros aspectos da vida de uma mulher podem construir a razão principal para implementar programas de alfabetização em muitos países. É interessante assinalar que a dimensão da divisão por sexo do analfabetismo raramente é objeto de análise nos países industrializados, uma vez que, ali, a maioria dos adultos analfabeta e alfabetizada de baixo nível é geralmente homens. Não obstante, no mundo em desenvolvimento, a disparidade por sexo é muito acentuada.

Nos países industrializados, as conseqüências secundárias do analfabetismo podem variar de um grupo étnico, ou minoritário, para outro. Nesses casos, entre as conseqüências sociais secundárias do alfabetismo pode-se observar uma diminuição dos índices de encarceramento e de dependência dos serviços sociais, além de uma redução da desintegração social.

Aspecto-chave dessa solidariedade é a utilização, na campanha de alfabetização, de uma língua nacional, geralmente a língua da facção governamental dominante. Embora talvez se produzam tensões pela imposição de uma língua nacional sobre minorias étnicas, o fervor revolucionário do momento pode, pelo menos por algum tempo, superar esses obstáculos. Os governos conseguem, então, atingir, através das campanhas nacionais, um maior grau de homogeneidade e

solidariedade nacionais, ainda que sejam mínimas as conseqüências econômicas e sociais secundárias.

A finalidade de cada país é satisfazer as necessidades educativas fundamentais de todos, crianças, jovens e adultos. Para lhes fazer justiça, é preciso reconhecer que os que pregaram com tanto entusiasmo a doutrina da alfabetização tinham razão de enfatizar sua importância. Equivocavam-se, porém, ao atribuir uma mística especial às capacidades mecânicas da alfabetização enquanto tais, por não fazerem diferença entre as diversas situações culturais e subestimarem amplamente as dificuldades práticas que implicava sua pretensão de criar um mundo alfabetizado no espaço de uma geração. A relação entre a educação e o desenvolvimento é de grande complexidade. É muito importante determinar qual o tipo de desenvolvimento desejado, qual o tipo de educação mais adequada para esse desenvolvimento e quais os interesses que deveriam ser privilegiados no processo de desenvolvimento.

A alfabetização leva à modernização humana e à mudança de atitude diante do desenvolvimento. Essa conseqüência da alfabetização tem sido um dos pilares do desenvolvimento internacional. Uma vez que os estudos sobre a modernização raramente separaram alfabetização de escolarização, não foi determinado se a alfabetização tem efeitos tão específicos. Muitos estudos têm demonstrado que os anos de escolarização levam a mudanças de atitude e a uma participação maior no processo de desenvolvimento nacional (nos países em desenvolvimento), mas esses estudos não conseguiram determinar de que maneira a escolarização influi nas atitudes, ou se simplesmente abre as portas a oportunidades que, por sua vez, afetam as atitudes.

A alfabetização fomenta os ideais democráticos e aumenta a produtividade nacional. Este exagero positivo das conjecturas constitui somente um aspecto subsidiário dos atuais estudos de pesquisa, ainda que muitos especialistas e a maior parte do público creiam que tais afirmações são corretas. A democracia não pode existir sem uma população bem informada, e os materiais impressos continuam a ser a principal fonte de informação sobre os acontecimentos mundiais e nacionais. Igualmente difícil é imaginar que, no mundo atual, uma economia possa desenvolver-se de maneira significativa, com uma população analfabeta ou pouco alfabetizada.

Enquanto as conseqüências democráticas são difíceis de corroborar, as econômicas deveriam ser mais bem compreendidas quando, tanto nos países industrializados quanto nos países em desenvolvimento, se generalizassem melhores técnicas de avaliação.

Os dados disponíveis indicam ser pouco provável a eliminação do analfabetismo em futuro próximo, seja qual for a data que se escolha. Os organismos e os especialistas proclamaram, em várias ocasiões, uma data determinada, como maneira de estabelecer um objetivo que servisse de orientação para o planejamento, mas é impossível não ver um certo conteúdo político neste tipo de enfoque. Não obstante, o maior problema com essa asseveração é que a definição do alfabetismo não pode constituir uma constante de referência. As sociedades continuam definindo e redefinindo o termo alfabetismo à medida que se transformam as necessidades de capacitação intelectual com o correr do tempo e conforme os contextos. É muito mais provável que os alfabetizados de baixo nível (ou analfabetos funcionais) continuem a existir ainda por muitas décadas, e talvez para sempre, mesmo que o número de analfabetos ingênuos continue a diminuir com o aumento concomitante da escolarização primária e dos programas eficientes de alfabetização de adultos.

Se forem mantidas as tendências atuais, poderão ser feitos progressos significativos para a criação de um mundo mais alfabetizado. Parece que, pelo menos para esta década, existe a vontade e o apoio financeiro necessário para melhorar os níveis de alfabetismo em todos os países do mundo. Utilizar maneira mais eficiente os recursos existentes parece ser o principal desafio. Na seção que se segue, consideramos várias idéias que poderiam ser cruciais para construir o porvir da alfabetização. A seção final deixa entrever uma imagem do que poderia ser seu desenvolvimento futuro.

3-4- PERSPECTIVA DE FUTURO E INOVAÇÕES NO CAMPO DA ALFABETIZAÇÃO

Qualquer comentário que pretendesse tratar o futuro da alfabetização seria incompleto se não abordasse, de algum modo, o tema das novas tecnologias. Há idéias

novas e apaixonantes a respeito da utilidade da tecnologia para a alfabetização de crianças e adultos. Grande parte desse trabalho ainda é recente, como as tentativas de utilizar o discurso numérico para o ensino da leitura ou o uso de apresentações em multimídia (vídeo interativo, gravações de áudio e apresentações sobre a tela do computador), para oferecer um ensino muito aperfeiçoado do que antes. As soluções tecnológicas para o ensino – conhecidas como o nome de ensino informatizado (EI) ou ensino com auxílio do computador (EAC) – vêm sendo utilizadas, principalmente nos países industrializados, há mais de uma década, e a presença de microcomputadores em sala de aula não deixou de aumentar de maneira extraordinária.

No caso da educação de adultos, o emprego do EI e do EAC começou recentemente a seguir um esquema semelhante, mas ainda continua limitado a setores isolados de alguns poucos países. Nos últimos cinco anos, a mudança mais importante foi o efeito do desenvolvimento acelerado e a expansão da Internet (praticamente desconhecida em muitos países do terceiro mundo).

O processo da comunicação internacional e seu impacto no emprego da língua e da alfabetização vão mais além da tecnologia, mas não deixam de estar relacionados com ela. Não é absurdo supor que as mudanças na língua internacional levarão a mudanças da mesma ordem no campo da alfabetização em todo o mundo. O fato de o inglês ser a força predominante na publicação de livros e revistas científicas, bem como na tecnologia dos suportes lógicos dos microcomputadores, já produziram em todo o mundo grandes efeitos na vida social e econômica e tem levado à realização de modificações significativas nos programas escolares.

O poder do alfabeto não se limita, é claro, ao domínio do inglês, mas também pode ser observado nas tecnologias em mutação. Os suportes lógicos e o teclado dos microcomputadores foram concebidos para o alfabeto latino e outras ortografias (como a chinesa, a japonesa e a árabe) não se adaptam bem a essa tecnologia. Conseqüência provável é que as ortografias não-romanas se verão em desvantagem ante os progressos tecnológicos e provavelmente terão necessidade de adaptar-se nos próximos anos.

Outras conseqüências da mudança social sobre o alfabetismo começam a tomar forma. A globalização e a integração da economia mundial conduzem a uma força de trabalho integrada em nível internacional. A capacitação da classe operária de cada país está rapidamente se convertendo em cifras reconhecidas, com as companhias multinacionais que buscam capacidades específicas a um custo específico para tipos específicos de produção. As mudanças no contexto étnico e social do trabalho e da educação terão também impacto fundamental nos projetos de alfabetização, sobretudo se levar em conta às migrações incessantes entre os países em muitas regiões do mundo.

Finalmente, as disparidades no crescimento econômico dos países ricos e dos países pobres, ao que parece, continuarão a existir num futuro próximo. Se isso ocorrer, as disparidades no alfabetismo acompanharão inexoravelmente essa tendência econômica, criando um círculo infernal de analfabetismo, pobreza e falta de perspectiva econômicas para os povos atingidos.

Resumindo, as inovações tecnológicas oferecem grande potencial para o desenvolvimento da alfabetização e da educação em geral. Não se deve, porém, esquecer que essas mesmas mudanças tecnológicas constituem uma das causas principais dos níveis de alfabetização insuficiente na sociedade. Assim como as necessidades sociais e as capacidades tecnológicas mudam, o mesmo ocorre com as exigências que pesam sobre a população ativa e a população em idade escolar do mundo. O fracasso em proporcionar uma instrução adequada a uma massa cada vez maior de trabalhadores e estudantes só resultará no aprofundamento do abismo que separa ricos e pobres. As possibilidades de aumentar os êxitos e os fracassos dependerão, talvez em grande parte, da maneira pela qual as inovações tecnológicas se propaguem nas próximas décadas.

As capacidades de leitura, escrita e cálculo são utilizadas em muitos contextos da vida diária, além dos meios acadêmicos. Até agora, contudo, a maior parte da pesquisa e do desenvolvimento tem sido centrada fundamentalmente no âmbito escolar. O grande desafio está em determinar os meios pelos quais a alfabetização poderia ser fomentada e utilizada nos cotidianos da família e do trabalho. No que diz

respeito às políticas precisamos saber mais sobre a maneira de induzir a alfabetização nos projetos de desenvolvimento de outros setores significativos, como a agricultura e a saúde pública.

O aumento do fornecimento de manuais tem sido considerado pelos doadores e pelos Ministérios da Educação como estratégias – chave para o melhoramento de ensino escolar. Ainda assim, porém, sabemos muito pouco a respeito do modo como a concepção do material pedagógico poderia influir na compreensão e na aprendizagem. No que diz respeito à concepção dos textos há enormes variações nacionais e de conteúdo.

Atualmente, estão sendo realizados importantes trabalhos sobre a relação entre as características do discurso que adotam os manuais e sua compreensão, o que certamente redundará na melhora dos textos escolares e dos materiais utilizados em outros setores. Por exemplo, uma necessidade específica é melhorar as indicações que acompanham os produtos químicos, farmacêuticos e agrícolas, cujo uso eficaz e seguro exige o cumprimento de tarefas cognitivas complexas, uma vez que as instruções são muito freqüentemente difíceis de entender. É necessário também reunir, resumir e difundir os materiais já existentes utilizados pelos programas de alfabetização em contextos não formais.

Em muitos países, têm sido utilizadas ferramentas relativamente primitivas para avaliar os textos literários, tais como a contagem de palavras, os perfis do vocabulário, etc. recentemente, têm-se desenvolvido técnicas mais aperfeiçoadas para medir as características semânticas e léxicas dos textos, aquelas que afetam a compreensão. Esse novo tipo de técnicas deveria ser aplicado ao estudo dos diferentes tipos de textos utilizados no ensino escolar e extra-escolar.

Por outro lado, o tratamento da informação em línguas diferentes é comum em muitos países em desenvolvimento, onde as etiquetas e as instruções dos produtos aparecem na língua vernácula e na língua metropolitana. Outro exemplo é o alfabetismo visual, que apela à imagem para transmitir essas informações. Seria necessário estudar a influência da cultura sobre a compreensão das representações

gráficas dessas informações, que, em boa medida, traduzem as convenções ocidentais relacionadas com a arte dos manuais.

As organizações internacionais, como reiteramos ao longo deste capítulo, devem melhorar seus meios de avaliação dos níveis de alfabetização. A mesma coisa devem fazer os Ministérios da Educação dos países em desenvolvimento e dos países industrializados. Entretanto, o trabalho atual nessa área está fortemente voltado para técnicas normalizadas relativamente onerosas e tem quase total desinteresse pelas técnicas economicamente mais exeqüíveis, sensíveis às diferentes culturas e que respondem a políticas específicas. Quase não se tem prestado atenção alguma às capacidades de cálculo exigidas pela sociedade ou pela oferta de trabalho específica, área cada vez mais inquietante num contexto de mutação tecnológica.

Uma vez avaliada a eficácia dos indivíduos e dos grupos a serviço da alfabetização, seria necessário proceder a avaliações completas dos programas de alfabetização, levando em conta esses objetivos globais, porém, raramente se tem enfrentado esse tipo de avaliação. Cabe assinalar, não obstante, que já dispomos de conhecimentos importantes no que diz respeito à avaliação dos programas de alfabetização, embora sua difusão entre os planejadores - e seu aproveitamento - mal tenha começado.

Dada a importância do debate sobre a política de alfabetização na primeira ou na segunda língua, muitos organismos patrocinadores e autoridades de países em desenvolvimento relutam em rever as políticas lingüísticas e de alfabetização. Ainda assim, há um número importante de áreas de trabalho que necessitam ser abordada, para além do debate a respeito da escolha da língua prioritária de alfabetização. Por exemplo, seria necessário realizar estudos que pesquisassem: a) se (ou sob que condições) a alfabetização na língua materna deve ser condição prévia à introdução da alfabetização numa segunda língua nos contextos escolares e não-formais; b) de que maneira a implementação das políticas referentes à língua de ensino afeta o alfabetismo depois da escolarização; c) os efeitos da alfabetização numa segunda língua na escola e sua eventual relação com os índices de reprovação e de repetição; d) o impacto da repetição sobre o nível da alfabetização numa segunda língua; e) as

conseqüências da alfabetização numa segunda língua sobre as matérias acadêmicas e práticas, como a matemática, as ciências, a saúde, a nutrição e a agricultura; f) a retenção das capacidades de leitura e escrita na língua materna e na segunda língua para a vida cotidiana, depois da escolarização; e g) o papel da semelhança e da disparidade da ortografia na transferência entre a alfabetização na língua materna e na segunda língua. É necessário que esses temas fundamentais sejam estudados, para que se possa atingir um progresso maior na alfabetização de sociedades multilíngues e multi-alfabetizadas.

Com a generalização do ensino primário, espera-se uma diminuição do analfabetismo no mundo nos próximos dez anos, com efeito, o número dos analfabetos ingênuos – aqueles que ignoram totalmente que o alfabetismo existe ou que não sabem como outros podem utilizá-lo – diminui com a expectativa de vê-lo desaparecer totalmente em torno do 2015.

A concepção e a implementação da alfabetização de adultos são outras áreas em que mudanças de grande importância parecem iminentes. No século XX, a maioria dos programas de alfabetização mais conhecidos foi realizada sob a forma de campanhas: conjunto de esforços desenvolvidos em grande escala, durante período relativamente curto. Os resultados desse tipo de esforço são incertos, mas a generalização do ensino primário, a relativa raridade das revoluções sociais contemporâneas e o fato de diminuir nos adultos a necessidade de adquirir um nível de alfabetismo mínimo e fixo, permitem-nos prognosticar que as campanhas de alfabetização de adultos provavelmente não serão utilizadas como meios de transmissão do alfabetismo neste mesmo século. Parecem mais prováveis os programas, públicos e privados, concebidos para desenvolver certos tipos de capacidade específicos – no campo dos computadores, por exemplo, o processamento de textos, a gestão de dados e o pensamento analítico.

Digamos, em conclusão, que construir o futuro da alfabetização é uma tarefa que exigirá esforço conjunto e prolongado. É difícil exagerar a importância da alfabetização e da escolarização no desenvolvimento pessoal, social e econômico dos homens e mulheres do mundo todo. Nós, os educados. Temos o alfabetismo como

parte fundamental de nossa existência. O simples fato de que, mesmo hoje em dia, um quarto da humanidade careça desse conjunto de capacidades essenciais – e acessíveis – não deixa de ser surpreendente. Surpreendente e difícil de crer, ao chegarmos ao ano 2010, em que a revolução dos microcomputadores e dos sistemas de comunicação faz expandir as fronteiras do conhecimento humano. Não pode escapar ao leitor deste capítulo, por simples e evidente que seja a presença do alfabetismo na vida daqueles que o possuem, será necessário enorme esforço adicional para atingir aqueles que ainda hoje se vêem despojados da possibilidade de alfabetização.

3.5. Considerações Finais deste Capítulo

Analisamos a questão de alfabetização nas políticas internacionais do desenvolvimento humano, frisando que no mundo os meios de comunicação tornam-se cada vez mais sofisticados e o código escrito domina nos veículos de comunicação de massa. A escola, enquanto, instituição responsável pelo processo de escolarização, é desafiada a garantir a todos a apropriação da língua escrita.

A alfabetização passa a ser vista como instrumento de equalização social, como forma de inclusão dessas pessoas que vivem à margem de uma sociedade letrada.

Nos países outrora colonizados, como os da África subsaariana, a língua e o modelo educativo da antiga metrópole sobrepujaram-se a uma cultura e a um ou a vários tipos de educação tradicionais. A busca de uma educação que sirva de fundamento a uma identidade própria, para lá do modelo ancestral e o modelo trazido pelos colonizadores, manifesta-se, sobretudo, pela crescente utilização das línguas locais no ensino.

O crescimento econômico e desenvolvimento humano foram, sem dúvida, impasses destes a que nos conduziu inevitavelmente um modelo produtivista, os quais levaram, ao longo dos anos, as competentes instâncias das Nações Unidas a dar ao conceito de desenvolvimento uns significados mais amplos, que ultrapassam a ordem econômica para considerar também a dimensão ética, cultural e ecológica.

Na Guiné-Bissau as políticas internacionais não conseguiram êxito no desenvolvimento humano local, porque não se tratava de expectativas do povo e sim, dos países industrializados.

A GUINÉ-BISSAU E A ALFABETIZAÇÃO DO SEU POVO

Aborda-se, a seguir, a complexa situação das políticas de alfabetização na Guiné-Bissau, cuja sociedade organiza-se em torno de inúmeras culturas marcadas pela diversidade étnica e representacional. Define-se o problema dos direitos lingüísticos no processo de letramento, tendo em conta a experiência social guineense, no interior da qual confluem línguas ágrafas, um dialeto crioulo, igualmente ágrafo, e a língua portuguesa, idioma oficial, predominantemente empregado como língua estrangeira entre os cidadãos.

Desde os primeiros anos de independência, a Guiné-Bissau empreendeu uma vasta operação de alfabetização, em particular, no seio do exército, através da campanha de alfabetização iniciada em 1974. Tendo em conta a extensão do analfabetismo no seio das populações, era igualmente necessário tomar iniciativas para a criação de estruturas encarregadas de combater a calamidade. A criação de um serviço encarregado da alfabetização e da educação de jovens e adultos na nova república foi um passo importante na luta pela eliminação do analfabetismo.

Além da campanha de alfabetização, as ações de alfabetização foram desenvolvidas a partir de alguns projetos de desenvolvimento, tal como o projeto de algodão, amendoim e arooz na região administrativa de Bafatá, com associações comunitárias. Seguiu-se uma estratégia de junção: alfabetização e produção. Assim, segundo as regiões administrativas e os projetos de acolhimento, foram levadas a cabo com o apoio de parceiros internacionais.

O Serviço Nacional de Alfabetização (SNA) animou dez centros de alfabetização, tanto na zona rural como na zona urbana. Nos centros urbanos, a alfabetização acontecia 5 vezes por semana, a razão de 2 horas por dia num período de

4 a 6 meses. No meio rural, tendo em conta os constrangimentos culturais, a alfabetização fazia-se três dias por semana, a razão de 2 duas horas por dia.

No período de 1976-77, foi lançada uma campanha nacional de alfabetização - apoiada e orientada pela equipe de Paulo Freire, foram formados formadores de formadores, distribuídas bicicletas e apoios financeiros para a realização da formação dos futuros animadores em mais de 40 centros do país. Mas esta campanha não veio a ter continuidade.

O Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE) está na posse de todas as experiências e estudos realizados no domínio da Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos.

Entre 1984-85, recensearam-se 80 centros reunindo 1.170 inscritos orientados por 93 animadores. Os centros dispensavam 57 sessões de alfabetização em crioulo, com 88,3% dos inscritos.

A avaliação da experiência de alfabetização levanta numerosas questões ligadas: à formação dos quadros de alfabetização e da educação de jovens e adultos; aos métodos de alfabetização utilizados - com efeito, os métodos empregados não têm sido freqüentemente julgados eficazes, na medida em que o caráter funcional tem falhado na maior parte das atividades levadas a cabo; à insuficiência dos meios humanos e pedagógicos para a animação dos centros de alfabetização; à gestão de certos projetos de alfabetização - os problemas de gestão figuram entre os fatores que conduziram ao bloqueio parcial de projetos que beneficiaram do apoio externo; e à insuficiência dos meios orçamentais, logísticos e institucionais.

A superação da situação atual, caracterizada entre outras por uma taxa de analfabetismo global de 63,6% com, pelo menos, dois terços de mulheres analfabetas, é uma exigência sobretudo no que diz respeito ao impacto que a educação não formal dos jovens e dos adultos, particularmente das mulheres, tem sobre o desenvolvimento da produtividade, o melhoramento das condições sócio-sanitárias e nutricionais, sobre a escolarização das raparigas e a elevação do nível cultural da população guineense.

O período de 1989 a 2000, é marcada por um conjunto de fatores que de forma direta ou indiretamente motivaram positivamente o surgimento de vários centros de

formação técnico-profissional. Dentre estes fatores, destacam-se: (i) a necessidade do desenvolvimento econômico do país; (ii) a liberalização econômica que exige cada vez mais mãos de obra qualificada e; (iii) o crescimento do mercado informal de trabalho.

Estes fatores levaram à criação de uma situação favorável para o desenvolvimento da formação profissional no país, nomeadamente ao nível do maior peso institucional do setor e de maior sensibilização para os problemas de formação técnico profissional dos jovens e adultos da Guiné-Bissau.

É nesta perspectiva que foi construído em 1993 o Centro de Formação Administrativa em Brá (CENFA) arredores da capital - Bissau e, recentemente em 2001 criada a Direção Geral do Ensino Técnico Profissional e Educação Não Formal, estrutura responsável pela implementação e articulação de toda a política do setor. No entanto, apesar dos esforços desenvolvidos no domínio, a formação profissional não deixou de conhecer uma crise progressiva. Nos últimos anos, algumas medidas pontuais que vem sendo tomadas, não foram suficientes para satisfazer e acompanhar as necessidades da demanda do mercado de trabalho.

Os estabelecimentos de ensino técnico e profissional existentes, foram duramente afetados pelo conflito armada de 7 de Junho de 1998.

O Estado da Guiné-Bissau estava consciente de que a educação era um dos fatores fundamentais da evolução dos indivíduos e da sociedade e que os seus efeitos eram inumeráveis para o avanço técnico e para a elevação de nível de conhecimento dos cidadãos. Por esta razão, o governo guineense, conhecedor destes princípios, estava fazendo um esforço gigantesco no sentido de organizar e estruturar o sistema educacional em todo o país, de forma que a educação pudesse responder às exigências políticas, sociais, econômicas e culturais da nova sociedade que o PAIGC estava empenhado em construir. Estes imperativos exigiam uma profunda reforma do sistema e a sua reestruturação, uma ligação estreita com a vida e a exigência do desenvolvimento comunitário (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

O plano nacional para o desenvolvimento da educação para todos na Guiné-Bissau baseia-se no princípio da garantia do direito à educação para todos os cidadãos sem discriminação de qualquer natureza.

A materialização do direito à educação obriga o Estado a uma democratização do sistema, a garantia de uma educação de qualidade para todos. As medidas para promover a igualdade e equidade implica a adoção de critérios justos e coerentes na afetação de todos os recursos necessários à realização de uma aprendizagem de qualidade, tendo em atenção as especificidades inerentes ao gênero, deficiência de qualquer natureza, assim como a necessidade de uma diversificação dos currículos em função das necessidades e possibilidades dos indivíduos.

A qualidade provém da maximização dos esforços de todos os intervenientes diretos e de uma boa coordenação da ação de todas as estruturas para promover, a todos os níveis, uma escola de excelência. Trata-se de, no quadro dos projetos de escolas e de estabelecimentos de formação, na base de uma pesquisa/ação eficaz sobre os fatores de qualidade, promover uma escola performante onde todos os aprendizes são ajudados a ter êxito e a avançar o máximo possível nas aprendizagens.

4-1-OBJETIVOS DA ALFABETIZAÇÃO PARA O POVO DA GUINÉ-BISSAU

Para a Guiné-Bissau, os objetivos de alfabetização são os seguintes: a) transmitir o máximo de conhecimento a todo o povo, de forma a torná-lo elemento ativo das transformações sociais; b) levar as massas populares a compreender o que devem fazer para a sua terra e quais os objetivos a alcançar; c) valorizar o trabalho do povo, levando-o ao conhecimento no papel daquelas coisas que ele já conhece na prática; d) valorizar o homem e aproveitar as suas capacidades criadoras, de maneira que o nível de todo o povo seja modificado e gradualmente melhorado; e) criar uma sociedade em que os homens possam exercer verdadeiramente a sua personalidade e criar um desenvolvimento em que toda a potencialidade do povo seja posta a serviço do homem (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

A partir do quadro completo e pragmático da educação: diretrizes da política; estratégia para a promoção de qualidade e eficácia do ensino básico; objetivos gerais do sistema educativo; princípios básicos do sistema educacional; planos para os anos letivos seguintes; podemos deter-nos, então, nos objetivos de alfabetização e alargar a reflexão deste item para explorarmos um pouco a questão relacionada ao conceito de

alfabetização. Este conceito já não pode ser considerado como simples processo de aprendizagem da leitura e da escrita de uma língua determinada. Sem dúvida, seus limites ampliaram-se pelas exigências históricas, entre outras causas, dos povos que têm de incorporar grandes massas na participação ativa da criação e recriação permanente da sociedade. Por isso, fala-se em pós-alfabetização como momento superior do próprio processo de alfabetização, em que o domínio da língua escrita e falada vincula-se necessariamente ao domínio dos instrumentos conceituais e metodológicos para compreender e transformar a realidade social imediata. A língua vem a ser considerada não como um mundo separado da realidade, mas sim como expressão e instrumento de comunicação com essa mesma realidade e, portanto, expressão de domínio de libertação ou de um processo dialógico com a mesma realidade, considerada como totalidade (FAUNDEZ, 1989:59).

A língua e sua expressão concreta no cotidiano, a linguagem, é uma das manifestações culturais mais ricas e complexas. Ela é parte importantíssima da cultura e, ao mesmo tempo, veículo de cultura, na medida em que se manifesta por meio dela e de outras expressões culturais que só podem conseguir sua concretização e desenvolvimento pela manifestação privilegiada da palavra. A partir desta perspectiva, o processo de alfabetização adquire uma complexidade maior. Numa dada região ou país no qual esse processo inicia, sempre por razões histórico-político, o processo cultural tem suas formas específicas de manifestação. Estas formas específicas deveriam ser conhecidas e estudadas para determinar tanto o material lingüístico a utilizar, como o conteúdo desse material. Assim, um país como a Guiné-Bissau, que conta com culturas diversas e que precisa conservar a unidade cultural da cultura-nação, deveria levar em esses dois aspectos da questão cultural e tentar que o material a utilizar conserve, valorize e desenvolva tanto as diferentes culturas como a unidade nacional (FAUNDEZ, 1989:60).

Portanto, o processo de alfabetização deveria considerar que se realiza em meio a essa luta cultural em que as camadas dominantes tratariam de impor permanentemente uma leitura cultural determinada que coincide com uma visão de mundo baseada nos privilégios de classe ou grupos. A alfabetização e a pós-

alfabetização deveriam valorizar as expressões culturais das camadas dominadas, fazendo com que o processo de alfabetização ajude a desenvolver aquelas manifestações que possibilitam a liberação cultural desses grupos, contribuindo, assim, para conformar uma nova cultura nacional. Esta concepção de alfabetização e de pós-alfabetização exigiria, então, um novo intelectual, consciente do seu papel de intelectual-outro, cuja tarefa principal deveria ser: criar uma cultura, em que os segmentos dominados conquistem sua liberação cultural, processo no qual tanto suas expressões culturais como as expressões culturais de outros segmentos sociais estruturam progressiva e historicamente uma sociedade culturalmente diversificada e única, mas, sobretudo, democrática. Portanto, é, então, criar uma sociedade livre de segmentos privilegiados tanto do ponto de vista cultural, como do ponto de vista político-econômico (FAUNDEZ, 1989:61-62).

Em dezembro de 1975, foi criada a Comissão Nacional de Alfabetização, com vista a apoiar todas as atividades de alfabetização e a desencadear, no fim do ano escolar de 1975/1976, uma grande campanha de alfabetização. Nesta comissão nacional, além do Comissário de Estado da Educação e Cultura, responsável pelos aspectos pedagógicos e organizacionais da campanha, foram incluídos os Comissariados das FARP (Forças Armadas Revolucionárias do Povo), da Agricultura, da Saúde e Assuntos Sociais, da Informação e da Administração Interna, e também os Organismos de Massas, da JAAC (Juventude Africana Amílcar Cabral), os Sindicatos e a EDMU (Organização das Mulheres). Cada um destes comissariados e organismos daria o seu apoio dentro do seu campo de ação. Na tarefa gigantesca de reformar todo o ensino, de transformar o sistema educativo, de rever os objetivos da educação, de estudar os fins a alcançar e de encontrar as orientações certas a tomar, era evidente que o governo tinha de ter em conta realidade econômica do país. Ora, a realidade econômica da Guiné-Bissau é resultado do trabalho de um povo que foi explorado durante séculos. Amílcar Cabral descreveu-a com bastante propriedade:

Somos atrasados economicamente, sem desenvolvimento nenhum. Não há indústria a sério, a agricultura é atrasada, a nossa agricultura é do tempo dos nossos avôs. As riquezas da nossa terra foram tiradas, sobretudo, do trabalho do homem. Os colonialistas não fizeram nada para desenvolver qualquer riqueza da nossa terra, absolutamente nada.

Portanto, a nossa realidade econômica é essa. Somos um povo cujo principal meio de vida é a agricultura.

Perante essa realidade, como ir buscar meios para aumentar, pelo menos para dobro, nos próximos anos, o número de escolas, de professores, de material escolar? Eis um grande problema que se põe de momento, mas que o governo quer enfrentar com audácia e confiança.

Durante a luta de libertação nacional, foi sempre um princípio certo 'avançar seguros na realidade, com os pés no chão. O fundador da nacionalidade guineense, Amílcar Cabral, disse: conhecer bem as nossas próprias forças, ter em cada momento uma consciência perfeita das coisas que podemos fazer. Avaliar bem nossas possibilidades e fazer tudo para melhorar as nossas forças e nossa capacidade. Nunca fazer menos do que podemos e devemos fazer, mas não pretender, em nenhum caso, fazer coisas que realmente não estamos ainda em condições de fazer.

Criar escolas, mas ter em conta as possibilidades reais de que dispomos, para evitar que depois tenhamos de fechar algumas escolas por falta de meios' (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

A Guiné-Bissau, sendo essencialmente agrícola, não dispunha de recursos suficientes, quer no aspecto técnico, quer no aspecto financeiro, para pôr em prática e levar a cabo os planos que tinha em vista, em especial, plano em curto prazo. No setor da educação, numerosos eram os fatores que deviam ser considerados: os recursos do país, os custos dos materiais de construção, a evolução dos efetivos escolares, a percentagem da população em idade escolar, a preparação de quadros suficientes, a elaboração e impressão de livros escolares e de material didático. São do presidente do Conselho de Estado Luís Cabral, as seguintes palavras, proferidas na sessão de abertura da 3ª reunião da Assembléia Nacional Popular:

Educação Nacional é a coisa que estamos a fazer com mais ousadia, porque estamos a fazer uma educação que nos custa dinheiro que não temos, levando-nos a pensar em cada mês como é que arranharemos meios para agüentar todas as escolas que criamos, com 85 mil alunos, com mais de dois mil professores espalhados por toda nossa terra, com uma percentagem superior a 10% da população escolarizada, percentagem essa que foi atingida só por alguns países africanos que fizeram esforços consideráveis na Educação' (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

No orçamento do país, cerca de 18% dos recursos eram destinados à educação; a despesa no ensino por habitantes era de duzentos e vinte e cinco pesos guineenses (225,00pg.) equivalente a 275 dólares e a despesa por aluno era de 2.000,00 pesos, cerca de 2050 dólares, contra um produto nacional per capita de 600,00pg. O país precisava produzir duas vezes mais para equilibrar a sua economia interna, ou então reduzir para um terço as suas despesas. A segunda alternativa não era solução. Para a solução destes problemas, impunha-se encontrar uma proporção entre o total das despesas e as receitas nacionais, entretanto pelo caminho da produção (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

De modo geral, havia países em que as despesas para a educação aumentaram em valor absoluto. Mas muitos países africanos preferiram reduzir as matrículas para encontrar uma melhoria qualitativa. Para atenuar as dificuldades deparadas no setor da educação, o governo da Guiné-Bissau adotou essas medidas:

1º- melhorar o sistema de educação, fazendo com que os investimentos tivessem mais rentabilidade;

2º - elevar o nível didático-pedagógico e profissional dos professores, cujos salários consumiam a maior parte do orçamento da educação;

3º - levar a comunidade a suportar a despesa com professores, em algumas localidades;

4º - desenvolver a campanha de alfabetização como um dever cívico na qual todos deviam participar em conformidade com o princípio: os que sabem ensinem os que não sabem (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

Não havia dúvidas de que a Guiné-Bissau estava longe de dispor dos meios que lhe permitissem avançar rapidamente no setor da educação. Dar escola a todas as crianças, alfabetizar os adultos são tarefas que exigem tempo. Luís Cabral, presidente do Conselho de Estado, disse ainda na sessão de abertura da 3ª reunião da Assembléia Nacional Popular:

'Faremos todos os sacrificios, todos os esforços que forem necessários para levarmos a educação para frente, para melhorarmos cada vez mais o seu nível, para podermos ser um povo culto, um povo que de fato conhece onde estão o bem e o mal, onde estão a verdade e a mentira, onde está o seu progresso, para poder ser

capaz de defender os seus verdadeiros interesses' (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

O PAIGC, pela maneira como organizou a luta de libertação, como a desencadeou durante 10 anos e como conseguiu a independência total para Guiné e Cabo Verde, ganhou nome e granjeou justa consideração em todo mundo. Com a independência total, a Guiné-Bissau atraiu as atenções de muitas nações que imediatamente prontificaram-se a dar sua contribuição para o desenvolvimento do país, nessa fase de reconstrução nacional. Por sua vez, a Guiné-Bissau abriu as portas a todos os países amigos que, a boa vontade e sem compromissos, queriam ajudá-la. Na fase de reconstrução em que se encontrava o país para o seu desenvolvimento e progresso, contava com as suas forças, mas precisava de auxílios e de quadros técnicos de outros países (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

Se, por um lado, houve o retraimento de alguns, por outro, muitos tinham sido os países estrangeiros que tinham enviado delegações dos seus governos a Bissau, a fim de estudarem in loco e em contato com os respectivos Comissariados de Estado as possibilidades de cooperação e de ajuda. Do setor educacional de uns países, tinham vindo os professores e técnicos, de outros, ajuda em material escolar e em equipamentos didáticos. Os organismos internacionais da ONU -PNUD, UNESCO, HCR e a UNICEF - criaram em Bissau as delegações e tinham posto em prática planos de auxílios diversos. A SIDA (Autoridade Sueca para o Desenvolvimento Internacional), a SUCO do Canadá e a FIEU da Suíça tinham-se empenhado em ajudar o país da forma mais prática possível. A propósito da cooperação, o comissário principal de Estado, Francisco Mendes Té, na última sessão da 3ª reunião da Assembleia Nacional Popular, disse o seguinte: 'Estamos abertos á colaboração com todos os países do mundo, mas sem permitirmos ingerência nos assuntos internos do nosso país. Estamos com os braços abertos para recebermos todo aquele que vier trabalhar nesta terra, para nos ajudar a desenvolvê-la, pois a nossa terra é bem pesada' (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

O desejo de ultrapassar a separação entre o trabalho intelectual e manual era também uma constante, traduzida concretamente em ligar à escola á produção. Todos

os internatos tinham o seu campo agropecuário, onde professores e alunos dedicavam-se às tarefas de cultura agrícola e criação de gado, visando, por um lado, a auto-suficiência da escola quanto à alimentação e, por outro, proporcionar aos alunos a aprendizagem do trabalho produtivo. Eram os alunos que, distribuídos em equipes, roçavam o capim, preparavam os terrenos, cultivavam hortas e viveiros, faziam plantações de árvores de frutas, tratavam das galinhas e dos porcos. Em um dos internatos do Instituto Amizade, desenvolviam-se ainda outras atividades em pequenas oficinas onde os alunos iniciavam-se em técnicos simples, nos domínios da eletricidade, da alfaiataria e mesmo do artesanato local, apoiados por artífices e profissionais. Em todos os casos, a falta ao trabalho produtivo, era equiparada á falta a uma aula, de modo que as atividades manuais aparecessem dignificadas e fossem sentidas com igual grau de responsabilidade. Na mesma direção, apontava para uma outra iniciativa que estava sendo lançada pelo Comissariado de Estado da Educação e Cultura que era o plano para a realização de uma série de acampamentos para os quais se transferissem periódica e temporariamente as escolas dos centros urbanos que tinham dificuldades no contato com o mundo rural. Este trabalho designava-se à escola ao campo e um dos seus objetivos era assim formulado:

A atividade do campo no nosso país deverá constituir efetivamente um suporte para a pedagogia revolucionária, num método prático de vincular a teoria com a realidade, o ensino com trabalho produtivo, um processo eficaz a unir o trabalho intelectual com o manual, o do fortalecimento do intercâmbio entre a cidade e o campo, o de que a escola se identifique na prática com a vida' (PEREIRA, 1977:118).

Na Guiné-Bissau, a transformação radical das estruturas do ensino passava forçosamente por esta ligação entre escola e a produção, uma ligação que não se limitava a justapor ambas as coisas, mas que, pelo contrário, passava a articular a teoria e a prática de tal maneira que o ensino fosse feito a partir do próprio trabalho e orientado para ele; e tudo isto ao serviço de um homem novo, liberto da exploração, integrado em novas e mais fraternas relações sociais. Uma outra grande opção pedagógica que se aprendia em contato com as instituições escolares era aquilo que se poderia chamar de tendência para a gestão democrática da escola. Alunos e

professores repartiam entre si as responsabilidades do funcionamento cotidiano das escolas, constituindo-se em equipes que rotativamente asseguravam todos os aspectos da vida coletiva, dos pequenos pormenores, como o trabalho na cozinha, até à limpeza e arrumação das camaratas (beliche). A própria direção da escola era também assumida coletivamente através de uma gestão colegial: nos internatos, por exemplo, a gestão era conduzida pelo diretor, dois professores e por um comitê de dois alunos eleitos pelos seus colegas; também eram os alunos que elegiam entre si o comissário político da escola, com as habituais funções de acompanhar os problemas humanos e ser responsável pelo cumprimento da linha política do Partido. De igual modo, no Liceu de Bissau, o órgão máximo de decisão era o conselho escolar, composto pelos cinco membros do conselho diretivo, mais o comitê de escola, integrando ainda professores, representantes dos alunos, dos trabalhadores da Juventude Africana Amílcar Cabral; da comissão feminina do PAIGC e dos encarregados de educação, escolhidos um por cada bairro. Estamos vendo que este tipo de estrutura impedia o isolamento da escola e facilitava uma ampla participação no processo de ensino (PEREIRA, 1977:118).

4-2-A QUESTÃO DO MULTILINGÜISMO NA GUINÉ-BISSAU

O termo língua, na terminologia da ciência da linguagem, é, sem dúvida, um conceito chave, cuja definição pode delinear o objetivo de uma teoria lingüística.

A Guiné-Bissau é um mosaico cultural onde co-habitam, há séculos, uma multiplicidade de etnias. Cada uma tem a sua língua própria, usos, costumes, formas de organização e sistemas de produção distintos. O crioulo é uma língua comum, fruto da interpretação dessas diferentes línguas e culturas com o português. A maioria da população é animistas, ou seja, pertencentes às etnias que não aderiram ao cristianismo nem islamismo, continuando fiéis às suas religiões tradicionais.

Quanto à expressão lingüística, ela é feita nas respectivas línguas étnicas, em crioulo e, minoritariamente, em português. Cada uma das etnias Balantas, Fulas, Mandingas, manjacos, Beafadas e Papeis, na sua maioria de origem islâmica, têm a sua língua própria. No caso da língua Fula, por exemplo, há uma mesma forma de escrita

que utiliza os caracteres árabes com signos diacríticos para os adaptar à sua pronúncia específica .

Para descrever a importância das línguas, é de salientar que a língua de um povo é um sistema simbólico que organiza sua percepção do mundo e é também um diferenciador por excelência. Entretanto, a identidade cultural de um grupo étnico só se torna eficaz quando a sua língua prevalece; caso, contrário, se um povo perde a sua língua, poderá perder a originalidade da sua cultura e passará a dotar a cultura do povo cuja língua assimilou.

Na descrição das etnias, Fula é uma etnia nômade, e dedica-se ao comércio e a criação de bovinos. Atualmente na Guiné-Bissau a maioria dos estabelecimentos comerciais pertence a essa etnia. Durante a época da colonização os Fulas eram os que mais se aliavam aos europeus, devidos serem considerados culturalmente mais evoluídos. E também foi esta etnia que levou o Islã para Guiné. Papeis são trabalhadores que vivem da agricultura, e possuem uma organização hierárquica onde cada cidade tem régulo (rei). Quanto à religião, a maioria é animista e crêem na transmigração das almas. Balantas são agricultores e criadores de gado. Metade deles é de religião católica praticantes, e o resto está dividido em animistas e protestantes.

A elaboração de uma política lingüística no contexto da Guiné-Bissau precede de vários fatores:

- De um esclarecimento ideológico sobre as funções sociais reservados às línguas maternas, ao crioulo, idioma veicular, e a de comunicação internacional – português;
- De uma conscientização do caráter privilegiado e do valor insubstituível dos idiomas nacionais como veículos de comunicação;
- De um conhecimento dos dados científicos relativos a estas línguas (nomeadamente a transcrição do sistema fônico e a fixação da escrita);
- Da metodologia a adotar em relação ao ensino da língua estrangeira.

Estas opções decorrem igualmente do resultado de inquéritos sociolingüísticos, ou seja, de estudos sobre as condições sociais em que se encontram as diferentes línguas: grau de dialetrização interna, extensão do número de locutores, regressão ou

progressão. Repercutindo-se nos setores da educação, da comunicação social, da criatividade literária e artística, uma política lingüística correta contribuí para levar a pratica o princípio fundamental da democratização da cultura, criar condições concretas para que as massas populares tenham acesso, nos veículos da expressão íntima do seu pensamento, ao saber, a técnicas modernas, na perspectiva do desenvolvimento nacional.

4.3. DIFERENCIAR 3 TIPOS DE LÍNGUAS NA GUINÉ-BISSAU

Na Guiné-Bissau existem 3 tipos de línguas que são: a língua nativa (tribal), a língua crioula (nacional) e a língua portuguesa (internacional). O Português é a língua oficial, adotada na escolarização, mesmo porque o crioulo e a língua nativa não são línguas escritas (ágrafo), o português é utilizado nas relações oficiais e nos estabelecimentos da administração e ensino.

Na Guiné-Bissau há muitas etnias, cada uma com a sua língua própria. Existe uma língua de unidade nacional, que é o crioulo, no qual se expressam não só as camadas populares, mas também os intelectuais na comunicação cotidiana. O português é a língua veicular do conhecimento, a língua das escolas, a língua das relações oficiais.

4.4. A LÍNGUA NATIVA - TRIBAL

A maior parte dos guineenses nasceu no seio de comunidades ou em famílias onde a língua é africana. a aquisição desta língua neste caso fez-se por via informal, via transmissão de pais para filhos.

A língua nativa é o elo de ligação entre os indivíduos da mesma comunidade étnica e são utilizadas no dia a dia nas aldeias, em família e entre vizinhos, nas cerimônias tradicionais tais como casamentos, funerais e nos festivais tradicionais, nos atos religiosos animistas e também nos contatos entre os guineenses urbanos e com as suas raízes.

As igrejas Cristãs usam-se nas suas reuniões e nos seus sermões e produzem manuais religiosos em alguns dessas línguas nativas. Para isso tiveram de adotar e

adaptar a convenção gráfica do Português Europeu (escrita filo-portuguesa, Ferraro 1991).

Os políticos e os comerciantes das regiões contatam com as suas bases e com os seus clientes nas línguas locais, para invocar o espírito do grupo.

Apesar da questão do espírito do grupo, de identidade e da consciência que os guineenses ganham cada vez mais sobre a importância da sua cultura, a realidade é que as línguas africanas guineenses ocupam o lugar mais baixo, em termos de prestígio, no organograma das línguas nacionais. Nos estabelecimentos de ensino formal não se encoraja o uso das línguas nativa.

Os guineenses na sua esmagadora são de raça negra e originários de cerca de 40 etnias. Um verdadeiro mosaico de povos e culturas.

Agrupamentos étnicos da Guiné-Bissau.

1-Paleossudaneses e outros povos:

Grupo Litoral: Balanta (Balantas Manés, Cunantes e Nagas), Djolas (Baiotes e Felupes), Banhuns, Cassangas e Cobianas Brames, Manjacos e Papéis, Bijagós, Biafadas, Nalus, Bagas e Landumãs. Grupo Interior: Pajadincas (Bajarancas) e Fandas.

2-Neo-Sudaneses.

Grupo Mandinga: Mandingas, Seraculés, Bambarãs, Jacancas, Sossos, Jaloncos. Grupo Fula: Fulas Forros (Fulacundas) Fulas Pretos, Futajoloncas (Boencas, Futa-Fulas e Futa-Fulas Pretos), Torancas (Futancas ou Tocurores).

Os grupos mais importantes são os Balantas (30% da população), os Fulas (20%), Manjacas (14%), Mandingas (13%), e os Papéis (7%) (dados de 1996). No litoral predominam os Balantas que cultivam arroz e gado. Os Bijagós, que habitam no arquipélago com o mesmo nome, forma uma sociedade matriarcal. O Interior é ocupado pelos Fulas que são nômadas, dedicam-se à criação de gado e à agricultura itinerante.

Os cultos tradicionais são predominantes (45,2%), seguindo-se os Islâmicos (39,9%) e os cristãos (13,2%), sendo os católicos 11,6%, outros 3,8%, dupla filiação (2,2%). O número dos que se afirmam sem religião ou ateus é mínimo (1,6%) (dados de 2000).

São ao todo cerca de trinta línguas e dialetos africanos, divididos em dois grupos principais: O grupo Oeste Atlântico e o Grupo Mande das línguas Níger Congo, com algumas diferenças morfo-sintáticas e fonético-fonológicas entre elas.

Por exemplo, enquanto o Balanta, o Pepel, o Manjaco e o mandinga marcam o plural no início, o Fula acrescenta o morfema do plural no fim da palavra; em Balanta as velares surda /k/ e sonora /g/ são alofones do mesmo fonema, mas nas outras línguas são distintivas e mais dados poderiam ser aqui referidas.

A própria geografia do país contribui também para a parcelação lingüística e étnica do país. Tal como dizia um General Português durante a guerra de 1998, a Guiné é um pântano. A própria capital Bissau era uma ilha até 1974/75, quando o canal do Impenal (que ligava o rio Mansoa - João Landim, a foz do Geba - em Cumeré e Bissau) foi fechado, por falta de verbas para a recuperação e manutenção da ponte móvel sobre o mesmo canal nas ligações Bissau-Safim-Insalma-Nhoma-Nhacra, com conseqüências catastróficas para algumas bolanhas de Nhacra - povoação de Sumo - e de Bissau (Ndamé Leru, Djogoró e Bissaque) e talvez mais importante, para os cais dos Portos e os Estaleiros Navais de Bissau, o Porto de Alto Bandim e os Estaleiros Navais do Ilhéu do Rei, sem contar com as conseqüências colaterais em todo o percurso do canal do Geba.

Em média, por cada 50/60 Km de estrada, na Guiné-Bissau, entramos num território lingüístico diferente, quer viajemos para o Norte, quer para o Leste, quer para o Sul, a partir de Bambadinca. Notar-se-á uma diferença entre as províncias Norte e Leste, talvez motivada pelas atividades de sustento praticadas pelos povos que as habitam: as etnias costeiras maioritariamente animistas, dedicam-se mais à agricultura e normalmente constroem as suas habitações juntos às bolanhas (arrozais), as tribos do leste, predominantemente muçulmanas, praticam a pastorícia e o comércio, habitando zonas mais recuadas em relação às bolanhas, geralmente menos densas em termos populacionais, e mais desérticas. Assim, se de Bissau para Mansoa via Nhacra (60 Km) passamos do paepl (Bissau), do Balanta (Nhacra) e chegamos ao mansonca (Mansoa), de Gabu a Bafatá temos apenas o Fula numa extensão de mais de 50 Km.

A complexidade desta situação lingüística é de enlouquecer. Simões Landerset (1935) chega mesmo a apelidar a então Guiné-Portuguesa de Babel Negra. Algumas destas línguas têm, imagine-se só, 300 falantes e correm sérios riscos de extinção.

Se tivermos ainda em conta o fato de que a Guiné tem apenas mais de um milhão de habitantes, poderemos ter uma idéia dos problemas que o país enfrentaria em nível das línguas e do language Planning, se não existisse o crioulo.

4.5. A LÍNGUA CRIOULA - NACIONAL

O crioulo da Guiné-Bissau, que surgiu de um encontro fundador entre sociedades muito diferentes oriundas de duas vertentes civilizatórias: a européia, representada pelos navegadores e comerciantes portugueses que aportaram na costa da Guiné em meados do século XV, e a africana, representada pelas sociedades tradicionais da costa ocidental da África. A singularidade deste caso está ligada a duas ordens de fatores: um de natureza empírica e histórica, outro de caráter puramente teórico.

O que chamamos de sociedade crioula, que no presente se confunde com a emergente nação guineense e cujo espaço de existência são as vilas e cidades da Guiné-Bissau, não é o produto do agudo processo de mudança social ocorrido em África depois do regime colonial cujas conseqüências mais marcantes foram uma acelerada urbanização e ocidentalização das sociedades tradicionais africanas que passaram a viver em estreito contato com os agentes colônias e seu universo de práticas e valores. Também não se reduz ao surgimento de uma elite negra que se apropriou, com o fim do regime colonial, do controle dos aparelhos de governança, produzindo uma cultura política no mais das vezes desastrosa para as populações que governam. Ela é historicamente anterior à partilha da África pelas potências européias e seu surgimento revela uma continuidade marcante com processos muito antigos de configuração das sociedades tradicionais na costa ocidental da África, anteriores à chegada dos portugueses.

Acreditamos também que o modo de tratar esta singularidade histórica traz consigo uma peculiaridade teórica que resulta do próprio modo de olhar para a

questão. Vamos analisar o processo de formação da sociedade crioula da Guiné-Bissau a partir de uma analogia com o que os lingüísticas chamam de criouliização. A analogia que empregamos permite ir além das conclusões de alcance genérico tão em voga na chamada literatura pós-colonial sobre a natureza híbrida, porosa e sincrética deste tipo de formação social.

O termo criouliização tem sido usado pelos lingüísticas para se referir a um tipo de compromisso lingüístico cujo resultado é a emergência de uma língua crioula - a língua nativa de uma comunidade de fala cuja origem é um **pidgin ou um jorgão**. O pidgin tem sido definido como uma língua auxiliar que surge para resolver as necessidades de comunicação entre pessoas que, apesar de estarem em estreito contato, falam línguas diferentes e mutuamente ininteligíveis. Exemplos de surgimento de pidgins se encontram na história da expansão europeia em vários pontos do mundo. A chegada dos portugueses na África ocidental a partir da segunda metade do século XV e o seu estabelecimento em vilas fortificadas às margens dos rios da costa produziram espaços de contato regular entre gente que falava línguas tão diferentes como português, manjaco, Wolof, mandinga, beafada e banhum. O contexto em que os atores sociais se viam premidos pela necessidade de comunicação numa situação em que existia uma língua comum a todos os envolvidos deu luz a um pidgin, formado com elementos das várias línguas nativas faladas naqueles espaços. Emergindo numa situação como esta, de multilingüismo, o pidgin é caracterizado por uma estrutura gramatical simplificada (poucos fonemas, morfologia de derivação e flexão quase sempre ausente, léxico muito reduzido, grande variabilidade, baixa redundância e, sobretudo, pelo fato de não ser a língua nativa de nenhum de seus usuários.

O crioulo emerge quando um pidgin se estabiliza e se torna a língua nativa de uma comunidade. No caso do crioulo de base portuguesa que surgiu na África ocidental, cujas variantes atuais são faladas na Guiné-Bissau, no sul do Senegal e nas Ilhas de Cabo Verde, seu nascimento pressupôs o contato intensivo e regular entre populações com diferentes tradições culturais e línguas variadas, de modo que deste encontro surgisse uma comunidade de falantes nativos na qual podem ou não ser

faladas às línguas que entraram na sua composição. Por exemplo, em Cabo Verde, o crioulo convive com o português, tendo se perdido as línguas africanas que originalmente participaram de sua constituição. Na Guiné-Bissau o crioulo convive com o português e com várias línguas africanas faladas no país, sendo a língua materna da maioria dos moradores de Bissau, Cacheu, Farim e Bolama e a segunda língua da maioria dos guineenses.

Como um fenômeno sociolingüístico, a crioulição é conseqüência de um determinado tipo de compromisso alcançado por grupos pertencentes a comunidades de fala não somente diferentes, mas econômica, social e politicamente desiguais – o que pressupõe uma interdependência e um relativo equilíbrio de forças entre as partes envolvidas. Ela implica mudanças lingüísticas, fluxos, lexicais, trocas e empréstimos, mas não é um mero sincretismo ou mistura de elementos de linguagem, não é uma língua misturada e desestruturada. É uma nova língua, cuja estrutura é mais complexa do que o pidgin que deu origem a ela (o léxico é expandido, a sintaxe complexificada com o surgimento de artigos, preposições, partículas marcadoras de tempo, aspecto e modo verbal).

E justamente com as mudanças lingüísticas que resultam numa língua crioula, a crioulição também implica invariavelmente um processo de mudança cultural resultante de um intrincado fluxo de valores, práticas, saberes, crenças e símbolos que dá luz a uma entidade social terceira: uma unidade internamente que emerge do compromisso social e lingüístico pelas sociedades que participam do encontro original.

Já vimos que a situação lingüística da Guiné-Bissau é extremamente complexa. Com efeito, e a título de recapitulação, a realidade lingüística primeira não só guineense mas também africana em geral são as línguas étnicas. O crioulo já é um passo na direção da europeização, embora um passo dado pelos próprios africanos, dos quais muitos o têm como língua materna. Apesar de ser o crioulo, que hoje nos une em todo o país, desde Sucudjá a Cacine e de Caravela a Buruntuma (LOPES 1988:235), apesar de haver outras línguas veiculares menores, é o português a língua oficial e do ensino, desde o primeiro dia de escolarização da criança.

O pai da nação Guiné-Bissau, já se manifestara abertamente a favor do uso do português. Ele tinha uma visão instrumental da língua. Em suas palavras, para nós tanto faz usar o português, como o russo, como o francês, como o inglês, desde que nos sirva, como tanto faz usar tratores dos russos, dos ingleses, dos americanos, etc, desde que tomando a independência, nos sirva para lavrar a terra (CABRAL 1990:61). Continua o autor: muitos camaradas , com sentido oportunista, querem ir para frente com o crioulo. Nós vamos fazer isso, mas depois de estudarmos bem. Agora a nossa língua para escrever é o português. Afinal, o português é uma das melhores coisas que os tucas nos deixaram (CABRAL 1990:59).

Para Cabral, o fato de o crioulo ser ainda uma língua ágrafa, usada só no nível da oralidade, era apenas um dos problemas que seu uso traria. Além dele havia vários outros. Por exemplo, o crioulo não tem e muito menos as línguas étnicas – recursos para expressar idéias como raiz quadrada de 36, aceleração da gravidade, a lua é um satélite natural da terra, etc. A propósito desta última expressão ele chega a reconhecer que é possível dizê-lo, mas é preciso falar muito até fazer compreender que um satélite é uma coisa que gira à volta de outra. Enquanto que em português basta uma palavra (CABRAL 1990:60). Termina chamando a atenção para a semelhança que há entre o crioulo e o português. Assim , mesmo sendo a língua um instrumento, não vamos pôr toda a gente a aprender russo; temos uma língua que é o nosso crioulo, que é parecida com o português. Conclui por sugerir o uso do crioulo como uma ponte para se chegar ao português, ou seja, se se conhecer a ligação que há entre ambas as línguas, isso facilita aprender o português.

Nos dias de hoje a discussão continua girando em torno do mesmo assunto. Em nível das autoridades governamentais, a opção pela língua portuguesa continua, sendo ela preferida inclusive frente a outras línguas européias possíveis, como francês (LOPES 1988:241-243, COUTO 1990:53-54). A questão do uso do crioulo como ponte para se atravessar o largo oceano que separa a cultura africana – línguas étnicas – da européia (português) continua em curso, mas só em nível da discussão. Enquanto isso, continua-se a tentar navegar em português.

4.6. A LÍNGUA PORTUGUESA - INTERNACIONAL

O conhecimento das condições lingüísticas e extra-lingüísticas que caracterizam a história da língua portuguesa é de grande utilidade para o ensino e alfabetização, por permitir compreender o dinamismo da linguagem – a história de uma língua está invariavelmente ligada à história do seu povo, aos acontecimentos de natureza política e social.

A língua portuguesa é uma das cinco línguas mais faladas no mundo – mais de 180 milhões de indivíduos utilizam-na como a língua materna. É a língua nacional de Portugal e do Brasil, a língua oficial de vários países africanos – Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, onde convivem com múltiplas línguas nacionais, e ainda sobrevive na Ásia – Macau e Goa e na Oceania – Timor Leste, como a língua minoritária.

A língua portuguesa pertence ao grupo das línguas românticas, ou neolatinas, e teve a sua origem no latim falado, levado para a Península Ibérica por volta do século II a.C.; como consequência das conquistas políticas do Império Romano. Originado no Lácio, na Itália Antiga, o Latim expandiu-se por quase todo o mundo conhecido devido ao espírito de organização e domínio bélico e político cultural de Roma.

A língua portuguesa foi levada ao continente africano devido à expansão colonial portuguesa. Imposta como língua do colonizador em Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Angola, São Tomé e Príncipe, ela conviveu sempre com uma imensa diversidade de línguas nativas, que servem, efetivamente, como instrumento de comunicação na vida diária. O português constituiu-se como língua da administração, do ensino, da imprensa e das relações com o mundo exterior.

A partir do processo de descolonização que se seguiu à revolução de 25 de abril de 1974, as cinco repúblicas africanas independentes estabeleceram o português como a língua oficial, ao lado das inúmeras línguas tribais, de famílias lingüísticas de origem africana. oficialmente, esse “português da África” segue a norma europeia, mas no uso oral distancia-se cada vez mais, aproximando-se muito do português falado no Brasil.

Ao lado dessa situação lingüística, existem inúmeras línguas crioulas. São o resultado da simplificação e da reestruturação do português, feitas por populações

africanas que a adotaram por necessidade – no caso, a questão da escravatura dos negros. Os crioulos portugueses começaram a formar-se desde os primeiros contatos entre portugueses e africanos, provavelmente no século XV. Apesar de uma base lexical comum, os crioulos africanos são, hoje, muito diferentes do português na sua organização gramatical.

4.6.1.A Língua Portuguesa no Mundo

O mundo lusófono (que fala português) é avaliado hoje entre 190 e 230 milhões de pessoas.

O português é a língua oficial em oito países de quatro continentes:

- Angola (10,9 milhões de habitantes)
- Brasil (185 milhões)
- Cabo Verde (415 mil)
- Guiné Bissau (1,4 milhão)
- Moçambique (18,8 milhões)
- Portugal (10,5 milhões)
- São Tomé e Príncipe (182 mil)
- Timor Leste (800 mil).

O português é uma das línguas oficiais da União Europeia (ex-CEE) desde 1986, quando da admissão de Portugal na instituição. Em razão dos acordos do Mercosul (Mercado Comum do Sul), do qual o Brasil faz parte, o português é ensinado como língua estrangeira nos demais países que dele participam.

Em 1996, foi criada a [Comunidade dos Países de Língua Portuguesa](#) (CPLP), que reúne os países de língua oficial portuguesa com o propósito de aumentar a cooperação e o intercâmbio cultural entre os países membros e uniformizar e difundir a língua portuguesa.

Na área vasta e descontínua em que é falado, o português apresenta-se, como qualquer língua viva, internamente diferenciado em variedades que divergem de maneira mais ou menos acentuada quanto à pronúncia, a gramática e ao vocabulário. Tal diferenciação, entretanto, não compromete a unidade do idioma: apesar da acidentada história da sua expansão na Europa e, principalmente, fora dela, a língua portuguesa conseguiu manter até hoje apreciável coesão entre as suas variedades.

4.6.2. A Língua Portuguesa na África

Em Angola e Moçambique, onde o português se implantou mais fortemente como língua falada, ao lado de numerosas línguas indígenas, fala-se um português bastante puro, embora com alguns traços próprios, em geral arcaísmos ou dialetalismos lusitanos semelhantes aos encontrados no Brasil. A influência das línguas negras sobre o português de Angola e Moçambique foi muito leve, podendo dizer-se que abrange somente o léxico local.

Nos demais países africanos de língua oficial portuguesa, o português é utilizado na administração, no ensino, na imprensa e nas relações internacionais. Nas situações da vida cotidiana são utilizadas também línguas nacionais ou crioulos de origem portuguesa. Em alguns países verificou-se o surgimento de mais de um crioulo, sendo eles, entretanto compreensíveis entre si.

Essa convivência com línguas locais vem causando um distanciamento entre o português regional desses países e a língua portuguesa falada na Europa, aproximando-se em muitos casos do português falado no Brasil.

4.6.3. A Língua Portuguesa na Guiné-Bissau

Em 1983, 44% da população falava crioulos de base portuguesa, 11% falava o português e o restante, inúmeras línguas africanas. O crioulo da Guiné-Bissau possui dois dialetos, o de Bissau e o de Cacheu, no norte do país.

A presença do português em Guiné-Bissau não está consolidada, pois apenas uma pequena percentagem da população guineense tem o português como a língua materna e menos de 15% têm um domínio aceitável da Língua Portuguesa. A zona

lusófona corresponde ao espaço geográfico conhecido como "a praça", que corresponde à zona central e comercial da capital (Bissau).

A situação se agrava devido ao fato da Guiné-Bissau ser um país encravado entre países francófonos e com uma comunidade imigrante expressiva vinda do Senegal e da Guiné (também conhecida como Guiné-Conakri). Por causa da abertura à integração sub-regional e da grande participação dos imigrantes francófonos no comércio, existe presentemente uma grande tendência de as pessoas utilizarem e aprenderem mais o francês do que o português. Há aqueles que defendem que, atualmente, o francês já é a segunda língua mais falada na Guiné, depois do crioulo.

4.7. Considerações Finais deste Capítulo

A complexa situação das políticas de alfabetização na Guiné-Bissau, cuja sociedade organiza-se em torno de várias culturas marcadas pela multiplicidade étnica e representacional. Tendo em conta a experiência social guineense no interior da qual confluem línguas ágrafas, um dialeto crioulo, igualmente ágrafo, e a língua portuguesa, idioma oficial, predominantemente empregado como língua estrangeira entre os cidadãos.

A concepção de escrita nas políticas da Guiné-Bissau ainda estão comprometidas com a cultura colonial, motivo pelo qual a língua portuguesa é preponderante.

A falta de escrita das línguas locais - nativas e crioula, impede para que as políticas de alfabetização promovam a aproximação do povo à escrita e, para escrita de suas tradições orais.

As políticas lingüísticas devem se formar conceitos teóricos relativos ao letramento, que sustentas políticas de alfabetização em comunidades multiculturais, o que será abordado no próximo capítulo.

O LETRAMENTO

A definição do conceito de letramento não é tão simples como pode parecer. Diante das sutilezas e complexidades que tal conceito envolve, o desafio que se apresenta hoje é determinar o grau de habilidades e práticas de leitura e escrita que o termo engloba. Para isso é fundamental a compreensão das duas principais dimensões que são subjacentes às definições mais exploradas do conceito de letramento: a dimensão individual e a dimensão social.

Segundo Soares (2002) quando se focaliza a dimensão individual, letramento é compreendido como um atributo pessoal, fazendo alusão ao uso particular de determinadas habilidades de leitura e escrita. Ao se valorizar a dimensão social, letramento é considerado um fenômeno cultural, expresso em atividades e exigências sociais que envolvem o uso da língua escrita.

Ainda, que apenas sob a ótica individual, a dimensão de letramento se constitui em tarefa complexa. Um dos problemas a serem enfrentados envolve a distinção de dois processos: a leitura e a escrita. Se, por um lado, definições de letramento concebem para o ato de ler e de escrever como uma mesma habilidade, não levando em conta a especificidade de cada um; por outro lado, quando compreendem a distinção dos dois processos, acabam por enfatizar um deles.

Na tentativa de elucidar as peculiaridades de cada processo, a leitura pode ser entendida como “um conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras até a capacidade de compreender textos escritos” (SOARES, 2002:68). A decodificação da língua escrita em língua oral é necessária e complementar a compreensão dos significados do texto escrito. São inúmeras as habilidades que precisam ser consideradas nos processos de leitura, assim

como o fato de que são empregadas de forma diferente considerando os diversos materiais de leitura.

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado. Alfabetização é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, letrado é aquele que sabe ler e escrever, mas que responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita. Alfabetizar letrando, é ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, assim o educando deve ser alfabetizado e letrado. A linguagem é um fenômeno social, estruturado de forma ativa e grupal do ponto de vista cultural e social. A palavra letramento é utilizado no processo de inserção numa cultura letrada.

Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra *literacy* já constasse do dicionário desde o final do século XIX, foi nos anos 80, que se tornou foco de atenção e de estudos nas áreas da educação e da linguagem. No Brasil e na Guiné-Bissau os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam e se confundem. A discussão do letramento surge sempre envolvida no conceito de alfabetização, o que tem levado, a uma inadequada e imprópria síntese dos dois procedimentos, com prevalência do conceito de letramento sobre o de alfabetização. Não podemos separar os dois processos, pois a princípio o estudo do aluno no universo da escrita se dá concomitantemente por meio desses dois processos: a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades da leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, o letramento.

O conhecimento das letras é apenas um meio para o letramento, que relaciona-se ao uso social da leitura e da escrita. Para formar cidadãos atuantes e integrados, é preciso conhecer a importância da informação sobre letramento e não de alfabetização. Letrar significa colocar a criança no mundo letrado, indo além da concepção clássica de trabalhar com os distintos usos de escrita na sociedade. Essa inclusão começa muito antes da alfabetização, quando a criança começa a integrar socialmente com as práticas de letramento no seu mundo social. O letramento é cultural, por isso muitas crianças já vão para a escola com o conhecimento alcançado de maneira informal absorvido do cotidiano. Ao conhecer a importância do letramento, deixamos de exercitar o aprendizado automático e repetitivo da escrita, baseado na descontextualização.

A alfabetização deve se desenvolver em um contexto de letramento como início da aprendizagem da escrita, envolvendo desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, bem como atitudes de caráter prático em relação a esse aprendizado; entendendo que a alfabetização e letramento devem ter tratamento metodológico diferente e com isso alcançar o sucesso no ensino aprendizagem da língua escrita, falada e contextualizada nas nossas escolas. Letramento é informar-se através da leitura, é buscar notícias e lazer nos jornais, é interagir selecionando o que desperta interesse, divertindo-se com as histórias em quadrinhos, seguir receita de bolo, a lista de compras de casa, fazer comunicação através do recado, do bilhete, do telegrama. Letramento é ler histórias com o livro nas mãos, é emocionar-se com histórias lidas, e fazer, dos personagens, os melhores amigos. Letramento é descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita, é entender quem a gente é e descobrir quem podemos ser.

5.1.1. Letramento como o estudo ou a condição daquele que se apropria da escrita e de suas práticas sociais.

Soares (1998) define letramento como o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.

É importante ressaltar, para um melhor entendimento do conceito de letramento apresentado acima, que para aquela autora, os termos “aprender” e “apropriar” são distintos. “Aprender” a ler e a escrever envolve tão somente o domínio de uma tecnologia, ao passo que apropriar-se é tornar a escrita própria, ou seja, é assumi-la como sua propriedade (SOARES, 1998). Dizendo de outra forma, apropriar-se da leitura e da escrita e de suas práticas sociais destas, não é apenas ser capaz de ler e escrever, mas também de fazer uso autônomo destas em suas práticas sociais.

Nesse sentido, uma pessoa que sabe ler e escrever (alfabetizada) não é necessariamente letrada. Letrada é aquela que além de saber ler e escrever, faz uso freqüente e competente da leitura e da escrita (SOARES, 1998). Em sociedades

industrializadas modernas, o uso dessas tecnologias é cada vez mais exigidas nas práticas sociais, como por exemplo: guiar-se por meio de informações contidas em placas, escrever um telegrama, ler um manual montar um aparelho eletrônico, ler uma bula de remédio, encontrar informações em um catálogo telefônico e faturas de energia elétrica, preencher formulários, acessar um caixa-eletrônico e seguir as instruções para retirar um extrato bancário ou talão de cheques etc.

Diante dessas considerações, a referida autora sugere que o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (Soares, 1998).

Na visão de Soares (1998), para que o letramento se efetive são necessárias duas condições: que haja oportunidade de escolarização e que haja disponibilidade permanente de material de leitura.

Voltando ao conceito de letramento definido por Soares (1998), qual seja, a condição e o estado de quem se apropria da escrita e de seus usos sociais, e destacando as palavras estado e condição, podemos inferir, assim como ela fez, que uma pessoa letrada apresenta características distintas de uma pessoa alfabetizada ou analfabeta. Há estudos que salientam haver diferenças cognitivas entre esses indivíduos no que se refere aos modos de pensar, outros, que na diferença no uso da língua oral, no que se refere ao vocabulário e as estruturas lingüísticas, outros ainda salientam que há diferenças nas condições sociais e culturais – tornando-se mais participativas, críticos, conhecedores e reivindicadores de seus direitos de cidadão.

É preciso esclarecer, também, que apesar de nesse conceito estar destacado apenas o processo de apropriação de escrita, Soares (1998) advoga que letramento envolve também o processo de apropriação da leitura e que esses processos abrangem várias habilidades, conhecimentos e comportamentos, que, ao mesmo tempo em que são complexos e distintos, são também complementares.

Soares (1998) salienta que além da dificuldade de se estabelecer um conceito de letramento, em virtude das variáveis sociais, culturais e políticas de uma sociedade,

depara-se também com a dificuldade de definir uma pessoa como letrada ou iletrada, e ainda, de definir o grau de letramento em que cada pessoa se encontra.

5.1.2. Letramento como processo de estar exposto aos usos da leitura e da escrita nas práticas.

Leda Verdiani Tfouni, pesquisadora que focou seus estudos em adultos não alfabetizados que vivem em sociedades letradas, entende que o termo letramento surgiu para suprir a necessidade de se ter uma palavra que pudesse designar o processo de estar exposto aos usos sociais da escrita, sem, no entanto, saber ler e escrever (TFOUNI, 2000).

Nesse sentido, o letramento está voltado para o estudo das influências de uma sociedade letrada na vida de um indivíduo, ressaltando as mudanças comportamentais, culturais e cognitivas que ocorrem nessas pessoas, alfabetizadas ou não. As pessoas que não são alfabetizadas, mas vivem numa sociedade letrada, não podem ser consideradas iletradas. Iletrado é só aquele que não sofre nenhuma influência, mesmo que indireta, do código escrito.

Infere-se então, que numa sociedade que se organiza fundamentalmente por meio de práticas escritas, não existem pessoas iletradas, mas existem pessoas com diferentes graus de letramento.

Para Tfouni (2000), o sujeito letrado e alfabetizado é mais poderoso do que o sujeito letrado não alfabetizado. A inserção em uma sociedade letrada não garante formas iguais de participação.

Aqueles que não sabem ler e escrever têm participação restrita numa sociedade letrada, são excluídos e são alvos de fácil manipulação, pois seus conhecimentos são considerados inferiores em relação aos apresentados por pessoas escolarizadas.

5.1.3. Letramento como um conjunto de práticas sociais que exigem habilidades de leitura e de escritas

Para Kleiman (1995) letramento é definido como conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.

A partir desse conceito, pode-se dizer que as práticas mudam conforme o contexto onde estão inseridas, e, por conseguinte, é possível dizer também que as orientações de letramento são específicas em cada uma de suas agências, quais sejam: família, igreja, local de trabalho, dentre outras.

Kleiman (1995) evidencia que a escola, principal agência do letramento, preocupa-se, não com o letramento enquanto prática social, mas apenas com um tipo de prática de letramento, a alfabetização. Segundo a autora a escola privilegia a aquisição do código escrito, em detrimento ao desenvolvimento de habilidades para usar a leitura e a escrita em diversos contextos sócio-culturais, ou seja, possibilitar ao aluno o desenvolvimento da competência para se inserir nas diversas práticas de letramento, de forma autônoma.

Paulo Freire (1978) evidencia que o homem que não sabe ler e escrever não pode ser considerado um ignorante absoluto, assim como o homem que domina a leitura e a escrita não possui sabedoria absoluta. Para Freire (1983), bastou ser homem para captar os dados da realidade, adquirir a cultura sistematizada da experiência humana e de produzir cultura como consequência de sua ação no mundo. Contudo, salienta que não basta apenas captar dados da realidade em que vive, é preciso também compreender essa realidade de forma crítica, analisar a razão de ser desta realidade e descobrir que esta realidade pode ser transformada e que ele pode interferir nessa transformação.

Destacamos que ação do indivíduo, que domina o uso da leitura e da escrita, no sentido de interferir na realidade, se torna mais significativa do que a ação de um indivíduo que não domina essa tecnologia. O indivíduo que lê e escreve tem maior acesso à cultura sistematizada, uma vez que esse acesso, numa sociedade letrada já não se faz apenas por meio da oralidade e, ainda, tendo acesso a um maior número de

informações, há maior possibilidade de que, associando-se aos conhecimentos já construídos, desencadeiam conhecimentos de maneira reflexiva.

Paulo Freire, apesar de não utilizar a palavra letramento em seus discursos orais e trabalhos escritos, defendia a importância de se investir na alfabetização de jovens e adultos, mas não enquanto aprendizagem mecânica da leitura e da escrita. Freire colocava como objetivo principal nesse processo, a compreensão crítica, tanto da palavra escrita como da palavra falada, dentro do contexto em que são utilizadas.

Freire em suas experiências pessoais e também como coordenador de vários programas de alfabetização de jovens e adultos, sempre enfatizou a importância da leitura do mundo antes mesmo da leitura da palavra escrita. As palavras, antes de serem objetos de conhecimento no que se refere à análise de sua composição – letras, sílabas – são objetos de conhecimento no sentido de serem concebidas como possibilidades de expressão ou de conscientização de uma situação real.

As palavras utilizadas nos processos de alfabetização, definidas por Freire (1987) como geradoras, são palavras de uso comum na linguagem dos educandos e de seu meio cultural, que se tornam ponto de partida para que os indivíduos leiam o mundo em que vivem de forma mais crítica, questionem a razão de ser das situações vividas, e é claro, percebam a estrutura da palavra geradora e descubram novas palavras a partir desse material inicial.

Para Freire (1987), a leitura ingênua de mundo deve ser promovida a uma leitura crítica, ao mesmo tempo em que ocorre o processo de alfabetização.

Somente um processo educacional construído a partir da realidade do aluno, onde a palavra falada e escrita tem vida e dizem respeito à vivência das pessoas que estão aprendendo, onde estas pessoas são concebidas como sujeitos de sua aprendizagem e são levados a se perceberem sujeitos das suas histórias e das histórias da sociedade, é capaz de proporcionar um aprendizado que vai além da simples codificação e decodificação de símbolos gráficos.

Independente da direção ou extensão que pesquisadores e estudiosos dão à questão do letramento, fica evidente o envolvimento da leitura e da escrita neste

fenômeno. Alguns acrescentam, ainda, a apropriação dos numerais e há, ainda, os que admitem todas as demais formas de comunicação, inclusive a linguagem oral.

Percebe-se com clareza que as concepções de letramento apresentadas nos itens anterior enfocam o valor pragmático desse conceito, ou seja, o uso da leitura e da escrita nas diferentes práticas sociais, necessárias ao indivíduo, num determinado contexto.

Destacando o letramento para esta dimensão social, ou seja, para as práticas de lectro-escrita, entende-se que para ser letrado em sociedade contemporânea é preciso mais do que saber ler e escrever.

Conforme Soares (1998), o indivíduo letrado, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e escrita, responde adequadamente as demandas sociais de leitura e escrita.

5.2. ALFABETIZAR OU PROVOCAR O LETRAMENTO

As questões no campo de alfabetização vêm se delimitando, ao longo dos anos, foco de interesse de inúmeros pesquisadores. Nas últimas décadas, a mudança de paradigma do contexto de alfabetização alterou aquele que vinha se constituindo como principal alvo das investigações. O tema método deixou de ser preponderante e pesquisas acerca do processo de aprendizagem da leitura e da escrita ganharam espaço nas produções acadêmicas e científicas.

Durante a primeira metade do século XX, a discussão aconteceu, basicamente, no terreno do ensino. Procurava-se o melhor método para ensinar a ler e escrever. Soares (1991) aponta a grande presença de estudos e pesquisas voltadas para a discussão sobre método, principalmente nos anos 50 e 60. Estas, ocupam um terço da produção na década de 50 e um quarto da produção acadêmica na década de 60.

A partir dos anos 60, a discussão das idéias sobre a alfabetização começa a girar em torno da questão do fracasso escolar. Neste período, a ideologia do déficit é amplamente divulgada. Os alunos vindos de camadas populares estariam em desvantagens, pois o meio em que vivem não oferece as condições ideais para o seu desenvolvimento. A causa do fracasso era considerada como fruto do contexto

cultural; e o aluno, portador de déficits sócio-culturais. A função da escola seria compensar as deficiências do aluno.

Seguindo a mesma lógica, a ideologia das diferenças culturais transforma a diferença em deficiência. Aponta que as dificuldades de aprendizagem devem-se às deficiências lingüísticas e cognitivas, resultantes da privação lingüística sofrida pelas crianças das camadas populares. A escola assume e valoriza a cultura das classes dominantes e o comportamento do aluno é avaliado segundo seus critérios.

É por meio da compensação que se busca superar o fracasso escolar. Assim, a educação pré-escolar surge como um programa de prevenção, uma vez que é preciso diminuir as deficiências que contribuem para o fracasso escolar antes que a escolarização regular se inicie.

As pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, divulgadas no livro *Psicogênese da Língua Escrita* (1986), trouxeram uma nova perspectiva nos estudos sobre como as crianças aprendem a ler e a escrever. As autoras consideram que a compreensão do código lingüístico ocorre por meio da interação como o próprio objeto a ser aprendido: a linguagem escrita que se dá através dos textos. Essa aprendizagem não acontece com a junção de várias partes que aparentemente formam um todo, mas a partir das hipóteses construídas ao longo de um processo que não se reduz à memorização. Pressupõe a compreensão, a lógica e a reflexão.

Dentro dessa perspectiva, acredita-se que as crianças trazem consigo uma bagagem cultural que é preciso ser valorizada com estratégia de construção de novos conhecimentos. A alfabetização passa a ser entendida como um processo de reflexão da língua. Trata-se da compreensão paulatina das regularidades que caracterizam a escrita. Portanto, esse processo não cabe em propostas fechadas, rígidas, mas pressupõe uma sistematização da prática a partir dos conhecimentos dos alunos.

Para compreender o código lingüístico, a criança precisa interagir com o mesmo, precisa pensar sobre a língua. No lugar de textos artificiais (organizados com a única finalidade de ensinar a ler e escrever), trabalha-se com textos reais, a partir dos sujeitos dos quais o sujeito aprende, atuando com e sobre a língua escrita, utilizando os conhecimentos que já possui sobre a escrita.

Mas esta mudança de caráter conceitual trouxe consigo, segundo Soares (2003c), a idéia de que não seria preciso haver método de alfabetização. Por equívocos e por inferências falsas, passou-se a ignorar ou menosprezar a especificidade da aquisição da técnica de escrita (SOARES, 2003 C:17). O foco deslocou-se para as crianças e a língua escrita. No entanto, as questões lingüísticas não ganharam, inicialmente, o lugar necessário. Passou-se a acreditar no pressuposto de que apenas a exposição da criança ao convívio da leitura e da escrita bastaria para aprender a ler e a escrever.

Uma das hipóteses apontadas pela autora é a de que o entendimento equivocado deste novo paradigma, negando uma sistematização do ensino da tecnologia da escrita, associado à introdução do conceito de letramento, tem contribuído para que o processo de alfabetização perca sua especificidade, o ensino do código lingüístico. Isso, conseqüentemente, pode contribuir para o fortalecimento de um contexto em que as crianças cheguem ao fim do ensino fundamental sem aprender a ler e a escrever.

A utilização de métodos de alfabetização em geral não tem garantido a apropriação do código lingüístico, e mesmo seu aprendizado não responde hoje às necessidades sociais de leitura e escrita, porém o que a autora discute é que, com a perda da especificidade da alfabetização, o fracasso escolar tende a se agravar.

Soares (2003b) considera que até a década de 80 havia um consenso, entre profissionais da educação e leigos, sobre o significado da palavra alfabetização. *“alfabetização, sabiam todos, definia-se como processo de ensinar e/ou aprender a ler e escrever, alfabetizado era aquele que aprendera a ler e escrever”* (2003b:10). No entanto, o que se vê é que, ao longo dos anos, esse consenso tem se dissolvido. Alguns exemplos concretos nos permitem entender melhor as alterações na definição de alfabetização.

É a mídia escrita que talvez aponte com mais clareza, ao construir novos modos de se dirigir à alfabetização, como o conceito vem se transformando ao longo dos anos. Na década de 90 termos como alfabetizado funcional e analfabeto funcional são encontrados em reportagens jornalísticas, caracterizando novas maneiras de mencionar a alfabetização. Esse quadro passa a indicar a necessidade de construção de

um conceito mais abrangente. Mesmo a leitura e a escrita de um bilhete simples que vem se tornando insuficiente diante das demandas sociais e profissionais de leitura e de escrita.

Este alargamento do conceito de alfabetização abriu espaço para o termo letramento, usado muitas vezes com o mesmo sentido de alfabetismo funcional, entendido como desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes que permitem colocar em prática os conhecimentos sobre o código lingüístico. Alfabetização e letramento, porém, não são processos dissociáveis. Para Soares (2002), ao contrário, são simultâneos. A aprendizagem da língua se dá através da aquisição do código escrito e do desenvolvimento de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

O termo letramento chegou ao Brasil, através de especialistas das áreas de Educação e das Ciências Lingüísticas, no final da década de 80, respondendo a uma nova demanda social, uma vez que não bastava distinguir alfabetização, “aquele que aprende a ler e a escrever, de analfabeto, aquele que não pode exercer em toda sua plenitude os seus direitos de cidadão” (Soares, 2002:20). Era necessário nomear a condição daquele que sabia ler e escrever e, ainda assim, não fazia uso da leitura e da escrita.

Alguns autores preferiam, no lugar de letramento, a palavra alfabetismo, mais próximo da língua portuguesa, porém não tão familiar quanto seu oposto, analfabetismo. Neste caso, não sabendo ler e escrever, o indivíduo está à margem de uma sociedade centrada na escrita. No caso de alfabetismo, só agora se começa a entender sua especificidade, pois, se há algumas décadas apenas saber ler e escrever bastava, com o avanço das exigências de leitura e de escrita em todos os campos da sociedade, isto não é mais suficiente. O fato é que, mesmo existindo a palavra alfabetismo na língua, seu uso era restrito, uma vez que a questão sempre foi abordada pela falta (analfabetismo).

Soares vem investindo na reflexão dos conceitos acima mencionados, definindo como alfabetização “a ação de alfabetizar, de tornar o indivíduo capaz de ler e escrever; e como letramento o estado ou condição que adquire um grupo social ou um

indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (2002:47).

Alfabetização e letramento não são opostos; somam-se. Para a autora, a alfabetização é um componente do letramento:

“Se alfabetizar significa orientar a própria criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever, uma criança letrada (...) é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer da leitura e da escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias (...) Alfabetizar significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever com prática reais de leitura e de escrita” (SOARES, 2000).

O termo alfabetização funcional, é baseado no nível de escolaridade ou na finalização de determinadas séries, estudos censitários tentam definir índices de alfabetizados funcionais, ou seja, ao se agregar à palavra alfabetização o termo funcional, considera-se a existência de determinadas habilidades que estão para além da simples idéia de ler e escrever, surgindo um novo conceito que abrange habilidades e leituras escritas desenvolvidas durante determinados anos de escolarização (SOARES, 2003).

5-3- DA CONFLUÊNCIA ENTRE CULTURAS ORAIS E CULTURA CIENTÍFICA

Nas culturas que não conheciam a escrita, a transmissão da história se dava através das narrativas orais: o narrador relatava as experiências passadas a ouvintes que participavam do mesmo contexto comunicacional. Era uma espécie de história encarnada nas pessoas: quando os mais velhos morriam, apagavam-se dados irrecuperáveis pelo grupo social. O saber e a inteligência praticamente se identificavam com a memória, em especial a auditiva: o mito funcionava como estratégia para garantir a preservação de crenças e valores. O tempo era concebido como um movimento cíclico, num horizonte de eterno retorno.

A escrita inaugurou uma segunda etapa na história humana. Com ela, mudaram as relações entre o indivíduo e a memória social. O sujeito pôde projetar sua visão de mundo, sua cultura, seus sentimentos e vivências, no papel. Ao fazer isso, pôde analisar o próprio conhecimento das coisas e do mundo, e fazê-lo chegar até os homens de outras culturas e outros tempos. O saber que era condicionado pela subjetividade se tornou objetivo e possível de se distanciar; a experiência pôde ser compartilhada sem que autor e leitor necessariamente participassem do mesmo contexto.

A escrita relativiza o papel da memória: é como se fosse um auxiliar cognitivo situado fora do sujeito. Ela torna presente e atemporal a palavra dos líderes, suas realizações, suas leis. Assim ajuda a tecer, linha após linha, as páginas da História.

É na urgência de ensinar a norma padrão da língua escrita a todos, sem distinção entre grupos sociais, contexto cultural ou idade, que está o verdadeiro desafio da alfabetização.

A língua escrita, na sua forma padrão, é um código construído através de processos históricos. O que os estudiosos explicitam em gramáticas ou dicionários, é o produto desse processo que adquire, num determinado período, uma certa estabilidade, através de regras ortográficas, semânticas, gramaticais. Esse produto, assumido como norma padrão da língua, serve, em última instância, para que as pessoas se comuniquem.

Uma sociedade como a nossa de cultura oral é formada por diversos grupos sociais. Esses grupos falam e se manifestam de forma que lhes são peculiares. Convivemos com variedades lingüísticas numa mesma nação. Se cada grupo social criasse seu próprio código escrito, não haveria um registro gráfico-lingüístico que possibilitasse uma comunicação entre eles.

A norma padrão da língua escrita deve ser, portanto, um canal de diálogo possível entre o conhecimento gerado na experiência de vida de cada indivíduo nos diversos grupos sociais, e o conhecimento acumulado historicamente por uma nação.

O processo de ensino/aprendizagem da língua escrita é marcado tanto pela técnica intrínseca à língua, como pelos valores conceituais que sustentam a

legitimação da norma padrão da língua. E ainda estão presentes nestes processos às variações de fala em função das diferentes culturas, que se manifestam nas primeiras etapas do aprendizado da língua escrita.

A língua escrita, assim como a língua oral, serve a diferentes funções de comunicações. A língua escrita é usada em diferentes situações sociais e com diferentes objetivos. Além disso, essas funções, situações e objetivos variam de comunidade (geográfica ou social) para comunidade. A língua escrita não pode ser considerada um meio de comunicação neutro, descontextualizado. Qualquer sistema de comunicação escrita é marcada por atitudes e valores culturais, pelo contexto social e econômico onde é usado. A aprendizagem da língua escrita não é a simples aquisição de um instrumento para a futura obtenção de conhecimentos, mas um processo que envolve várias conceitualizações.

Uma teoria coerente de alfabetização só será possível se a articulação e a integração das várias facetas do processo for contextualizada social e culturalmente e ilimitada por uma postura política que resgate seu verdadeiro significado (SOARES, 1987:23).

A leitura é necessária na solução de problemas cotidianos, como utilizar um novo aparelho eletrônico, fazer comida. Serve para aprofundarmos um assunto de nosso interesse, seja científico, cultural ou outros. É importante para buscar informações: o endereço de alguém, o significado de uma palavra etc. Pode-se ler em diferentes situações, diante de um mesmo tipo de material. Um texto instrucional, por exemplo, pode ser lido para obter uma informação global ou mesmo para buscar um dado específico; um artigo de jornal pode ser lido num momento simplesmente por prazer e, em outro, para ser utilizado como objeto de reflexão mais dirigida.

A escrita, tal como a leitura, também requer um conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas, mas diferentes daquelas exigidas pela leitura, “as habilidades de escrita estende-se desde a capacidade da habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial” (SOARES, 2002:69). Enquanto processo de representação de sons em letras e expressão do texto escrito, a escrita envolve, assim como a leitura, diversas

habilidades, que também precisam ser consideradas do ponto de vista das diferentes situações e variedades dos materiais escritos. Contudo, o que temos observado é que a escola nem sempre considera tais aspectos, tomando a aprendizagem da leitura e da escrita um conteúdo desprovido de sentido.

A literatura se apresenta, desta forma, como uma das estratégias que possibilitam trabalhar não só a leitura e como também a autoria do texto. O problema é que muitas vezes a escola só acredita ser possível a ocupação do estatuto de leitor e escritor depois que a criança já se apropriou da tecnologia da escrita, e que sendo assim, leia e escreva com sentido.

A definição de linguagem em torno da cognição humana traz conseqüências naturais para a definição de leitura e, naturalmente, para a sua situação entre as experiências de ensino formal nas escolas ou fora delas. A leitura está diretamente relacionada aos juízos e às situações de desenvolvimento proximal, deste modo relacionado ao esforço de compreensão das experiências vividas (Senna, 2000).

Um texto escrito é um objeto de leitura dos mais complexos. A despeito de ser ele mesmo um objeto concreto, não se lê através de operação concretas, pois o conteúdo objetivo de sua leitura não está em sua forma concreta, mas sim, nas representações expressas pelas palavras. Todo texto escrito é abstrato, mesmo que trate de coisas as mais concretas, uma vez que não são as coisas que estão sendo lidas, mas as representações subordinadas aos juízos que outra pessoa construiu sobre as coisas.

Os textos orais, por sua vez, também são abstratos como os textos escritos, pois não mais são do que as palavras. Entretanto, a palavra oral é uma abstração construída através de certas habilidades universais, construídas naturalmente pelos seres humanos. A palavra escrita não é universal e não se constrói naturalmente para a grande maioria das pessoas, que dependem do ensino formal para dominá-la. As crianças das séries iniciais da escola básica ainda estão por desenvolver certeza destreza e naturalidade para utilizar a habilidade específica de construir e decodificar textos escritos. Assim, a leitura iniciada na escola através de textos escritos se encontra comprometida pela dificuldade a priori de se apropriar do código escrito. Deste modo,

se compreende por qual o motivo o texto escrito não é o objeto mais adequado para se desenvolver ou avaliar a habilidade leitora entre as crianças e entre os jovens, ou adultos, que ainda não têm destreza no uso dos meios escritos (Senna, 2000).

O processo de leitura explica, também, por que motivo o indivíduo é capaz de permanecer em interação plena com o mundo, mesmo em situações de desenvolvimento proximal. Ainda que em situações como esta o indivíduo reconheça sua incapacidade de identificar os juízos que se relacionam à experiência vivida, sua interação com ela se garante através da aplicação de outros juízos já existentes, até que haja possibilidade de construir, ou os conhecimentos que receberão novo juízo pela linguagem, ou novos juízos criados pela transformação de juízos prévios (Senna, 2000).

Diante da dimensão interdiscursiva presente no processo de alfabetização das inúmeras habilidades e capacidades, envolvendo a leitura e a escrita, assim como a complexidade de sua natureza dos gêneros textuais que devem ser considerados, o letramento ainda que apenas na dimensão individual, torna-se um conceito extremamente difícil de ser definido.

Soares diz que *“o letramento é uma variável continua e não discreta ou dicotômica. Portanto, é difícil especificar, de uma maneira não arbitrária, uma linha divisória que separaria o indivíduo letrado do indivíduo não letrado”* (2002:71). A dificuldade se concentra em determinar quais as habilidades de leitura e escrita caracterizariam uma pessoa letrada em que tipo de material essas aptidões devem ser empregadas.

A oralidade ainda pode ser considerada o principal meio da comunicação humana, hoje, porém, ela permeada pela cultura letrada. A oralidade primária, aquela das sociedades que não conhecem a escrita ou não fazem uso dela. Quando falamos, fazemos referência a textos que lemos, usamos construções literárias e muitas vezes estudamos o discurso oral com base na sua transcrição impossíveis numa cultura não-letrada.

O letramento envolve a formação de leitores de mundo capazes de explorar múltiplos significados da realidade imediata (o contexto sócio-cultural imediatamente vivido pelo aluno) e da realidade para além do imediato (o contexto social global). Envolve, ainda, o desenvolvimento, nos leitores, de um olhar para o mundo que vá

além do dado apresentado, vá ao genérico, ao abstrato, permitindo-lhe formular seus próprios conceitos. Não é possível para ninguém desenvolver nada disso, caso o modo narrativo de pensamento não se permita integrar ao modo científico de forma consciente e sincera, pois, especialmente no caso de culturas orais como a do Brasil e Guiné-Bissau, as diferenças entre os dois modos do pensamento são muito grandes, tal como se pode observar no quadro n° 8 desta página:

Quadro n.º 8
PROPRIEDADES DOS MODOS
NARRATIVOS E CIENTÍFICO DO PENSAMENTO

MODO NARRATIVO	MODO CIENTÍFICO
Centrado na realidade presente e imediata de mundo	Centrado na percepção de uma fração da realidade de mundo, de caráter abstrato e simbólico
Despreza o futuro e dedica pouca atenção à análise do passado	Privilegia a análise do passado, como forma de preparar um futuro melhor
Opera sob um esquema de atenção multidirecional, projetando-se, ao mesmo tempo, sobre diversos focos de atenção	Opera sob um esquema de atenção concentrada em apenas um foco, desprezando o seu contexto
Demanda um esquema psicomotor em constante ação diante do mundo, resultando no privilégio ao movimento e à agitação	Demanda um esquema psicomotor em repouso diante do foco de atenção, resultando no privilégio ao estático, à calma, ao silêncio
Privilegia esquemas de ação que se organizam à medida que agem sobre o mundo	Privilegia esquema de ação que somente se põem em ação sobre o mundo após planejamento prévio
Privilegia acordos orais, negociados caso a caso, conforme as relações que se estabelecem a cada contrato	Privilegia acordos escritos, normatizados e formalizados, não necessariamente controlados por acordos inter-pessoais
Centraliza a experiência intelectual no sujeito, caracterizando-a como fenômeno profundamente marcado sócio-afetivamente	Centraliza a experiência intelectual no objeto/foco da atenção, caracterizando-a como fenômeno isolado de questões afetivas pessoais

SENN, L.A (2002:16) o planejamento no ensino básico & o compromisso social da educação com o letramento.

O desenvolvimento do aluno como leitor do mundo contemporâneo não se dá exclusivamente a partir da oferta de textos escritos, tomando-se da leitura como um processo que se desencadeia exclusivamente a partir do domínio do código escrito. Ao contrário o domínio do código escrito permite ao aluno tão somente reconhecer palavras, isoladamente ou em conjuntos aparentemente interpretados como textos. A maioria dos alunos já domina o código a ponto de reconhecer as palavras. Isto, porém, não os tornam leitores verdadeiramente, como podemos constatar quando lhes pedimos que nos apresentem um retorno pessoal acerca do conteúdo do texto: eles, de fato, não leram, simplesmente passaram pelo texto e nada mais. Para tornar-se um leitor, é preciso estar predisposto a mergulhar no texto com o modo científico do pensamento, o que, como vimos aqui, implica estar predisposto a integrar com aquele pedacinho de mundo através de padrões de comportamentos e estratégias cognitivas diferentes das que se empregam no modo narrativo.

A habilidade leitora não se restringe aos textos escritos, mas se aplica a qualquer objeto, real ou não, concreto ou não, verbal ou não. Seu desenvolvimento visa a estimular a capacidade de atribuir o mais variado conjunto de juízos acerca dos objetos de todos os tipos lidos e de perceber as representações atribuídas por outras pessoas aos objetos que o próprio indivíduo representa de modo diverso (Senna, 2000).

Por sua vez, a habilidade de ler textos escritos demanda o desenvolvimento da prática de codificar a língua escrita, a qual exige não só que o indivíduo já seja capaz de operar juízos a partir de outros juízos simbólicos, como, também, que ele seja capaz de processar a informação contida no texto. Assim, o trabalho com textos escritos na escola demanda certo planejamento por parte dos professores, a fim de que o custo de decodificação não se perturbe com outros custos possíveis, relacionados, ou ao processo de leitura, ou ao próprio texto escrito. (Senna, 2000).

A dimensão social, ora compreendida pela ótica da funcionalidade, ora pelo seu valor revolucionário, permite-nos apreender a amplitude do termo letramento e a dificuldade de precisar uma única idéia adaptada a todos os indivíduos. Assim, o fato de o contexto envolver tanto aptidões e conhecimentos individuais quanto práticas sociais, tradições, valores ideológicos e intenções políticas faz com que sua definição se

torne tarefa quase inviável. Tal dificuldade precisa ser continuamente enfrentada. O estabelecimento de critérios para avaliação e medição do fenômeno abordado depende dessa definição.

5.4.AS ESCRITAS DO MUNDO E A HIPERTEXTUALIDADE

Na pré-história o homem buscou se comunicar através de desenhos feitos nas paredes das cavernas. Através deste tipo de representação - pintura e rupestres, trocavam mensagens, passavam idéias e transmitiam desejos e necessidades. Porém, ainda não era um tipo de escrita, pois não havia organização, nem mesmo padronização das representações gráficas.

Foi somente na antiga Mesopotâmia que a escrita foi elaborada e criada. Por volta de 4000 a .C, os sumérios desenvolveram a escrita cuneiforme. Usava placas de barro, onde cunhavam esta escrita. Muito do que sabemos hoje sobre este período da história, devemos as placas de argila com registros cotidianos, administrativos, econômicos e políticos da época.

A escrita foi a mais importante descoberta técnica dos homens; com ela inúmeros conhecimentos antes soterrados nos labirintos da oralidade puderam ser resgatados por gerações futuras, fundando uma nova modalidade de colaboração humana, conhecida por nós como ciência. À escrita devemos, portanto, todo o nosso progresso tecnológico. A ela devemos o intercâmbio entre as diversas culturas e raças que povoam nosso planeta.

Se um texto só existe verdadeiramente quando é lido, e se o ato de leitura implica transformação radical ou não do texto, então toda leitura é hipertextual.

O hipertexto, nova forma de escrita e de comunicação da sociedade informático-mediática, é também uma espécie de metáfora que vale para as outras dimensões da realidade. Interessa-nos estudá-lo nessa perspectiva, e aí está uma de suas conexões com o campo educacional. A internalização da estrutura do hipertexto como mediação para a produção de conhecimentos implica novas formas de ler, escrever, pensar e aprender.

O que é um hipertexto? Como o próprio nome diz, é algo que está numa posição superior à do texto, que vai além do texto. Dentro do hipertexto existem vários links, que permitem tecer o caminho para outras janelas, conectando algumas expressões com novos textos, fazendo com que estes se distanciam da linearidade da página e se pareçam mais com uma rede. Na Internet, cada site é um hipertexto – clicando em certas palavras vamos para novos trechos, e vamos construindo, nós mesmos, uma espécie de texto.

Cada uma das páginas da rede é construída por vários autores: designers, projetistas gráficos, programadores, autores do conteúdo do texto. Cada percurso textual é tecido de maneira original e única pelo leitor cibernético. Não existe, portanto, um único autor: seria mais adequado falar de um sujeito coletivo, uma reunião e interação de consciências que produzem conhecimentos e navegam juntas.

Desde sua criação pela antiga civilização mesopotâmica, o texto ideográfico ou iconográfico, e posteriormente alfabético, constitui-se em objeto virtual. As diversas leituras realizadas através dos tempos nada mais são que atualizações de seu conteúdo e sentido. Nessas, as diversas significações que constituem o leitor agem sobre o texto criando lacunas, fragmentando-o, extraindo dele apenas aquelas partes que podem ser entendidas ou interpretadas. Dessa forma, o texto torna-se outro, desdobra-se em inúmeros textos com os quais é cotejado, dialoga com seus fragmentos e, finalmente, é retido pela memória do leitor completamente desfigurado.

A tecnologia criou condições para que ao texto alfabético se conectem uma série de recursos antes utilizados por nossa mente durante a leitura, finalmente, o leitor, considerado por séculos um passivo usuário, influencia definitivamente o texto concedendo a este, no próprio ato de sua confecção, os múltiplos recursos.

Quem já navegou por obras compostas em hipertexto pode constatar que elas apresentam uma ampla variedade de links, que permitem ao leitor remeter-se à origem de determinados argumentos, ou visualizar mapas e fotos da região que o texto descreve. Ou mesmo ouvir a música produzida na época retratada. Mas ainda instigante é a possibilidade do leitor registrar suas impressões a respeito do texto lido, ao mesmo tempo em que pode consultar as impressões de um número indefinido de

leitores. De forma definida, a postura aparentemente passiva do leitor é substituída por uma atividade leitora que deixa marcas visíveis sobre o texto.

Em vez do horizonte de eterno das narrativas orais, a escrita traz o sentido de linearidade. A memória de uma cultura já não cabe apenas no conto: ela é constituída de documentos, vestígios, registros históricos, datas e arquivos. Tudo passa a estar inscrito numa cronologia. À lógica da justaposição, própria da oralidade, contrapõe-se à lógica do encadeamento. À autoridade do autor sem a obra material (narrador) contrapõe-se a autoridade da obra sem necessidade da presença do autor: o texto fala por si mesmo. O distanciamento possibilitado pela grafia permite o registro das experiências e das hipóteses, o conhecimento especulativo, o documentário de comprovações, a compilação de teorias e paradigmas.

A possibilidade de tratamento objetivo dos fatos e das experiências advinha da escrita traz por outro lado, a desconfiança quanto ao efetivo entendimento das mensagens. Esta dualidade se reflete numa pressão em direção à universalidade e à objetividade. Passamos da revelação à decifração, como se o mundo fosse um livro a ser lido e interpretado. O saber está distanciado, disponível e maleável para a leitura, o estudo e a avaliação de outros sujeitos. É uma espécie de memória impessoal que traz com ela uma preocupação certamente não muito nova, mas que vai ganhar ênfase no imaginário dos especialistas: a de conseguir produzir, registrar ou estabelecer verdades que sejam definitivamente independentes dos sujeitos que as produziram e dos contextos em que foram geradas – portanto, permanentes, absolutas e universais. A ambição teórica será a construção de enunciados que falem por si mesmos, sem a necessidade de mediadores ou intérpretes. A escrita dá impulso às estruturas normativas e desempenha um papel na constituição do discurso científico.

O conhecimento escolar da cultura letrada se estruturou como as páginas de um livro: linear, encadeado e segmentado. Num livro é difícil, mesmo incômodo, consultar dois trechos de páginas diferentes ao mesmo tempo: na escola também. É preciso passar primeiro pelo pré-requisito, e só depois ver o seguinte.

Visões similares ainda existem hoje, embora menos explícitas, por exemplo, em alguns povos da África, nos quais vêm sendo estabelecidos alfabetos para representar

línguas orais, trazendo aos aprendizes não apenas uma técnica de escrita, mas também todos os diferentes conteúdos e conceitos que uma cultura letrada elabora com a própria força da escrita, e que neste caso é, além do mais, uma cultura estrangeira (Lopes, 1998).

A escola costuma limitar a possibilidade de penetrar na experiência do outro: com seus currículos rígidos, fundamentados sobre uma concepção racionalista e linear, a educação escolar muitas vezes se constituiu como dominação da razão sobre outras competências e saberes humanos, mais ligados ao espírito, à afetividade, ao emocional. A relação com textos não se dá tanto pela narrativa e pela criação como pela interpretação e análise morfológica, abrindo-se mão da memória e da experiência pessoal, em nome da centralidade do intelecto, imposta pela busca prioritária de uma compreensão teórica do real e da linguagem.

O desenvolvimento da leitura em sentido genérico também se recente deste desapareço às culturas não dominantes. A leitura, vale recordar, é um processo desencadeado a partir dos registros preferenciais dos indivíduos, construídos a partir de seu entorno, deste modo equivalente a sua cultura. Estudantes não oriundos de grupos sociais organizados através de modelos academicistas de ordenação do mundo terão sempre maior custo para compreender, não somente os objetos formais de leituras adotadas pelos professores, como todos os sistemas de relações em torno dos quais a escola se organiza.

Em situações normais de interação social, dos indivíduos cujas culturas sejam distintas entram na zona de desenvolvimento proximal e, naturalmente, em pouco tempo, conseguem compreender-se mutuamente. Durante o desenvolvimento proximal constroem relações de comunicação entre si, através das quais extraem seu mútuo conhecimento. A escola, entretanto, não constrói uma relação comunicativa normal com os estudantes, uma vez que não estabelece com eles nenhum esforço comunicativo. Se os estudantes não reconhecem os registros academicistas, então caem em zona de desenvolvimento proximal, entretanto sozinhos, pois os professores não penetram na zona de aproximação. O estranhamento mútuo deriva um extenso

período de desenvolvimento proximal, prejudicando todo o desenvolvimento da habilidade leitora e, obviamente, todo o processo de escolarização (Senna, 2000).

A incapacidade de interação entre a escola e os múltiplos universais culturais possíveis são um dos fatores mais impeditivos do sucesso educativo em sistemas interculturais. A dificuldade de compreensão mútua e a falta de atenção ao princípio de cooperação comunicativo não somente afeta o desenvolvimento da habilidade de leitura, como, também a gera a retenção e, não raro, a evasão escolar (Senna, 2000).

Em paralelo aos cuidados relacionados à seleção dos textos variados a se adotar como experiência de leitura, torna-se imprescindível legitimar no âmbito da escola a multiplicidade de culturas próprias dos dias atuais. O desenvolvimento da identidade cultural não se realiza sem que se possa reconhecer a legitimidade os processos individuais que resultam nas representações preferenciais de mundo. A leitura, portanto, como habilidade que opera sobre as representações, prejudica-se quando não desenvolvida em sintonia com o desenvolvimento da auto-identidade (Senna, 2000).

É de extrema importância ressaltar que a teoria da Psicogênese da língua Escrita afirma que o sujeito durante o processo de aquisição da língua escrita passa por quatro estágios evolutivos estabelecendo hipóteses, seguindo uma seqüência lógica e universal. No entanto, já sabemos que apesar de todo o acúmulo teórico-científico sobre o assunto, este ainda não é capaz de colocar o aluno interagindo com o mundo como cidadão, apropriando-se da língua escrita como instrumento de interação social.

Portanto, neste item vamos analisar alguns aspectos teórico-conceituais da Psicogênese da Língua Escrita, por acreditarmos que o problema do fracasso escolar na alfabetização é de ordem teórico-conceitual, e não das práticas alfabetizadoras. Tendo-se condições, desse modo, de se efetuar um projeto de alfabetização inclusiva que atenda, de fato, a todos os sujeitos da sociedade.

Durante o processo de aquisição da língua escrita, a criança passa por quatro estágios evolutivos, estabelecendo hipótese, assim representados;

- (1) Pré-Silábico;
- (2) Silábico;
- (3) Silábico-Alfabético e;

(4) Alfabético.

No primeiro estágio, a criança não faz distinção entre o que é escrita e desenho. No segundo inicia-se a fonetização da escrita, pois a criança começa a perceber a correspondência entre a palavra escrita e a fala. Já no terceiro estágio, constitui-se como um período de transição, pois a criança utiliza-se simultaneamente das duas hipóteses anteriores. Porém, é no quarto e último estágio que a criança compreende a estrutura lógica da escrita e da leitura. No entanto, se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito. É importante ressaltar que a psicogênese da língua escrita, por se pautar na concepção construtivista da inteligência, resgata a discussão sobre a epistemologia genética de Jean Piaget. Entretanto, como esta não dá conta de explicar a construção dos objetos culturalmente, as autoras adicionam à psicogênese da língua escrita as contribuições de Noam Chomsky sobre universais lingüísticos. Porém, como Chomsky e Piaget não se preocupam em estudar os fenômenos dos objetos culturais em situação real do mundo, esta aproximação teórica foi inócua e não deu sustentação às justificativas lógico-científicas esperadas. Assim, sendo, com a finalidade de explicar a logicidade do processo de construção da escrita, FERREIRO e TEBEROSKY lançam mão de outro universo teórico: o sócio-interacionismo de Lev Vygotsky. Deste modo.

As hipóteses consecutivas que conduzem o sujeito à construção da escrita, passam ser sustentadas em três bases indissociadas uma das outras: (1) um mecanismo inato que define a forma de funcionamento da mente; (2) um conjunto de pressupostos ou parâmetros de análise empregados para dar conta da escrita; (3) um mecanismo sócio-cognitivo, que imprime legitimidade à escrita enquanto objeto fenomenológico para a mente (SENNÁ, 2002:164).

Ao introduzir na Psicogênese da Língua Escrita o universo teórico-conceitual sócio-interacionista, Emília Ferreiro traz os estudos da linguagem para o foco das discussões, pois VYGOTSKY concebe a linguagem como propulsora do desenvolvimento intelectual e cultural do indivíduo, pois para ele toda construção de conhecimento é mediada por fatores sociais e culturais. O autor destaca, ainda, que existe um percurso, de certa forma definido pelo processo de maturação do organismo

individual, porém, o que possibilita o despertar dos processos internos de desenvolvimento, é o aprendizado, que sem o contato com ambiente cultural, não ocorreriam.

No entanto, duas questões se colocam neste momento: (i) Como utilizar princípios universais lingüísticos em um contexto social intercultural mutante, como é a característica das sociedades globalizadas da contemporaneidade, e em particular, a brasileira que tem sua origem na organização social e cultural marcada pela oralidade ? (ii) Quem é o sujeito da alfabetização da Psicogênese da língua Escrita?

Os estudos psicogenéticos da aquisição da leitura e da escrita realizados por Emília Ferreiro são um desafio que leva o educador a repensar seus próprios princípios pedagógicos e a refletir constantemente sobre certas concepções de conhecimentos, de ensino e de aprendizagem pré-estabelecidos. Emília Ferreiro realizou diversas pesquisas com adultos não escolarizados e conclui que as semelhanças são notáveis no modo como crianças e adultos conceitualizam o sistema escrito antes mesmo da aprendizagem escolar sistematizada.

Segundo seus estudos o ponto de partida para a aprendizagem são as condições em que se encontra o aluno no momento da aprendizagem, que por sua vez, não é apenas um processo perceptivo, mas construtivo, de exploração e de descoberta. Para a autora, o conhecimento é construção social, capaz de proporcionar novas significações dentro da sociedade. Fora disso, estaria destituído de valor para o adulto que precisa ter na educação uma forma de melhor atuação no seu contexto social.

Ana Teberoski, referindo-se à Emília Ferreiro afirma que as crianças e os adultos em processo de alfabetização esperam aprender uma variedade de linguagem que eles já conhecem: a linguagem dos contos de fada, dos jornais, da correspondência (1997:63). Essa linguagem que já exerce um papel de significação social, se levada para a sala de aula constitui um importante mecanismo para a aprendizagem da leitura e da escrita, pois, reflete situações de significado real para o aluno em fase de alfabetização. Teberoski sugere ainda a organização de atividades sob a forma de repetição e de diversificação para promover a organização mental dos alunos (1997:63).

A cultura científica europeia tem a sua origem no renascimento, tomando como base um modelo igualmente científico de sociedade, que se caracteriza por apresentar um controle metódico, racional e planejado para atender a expectativa de controle futuro de mundo, ou seja, expressava em sua forma de conceber o mundo um tipo de pensamento linear e seqüencial, seguido de uma extrema valorização da escrita e norma culta da língua. Logo, nesse contexto, seria fundamental para se aceitar nessa sociedade, o domínio do mundo da cultura escrita.

5.5.PERSPECTIVA DE UMA POLÍTICA NACIONAL DE LETRAMENTO NA GUINÉ-BISSAU

Ao longo dos anos tem-se destinado à escola a função de alfabetizar. Atribuindo-lhe a tarefa de ensinar crianças, jovens e adultos a ler e a escrever. É importante destacar que, muitas vezes, a escola não reconhece o aprendizado da leitura e da escrita em contextos informais, como a própria família. E ainda que se chegue à escola com determinado conhecimento sobre o código lingüístico, nem sempre este é reconhecido, pois é a escolarização da alfabetização que dá legitimidade ao aprendizado da leitura e da escrita. Além disso, o aprendizado da tecnologia da escrita precisa abranger a totalidade do processo, pois conhecimentos parciais nem sempre dão a visibilidade reconhecida pela escola.

Não só a tarefa de alfabetizar tem sido atribuída à escola. Cada vez mais o desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos necessários ao uso desse código também têm sido esperado deste processo. Espera-se da escola, no decorrer da escolarização, que o aluno se alfabetize e, ultrapassando essa aprendizagem básica da alfabetização, passe uso no seu dia-a-dia da leitura e da escrita.

É necessário atentar para distinção dos conceitos aqui envolvidos, a alfabetização e letramento, uma vez que o reconhecimento da especificidade de cada uma ajuda a não confundi-los, mas aproximá-los, garantindo por um lado:

A especificidade do processo de aquisição da tecnologia da escrita, por outro lado atribuindo não só especificidade, mas também visibilidade ao processo de

desenvolvimento de habilidades e atitudes de uso dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita. (SOARES, 2003).

De forma bastante simples retomo a definição de alfabetização entendendo-a como o processo de aquisição da tecnologia da escrita, e a definição de letramento, enquanto uso deste código em práticas sociais que envolvem a língua escrita.

A diferenciação dos dois conceitos, segundo Soares (2003 a), possibilita-nos aproximá-los garantindo especificidade, mas reconhecendo sua interdependência. Atualmente, com as contribuições da Psicolinguística e da Sociolinguística, entende-se que a aquisição da tecnologia da escrita não é pré-requisito para a aprendizagem da linguagem escrita. Ao contrário, dentro desta concepção, a alfabetização ocorre a partir de atividades sistematizadas com textos reais, atividades que mantenham as características do texto enquanto objeto sócio-cultural real a ser estudado.

Para além da experiência do letramento, o entendimento que a escola deve ter, hoje, sobre a formação do leitor deve centrar-se no desenvolvimento do sujeito em processo de leiturização. O efeito concreto disto, no ensino formal, é a legitimação do conjunto de fatores que concorrem para a plena capacitação do sujeito a agir como leitor, a partir da faculdade de linguagem. As escolas públicas – nas quais os efeitos da interculturalidade se apresentam mais intensos – são os meios em que este tipo de entendimento sobre a formação do leitor mostra-se mais necessário, tendo em vista fenômenos como os de alunos que resistem à alfabetização apesar de vários anos consecutivos de escolaridade, ou de alunos, que apesar de considerados alfabetizados, não são capazes de se apropriar da escrita como ferramenta de comunicação ordinária.

No processo de desenvolvimento da leiturização, a alfabetização é tão somente uma etapa, que só pode ter início após o cumprimento de uma série de outras tantas etapas, envolvendo desde a prontidão motora, até a prontidão sócio-efetiva, no âmbito da qual se considera a construção do conceito prévio sobre a existência de objetos passíveis de serem lidos (Senna, 2000).

A breve análise do impacto e contribuição dos estudos sobre letramento aqui desenvolvida aponta para a necessidade de aproximar, no campo da educação, teoria e prática. Na sutura entre concepções, implicações pedagógicas, reconfiguração de

metas e quadros de referência, hipóteses explicativas de investigações, talvez possamos encontrar subsídios e alternativas para a transformação da sociedade leitora na Guiné-Bissau, uma realidade politicamente inaceitável e, pedagogicamente, aquém de nossos ideais.

Como evidência desse paralelismo, é possível, por exemplo, termos casos de pessoas letradas e não alfabetizadas (indivíduos que, mesmo incapazes de ler e escrever, compreendem os papéis sociais da escrita, distinguem gêneros ou reconhecem as diferenças entre a língua escrita e a oralidade) ou de pessoas alfabetizadas e pouco letradas (aqueles que, mesmo dominando o sistema da escrita, pouco vislumbram suas possibilidades de uso).

Em uma sociedade como a Guiné-Bissau, o mais natural é que a alfabetização seja desencadeada por práticas de letramento, tais como ouvir as histórias dos mais velhos, pais, mães observar cartazes, conviver com práticas de troca de correspondência, etc. No entanto, é possível que indivíduos com baixo nível de letramento (não raro membros de comunidades analfabetas ou provenientes de meios com reduzidas práticas de leitura e escrita) só tenham a oportunidade de vivenciar tais eventos na ocasião de ingresso na escola, como o início do processo formal de alfabetização.

Os objetivos gerais do Ensino Básico Unificado devem ser a expressão tanto das grandes orientações da política educativa como dos objetivos gerais e dos princípios de base do sistema educativo. Tendo em conta que ao terminar o ensino básico muitos alunos não poderiam prosseguir estudos secundários, os objetivos gerais deviam considerar a aquisição dos conhecimentos, capacidades e habilidades, assim como das atitudes necessárias para uma inserção direta e uma adaptação à vida ativa profissional. Esses objetivos gerais do ensino deveriam desenvolver e assegurar ao aluno: 1º) uma formação geral comum a todos os guineenses, na qual estivessem equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber-fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura cotidiana; 2º) os mecanismos e os conhecimentos intelectuais que estão na base dos saber-ler, escrever e calcular, assim como a capacidade de se expressar, necessários para uma inserção harmoniosa no meio sócio-econômico, tanto

regional como nacional, no qual deveria desempenhar-se como adulto; 3º) a aquisição de uma informação e de uma compreensão do meio físico e social, no qual deve viver, assim como de competências e de saber-fazer que permitam uma participação às ações sobre esse meio no sentido de uma melhor proteção da vida e da natureza, de uma melhor produtividade, em vista do interesse individual e coletivo; 4º) a consciência nacional, o sentimento de identidade com a cultura e a história nacionais, a maturidade cívica, de forma a criar atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação humana; 5º) a prática de normas elementares e necessárias à vida moral e social, a aquisição de atitudes autônomas, visando a formação de cidadãos responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária; 6º) as habilidades perceptivas e físicas, a sensibilidade estética como elementos de desenvolvimento individual, valorizando os meios corporais e especialmente manuais; 7º) as estruturas intelectuais e os conteúdos programáticos necessários para o prosseguimento dos estudos acadêmicos e para seguir uma formação profissional (DOCUMENTO: Reforma do Ensino Básico, 1987).

A reformulação dos programas do ensino básico acompanhado de uma pedagogia que valorizava: a) uma participação mais ativa do aluno na sua própria formação, que supunha que o professor dava ao aluno a possibilidade de se expressar individualmente e de buscar por si mesmo as informações de que necessitava; b) as atividades de aprendizagem que desenvolviam as capacidades aplicáveis às situações reais e práticas; c) o fomento da iniciativa, da criatividade, da imaginação, da adaptabilidade, ao serviço do desenvolvimento contínuo de indivíduo e da comunidade. Portanto, trata-se de uma pedagogia da atividade de adaptação da criatividade.

A introdução das línguas nacionais no ensino somente poderia ser considerada em longo prazo, na medida em que essas línguas estariam suficientemente desenvolvidas para aspectos tais como: as estruturas lingüísticas; gramaticais e lexicais; além da necessidade de produzir textos escritos para as mesmas línguas.

Com relação ao crioulo, as experiências levadas a efeito pelo CEEF (Centro de Estudos Experimentais de Formação) permitiriam entrever a possibilidade, em médio

prazo, de utilizá-lo como língua de iniciação às primeiras aprendizagens no ensino básico e como intermediária para o ensino da língua portuguesa. Naquele momento, não havia dúvida de que a língua portuguesa era a única solução que se apresentava para o ensino dos programas de estudo. No entanto, dois aspectos devem ser considerados: a) a comunicação pedagógica entre o professor e os alunos que ingressam na escola sem conhecimento nem prática da língua portuguesa. Essa comunicação realiza-se com a ajuda, ou seja, por meio das línguas maternas dos alunos, ou seja, do crioulo; b) no ensino da língua portuguesa, um novo método de ensino dessa língua, como segunda, deveria ser introduzido no ensino básico, método que facilitaria um progresso rápido nessa língua para os alunos que ingressam na escola sem conhecê-la. Por outro lado, no programa de estudo da 1ª classe do ensino básico, previa-se um período de iniciação à prática oral do português, com o reforço do horário dedicado à aprendizagem da língua (DOCUMENTO: Reforma do Ensino Básico, 1987).

Vale a pena ressaltar que a escola deve sempre levar o aluno a valorizar e conservar sua própria cultura e a manter o uso da língua materna nas três modalidades, oral, escrita e literária, enquanto a língua portuguesa está sendo apresentada e desenvolvida. Assim, o aluno e o ambiente escolar serão enriquecidos cultural e lingüisticamente. O objetivo é que o aluno desenvolva sua capacidade Bicognitiva para o Biletramento Funcional com a fluência oral e escrita nas duas línguas, em todas as áreas de aprendizagem, assim colocando a língua materna em pé de igualdade com a língua oficial.

5.6. Considerações Finais deste Capítulo

O emprego da experiência escolar brasileira como parâmetro de análise da questão na Guiné-Bissau, pois se trata de uma cultura oral que veio a ser subrepujada pela cultura escrita européia.

É de extrema importância a valorização da escrita e leitura em uma sociedade cujas relações cotidianas ainda não necessariamente dão a seguir às pessoas que alguma escrita seja necessária, ou seja, não é possível uma política de

alfabetização sem uma política clara e substancial de desenvolvimento humano regional.

O processo de alfabetização requer, sobretudo, um acompanhamento mais individualizado, com propostas de atividades articuladas ao ritmo e nível de aprendizagem de cada aluno. Não basta trabalhar de forma igual se os educandos são diferentes em muitos aspectos. É necessário um trabalho pedagógico de alfabetização sempre contextualizado, que obedeça a uma determinada seqüência, que seja diferenciado e que propicie a integração e o conhecimento a todos.

Avaliar as expectativas comunitárias; analisar as línguas; planejar programas educacionais; supervisionar programas educacionais; elaborar materiais didáticos; capacitar professores; ensinar os alunos; produzir literatura; avaliar projetos educacionais.

Um projeto de alfabetização bem sucedido consiste no cumprimento de etapas essenciais que exigem a participação de líderes locais desde o seu início até a sua conclusão. O processo dinâmico – que estabelece um alfabeto e capacita professores falantes nativos das línguas maternas – atinge seu climax com a ajuda de uma infra-estrutura local que garante a sustentabilidade na produção de materiais didáticos e textos de leitura.

Na construção da aprendizagem da leitura e da escrita, é importante se criar um ambiente alfabetizador que possua mecanismos para o exercício constante da leitura, servindo de estímulo e destacando a função social da leitura e escrita. O professor pode valer-se de instrumentos como jornais, revistas, panfletos, gráficos entre outros, pois tratam-se de instrumentos que estão presentes no dia-a-dia do educando e, portanto, refletem um valor real para a aprendizagem.

É preciso pensar muito além da decodificação, é preciso ensinar o que é vida em sala de aula, a cooperação, a coletividade, o estímulo como possibilidades de compreender melhor o mundo e as suas necessidades básicas e supérfluas.

Há uma necessidade primordial de aquisição da linguagem escrita, que consiste no processo de construção de aprendizagem dos alunos, partindo da observação constante do trabalho proposto, da análise dos resultados obtidos,

tirando proveito da observação em equipe, como alternativa para a superação das dificuldades.

Estando escrita presente em todo o meio social, do mais humilde ao mais refinado, é de importância crucial se trabalhar mais do que a alfabetização, a significação, a resignificação, a interpretação desse mundo circundado pelo texto escrito ao qual se está inserido, mesmo o aluno que não consegue, pela leitura, desfrutar desse contexto social.

CONCLUSÕES

Chego ao fim desta etapa compartilhando os caminhos percorridos, os fios que ao longo da pesquisa se entrelaçam, um mundo que se revelou a partir de conceitos, hipóteses e premissas que, se colocando à disposição de um olhar investigador apontaram possibilidades de respostas - não únicas, reveladoras de determinados pontos de vistas, o campo de Educação revelou um precioso leque de contribuições uma vez que, evidenciando a necessidade do rigor metodológico que deve acompanhar uma investigação qualitativa.

O objetivo da dissertação: caracterizar o conceito do homem e de sociedade que efetivamente deve ser o norte de qualquer pesquisa em políticas públicas da educação para África e caracterizar um modelo de letramento com vistas, sobretudo a assessorar projetos de educação em países de culturas predominantemente oral, sem que se macule a identidade cultural dos sujeitos narrativos.

Nesta conclusão sintetizam-se alguns problemas do sistema educacional da Guiné-Bissau. O país tem mais de trinta grupos etnolingüísticos, apenas um pouco mais de 12% da população falam e escrevem normalmente em língua oficial - o português. Essa porcentagem concentra-se na área da capital, o que limita extremamente a eficácia do sistema educativo, baseado na língua oficial.

Antes da dominação colonial, na sociedade africana tradicional, não havia instituição escolar tal como existe hoje; a educação consistia em aquisição de certos conhecimentos e normas de comportamento como em qualquer sociedade. As pessoas aprendiam pela participação na vida do grupo familiar e da comunidade interagindo-se nos trabalhos de campo, escutando histórias dos anciões e assistindo às cerimônias conjuntas. As crianças e os jovens adquiriam paulatinamente, ao longo dos anos,

conhecimentos necessários à sua integração na comunidade, aprendiam as habilidades de produção e como sobreviver, adotando as regras do comportamento e os valores indispensáveis à vida. Esta é uma educação informal. Paralelamente à educação informal, há educação não-formal. Esta considera e reaviva a cultura dos indivíduos nela envolvidos, incluindo mestres e aprendizes, fazendo com que a bagagem cultural de cada um seja respeitada e esteja presente no decorrer de todos os trabalhos, procurando não somente valorizar a realidade de cada um, mas indo além, fazendo com que essa realidade perpassasse todas as atividades. A transmissão do conhecimento acontece de uma forma não obrigatória e sem a existência de mecanismos de repreensão em caso de não-aprendizado, pois as pessoas estão envolvidas no processo ensino-aprendizagem e têm uma relação prazerosa com o aprender.

No processo de ensino-aprendizagem, os aprendizes especializam-se em alguma profissão, como por exemplo: pesca; ferraria; tecelagem; extração de vinho de palmeira e/ou dendê; confecção de arado; construção de canoas, execução de instrumentos nos funerais (bombolom); construção de instrumentos musicais; musicologia e em contar histórias, entre outras. Portanto, destacamos a ausência de instituições escolares na sociedade tradicional da Guiné-Bissau, pois se tratava de uma cultura oral que veio a ser sobrepujada pela cultura escrita europeia.

Durante a colonização portuguesa, a educação tinha dois objetivos fundamentais: arrancar as pessoas da comunidade a que pertenciam e formar elementos submissos aos administradores coloniais, que pudessem servir como intermediários entre o Estado colonial e as massas populares. Além disso, as escolas destinavam-se ainda a formar aqueles quadros nacionais que eram absolutamente indispensáveis ao funcionamento do aparelho colonial e dar para o mundo exterior a ideia da missão civilizadora dos portugueses.

No ensino colonial o saber transmitido foi sempre à cultura, os valores, a religião, os hábitos, a língua e até mesmo a geografia e a história dos povos da Europa. A falta de diálogo com a educação tradicional levou ao banimento / evasão escolar da maioria da população guineense.

O crioulo é uma língua mais vulgarizada, porém mesmo assim, é falada apenas por um pouco mais da metade da população. Por ordem de importância numérica seguem-se balantas, fulas, mandingas, manjacos e pepeis, únicas línguas dominadas pela esmagadora maioria dos membros das respectivas etnias. Em 1979, segundo o censo, mais da metade da população falava apenas uma língua, a do respectivo grupo étnico, e cerca de 240 mil pessoas falavam duas, sendo a segunda, na sua maioria, o crioulo.

Ainda segundo os dados do censo de 1979, verifica-se um baixíssimo nível de alfabetização cerca de 10% e de habilitação escolar da população da Guiné-Bissau. A esmagadora maioria da população era assim iletrada, falava apenas a língua do seu grupo étnico e estava enquadrada pelos respectivos valores sócio-culturais.

A educação é um dos meios de realização de mudanças sociais ou pelo menos, um dos recursos de adaptação das pessoas a um sistema de mudanças. É com esta perspectiva vista pelo processo educativo que o PAIGC implementou o novo sistema educacional na Guiné-Bissau após a independência, enquadrando-o ao trabalho exercido pela população do país: a escola ligada ao campo, projeto que consistia em deslocar temporariamente, os alunos em acampamentos, participando das atividades agrícolas, aprendendo com os camponeses sobre agricultura e a estes ensinando as noções básicas de higiene, sem que aqueles prejudicassem as demais atividades escolares. Este projeto foi implementado pelo comissário da Educação Mário Cabral. Embora houvesse dificuldades de várias ordens, o sistema educacional logrou o seu principal objetivo: a ligação da educação ao trabalho produtivo, em que a participação dos alunos era expressiva.

Porém, o descaso começou na educação quando, em 1986, o governo da Guiné-Bissau pôs um processo que não pôde levar a cabo, a liberalização econômica encetada na sociedade guineense sem um acompanhamento de medidas protecionistas, aqueles que protegem a classe trabalhadora das regras do mercado livre. Esta política desestabilizou a sociedade como um todo, sendo o professor o mais atingido.

Com o descalabro do professor, o desinteresse pela escola e, conseqüentemente, a falta de estímulo para estudar nas camadas mais jovens. Resultado: taxas de

repetência / evasão altíssimas e uma relação estudante / professor baixa; pobre preparação dos docentes, falta de material de instrução e uma infra-estrutura escolar deficiente eram indicadores que atestavam o descaso com o sistema educacional.

Se a Guiné-Bissau quiser melhor a situação educacional é fundamental dar à população rural, a componente majoritária da população, uma educação pública de qualidade. Isso é perfeitamente viável, pois nos primeiros anos da independência, ela foi melhor. As escolas devem oferecer ensino de qualidade e com vontade política pode-se inverter a situação da educação.

A taxa de analfabetismo era calculada em 45% (INEC, 1991), mas, na prática, só um pouco mais de um décimo da população é que lê e escreve normalmente em português. Há que redobrar esforços desde já para reverter barreiras de repetência ou os emaranhados de problemas que o setor da educação se depara atualmente. Essa barreira seria prioridade educacional mais desafiadora que se colocaria diante da sociedade e do poder público na Guiné-Bissau. A repetência nos níveis em que acontece na escola básica guineense é inexplicável do ponto de vista pedagógico, inaceitável socialmente e improdutivo economicamente. Reverter esse quadro de repetência e, conseqüentemente, diminuir a evasão escolar é a condição necessária do fluxo escolar e da organização do sistema de ensino como um todo, do pré-escolar até ao ensino complementar dos liceus.

A essas instâncias, cumpre conduzir a política educacional no sentido mais amplo, garantir que não se perca de vista os objetivos estratégicos, assegurando a gratuidade e a equidade.

É preciso formular a política do livro didático. Atribuir essa política às esferas que cuidam de currículos, programas de alfabetização, assistência técnica e outros aspectos pedagógicos. O aluno não devora o livro nem precisa dele para a sua sobrevivência. O livro é indispensável como facilitador para o acesso ao conhecimento, informação e ao imaginário.

Alargar a preocupação educativa à comunidade local, às famílias é também importante, não só para co-responsabilizar a sociedade, mas também para garantir a valorização da escolaridade nas estratégias familiares de melhoria de vida.

Os meios de comunicação e outros fornecedores de opinião são insubstituíveis na formulação de uma política de qualificação de demanda. Sem tais meios, as ações feitas no setor da educação continuam invisíveis para a sociedade ou entidade como tema reservado para os educadores e políticos.

A importância que os órgãos oficiais atribuíram à educação como fator básico do desenvolvimento da Guiné-Bissau merecia especial atenção, considerando que durante longos períodos de ocupação a educação foi totalmente negligenciada pelos colonialistas.

A política educacional implementada na Guiné-Bissau, nas últimas décadas (1975-1997), foi direcionada pelo Estado para o cumprimento de pelo menos três funções, a saber:

Em primeiro lugar, a transformação da então estrutura implantada pelo colonialismo português através da dualidade educacional existente em todo o país: uma colonial e outra adquirida nas zonas libertadas.

Em segundo lugar, a unidade da educação com o trabalho produtivo, por meio de contato direto dos estudantes com a realidade do país.

Por fim, combater o analfabetismo que era de 90%, considerado uma das seqüelas do descaso com a educação durante a dominação colonial.

Estas duas primeiras funções foram atribuídas à nova organização educacional do país e não poderiam ser concretizadas sem que a mesma fosse direcionada para o cumprimento da terceira com base no analfabetismo, esta que, todavia não se poderia substantivar de forma independente das demais.

Em todo o mundo, a educação, sob as suas diversas formas, tem por missão criar, entre as pessoas, vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns. Os meios utilizados abrangem as culturas e as circunstâncias mais diversas; em todos os casos, a educação tem como objetivo o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social. Define-se como veículo de culturas e de valores, como construção de um espaço de socialização, e como cadinho de preparação de um projeto comum da humanidade.

As políticas internacionais não lograram êxito no desenvolvimento humano local, porque não se tratava de expectativas do povo da Guiné-Bissau e sim, dos países industrializados.

A educação pode ser um fator de coesão, se procurar ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando tornar-se um fator de exclusão social.

Por ser o alfabetismo um fenômeno cultural – que só se compreende e se define adequadamente dentro da cultura, da língua e da época em que existe – não é estranho que uma definição única do termo não possa ser formulada e mantida de modo permanente.

A introdução das línguas nacionais (tribal e crioulo) no ensino da Guiné-Bissau somente poderia ser considerada em longo prazo, na medida em que essas línguas estariam suficientemente desenvolvidas para aspectos tais como: as estruturas lingüísticas, gramaticais e lexicais; além da necessidade de produzir textos escritos para as mesmas línguas. Com relação ao crioulo, as experiências levadas a efeito pelo CEEF (Centro de Estudos Experimentais de Formação) permitiriam entrever a possibilidade, em médio prazo, de utilizá-lo como a língua de iniciação às primeiras aprendizagens no ensino básico e como intermediária para o ensino da língua portuguesa. Naquele momento, não havia dúvida de que a língua portuguesa era a única solução que se apresentava para o ensino dos programas de estudo. No entanto, dois aspectos devem ser considerados: a) a comunicação pedagógica entre o professor e os alunos que ingressam na escola sem conhecimento nem prática da língua portuguesa. Essa comunicação realiza-se com a ajuda, ou seja, por meio das línguas maternas dos alunos, ou seja, do crioulo; b) no ensino da língua portuguesa, um novo método de ensino dessa língua, como segunda, deveria ser introduzido no ensino básico, método que facilitaria um progresso rápido nessa língua para os alunos que ingressam na escola sem conhecê-la. Por outro lado, no programa de estudo da 1ª classe / série do ensino básico, previa-se um período de inclusão à prática oral do português, como reforço à aprendizagem da língua (DOCUMENTO: Reforma do Ensino Básico, 1987).

A contribuição para consolidação dos objetivos traçados é o investimento no ensino da tecnologia da escrita. O ensino da escrita e da leitura busca significado e permite, na maior parte das vezes, a interação. O desenvolvimento de práticas de leitura e escrita, demonstra o reconhecimento das exigências sociais acerca da ampliação do conceito de alfabetização e busca propiciar aos alunos mais do que aprendizado de um sistema lingüístico.

O conceito de letramento ganha maior ênfase no desenvolvimento de habilidades pessoais, uma vez que é compreendido de forma mais contundente, segundo uma ótica individual. Ao distinguir as peculiaridades existentes no ato de ler e de escrever, os professores realizam atividades que, no seu desenrolar fortalecem ora a formação do leitor, ora a formação do escritor. Entretanto, percebo também que algumas dessas situações de leitura acabam por retomar um modelo tecnicista, diminuindo as chances de contribuição da escola para que os indivíduos, ao se apropriarem da leitura e da escrita, tenham possibilidade de alterar seu estado ou condição no que diz respeito a aspectos sociais, culturais, psíquicos, políticos, cognitivos, lingüísticos e econômicos.

O objetivo foi cumprido e a dissertação não esgota a questão, embora aponte para projetos que podem contribuir para futuros estudos.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRÉ, A M (2001). Meninos de rua ou meninos do Estado: a educação não-formal em Angola In SIMSON, O.R.M. (Org.) Educação não-formal: cenários. Olga Rodrigues de Moraes von Simson (org.et al.) Campinas, SP: Editora da Unicamp/Centro de Memória. 315p.
- AFONSO, A . J (1989) Sociologia da educação não-escolar: reatualizar um objeto ou construir uma nova problemática? , In J. Esteves e S. R. Stoer (Org.) Educação e desenvolvimento. Porto : Afrontamento, pp. 81-96.
- BRANDÃO, C.R (1993) O que é Método Paulo Freire. 18ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. 113p.
- CABRAL, A. (1974) Obra - Unidade e Luta, Lisboa: Seara Nova.
- CABRAL, A. (1980). Texts selected by the african party for the independe of Guiné and Cape Verde - London: Heinemann Education Books - 25, 298p.
- CABRAL, A. (1980) arma da teoria. Carlos Comitini. (coord.) Rio de Janeiro: Codecri. 92p.
- CABRAL, A. (1990). A questão da Língua. Papaia 1 (2). 59-61
- CABRAL, A. (Org.) (2001) Fundação Mário Soares: Lisboa. 94p.
- CÁ, L.O. (1999) Política Educacional da Guiné-Bissau de 1975 a 1997. Campinas, SP: Dissertação - FE-Unicamp. 197p.
- CÁ, L.O. (2004) Perspectiva Histórica da Organização do Sistema Educacional da Guiné-Bissau. Campinas, SP: Tese FE-Unicamp. 265p
- CALLEWAERT, G (1995) Algumas definições de língua de ensino em situações de multilingüismo. Bissau.
- CASSIANO, C.M. (2001) A cultura popular como possibilidade educativa não-formal. In Educação não-formal: cenários da criação.SIMON, O.R.M.von (org.) Campinas, SP: Editora da Unicamp/Centro de Memória. 315p.

- COUTO, HILDO. H. do. (1990) Política e planejamento lingüístico na Guiné-Bissau. Papaia 1,1.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE A EDUCAÇÃO PARA TODOS: Joimtein, Tailândia. UNESCO. 1990.
- CHOMSKY, Noam.(2003) Para Compreender Chomsky Fundamentos e visão Crítica. Petrópolis, RJ: Vozes.
- DAVIDSON, B. (1975) A Libertação da Guiné. Aspectos de uma revolução Africana: Sá da Costa. 208p.
- DELORS, Jacques (Org.) Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO da comissão internacional para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO. 2003.
- FAUNDEZ, A. (1989) Oralidade e escrita. Experiência educacional na África e na América Latina. São Paulo: Paz e Terra. 105p.
- FAUNDEZ, ANTONIO.(1994) expansão da escrita na África e na América: análise de processos de alfabetização. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 105p.
- FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana (1999). Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FERREIRO, Emilia. (2001) Cultura escrita e educação: conversa de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel e Rosa Maria Torres /Emilia Ferreiro: trad; Emame Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- FERRARO, DIONISIO (1991). O crioulo nas comunidades cristãs da Guiné-Bissau, in: Papaia. Revista de Crioulos de Base Ibérica. Brasília.
- FERREIRA, M. (1988) Que futuro terá a língua portuguesa na África? Uma perspectiva sociocultural. Lisboa: Ed. ALC. 91p.
- FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. (1986).Psicogênese da Língua escrita. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FREIRE, P. (1975) Educação como prática da liberdade 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- FREIRE, P. (1978) Cartas à Guiné-Bissau. Registros de uma experiência em processo. 4^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 173p.
- FREIRE, P. (1987) Pedagogia do Oprimido. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 184p.
A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 228p.
- FREIRE, P. (1983) Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro. Paz e Terra, .
- FREIRE & FAUNDEZ. (1985) Por uma Pedagogia da Pergunta. 5^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 158p.
- GOVERNO DA GUINE-BISSAU. (1977) DOCUMENTO: Política Educativa da Guiné-Bissau, Bissau: Guiné-Bissau, CEENC. P 1-5.
- GOVERNO DA GUINE-BISSAU (1978) DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978.
- GOVERNO DA GUINE-BISSAU-MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (INDE). BISSAU: GUINÉ-BISSAU, 1997.
- GOVERNO DA GUINE-BISSAU (1986) DOCUMENTO: Reforma do ensino na Guiné-Bissau. Bissau: Guiné-Bissau, PNUD/UNESCO/004, P1-20.
- GOVERNO DA GUINE-BISSAU (1978) DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau. Estudos Afro-Ásiáticos, Rio de Janeiro, ano 1, n^o 1, jan/abril. P 49-61.
- GOVERNO DA GUINE-BISSAU (1987) DOCUMENTO: Reforma do Ensino Básico na Guiné-Bissau, Bissau.
- GRACIA, V. A & SOUZA, E.C. (2001) A educação não-formal no âmbito do poder público: avanços e limites. In Educação não-formal. Olga Rodrigues de Moraes Von Simson (Org. et. Al.) Campinas, SP Editora da Unicamp Centro de Memória, 315p.
- GERHARDT.H.P. Alfabetização na Guiné-Bissau. In: Educação & Sociedade. CEDES n. 8, Campinas, 1981. P111-117.
- GUTERRES, A {et al.}. A Educação na República Democrática da Guiné-Bissau: análise setorial. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1986. 164p.
- LOPES, CARLOS (1988). Para uma Leitura sociológica da Guiné-Bissau. Bissau: INEP.

- LOPES, CARLOS (1982) *Etnia, Estado e relações de poder na Guiné-Bissau*. Lisboa: Ed.70, 142p.
- LOPES, CARLOS (1998). *A memória curta dos homens*. Público, edição n.º 927, de domingo, 27 de setembro de 1998.
- MORIN, E. (2000) *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil
- MORIN, E. (2002) *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO.
- KLEIMAN, A.B. (Org.)(1995) *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.
- KLEIMAN, A. B& MORAES, S.E. (1995) *Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- KLEIMAN, A.B. *Programas de Educação de Jovens e Adultos e a pesquisa acadêmica: a construção dos estudos do Letramento* In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, nº 2, p.199-380, jul/dez. 2001
- OLIVEIRA, ROSISKA DARCY (1977) *Guiné-Bissau: reinventar a educação*. Lisboa: Sá da Costa. 52p.
- OLIVEIRA, ROSISKA DARCY (1978) *Guiné-Bissau: reinventar a educação*. Sá da Costa. 56p.
- ONU.CONFERÊNCIA MUNDIAL sobre a Educação para todos, 1989, *Meeting basic learning needs: A new vision for the 1990's*. Nova York, Comissão Inter-institucional da Conferência Mundial sobre a Educação para todos, Nações Unidas.
- OLGA RODRIGUES DE MORÃES VON SIMSON (2001) *Educação não formal: Cenários de criação*. Editora da Unicamp / Centro de Memória. Campinas/SP.
- PERREIRA, L.T. (1976) *Guiné-Bissau: 3 anos da independência*. Lisboa: Cidac.
- PEREIRA, L.T. (1977). *Guiné-Bissau: 3 anos de independência* Lisboa: Cidac (Coleção *África em luta*). 193p.

- SENNA, L.A. (2000) Letramento ou Leiturização?. O Sócio-interacionista na Linguagem e na Psicopedagogia. In: Anais do 12º Congresso de Leitura do Brasil. Campinas/SP, Associação de Leitura do Brasil. Pp: 3203-3225.
- SENNA, L. A G. VILLARDI, R. e MATTOS, C.G. (2002). Linguagem e processos educacionais: visões de uma área de pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, Papel Virtual.
- SENNA, L.A (2002) Planejamento no ensino básico & o compromisso social da educação com o letramento. In: educação e linguagem. S. J. dos Campos.
- SIMÕES, LANDERSET (1935). Babel negra: etnografia, arte e cultura dos indígenas da Guiné-Bissai, 151p.
- SOARES, M. B. (1987) Linguagem e escola: uma perspectiva social. 4ª ed. São Paulo.
- SOARES, M.B. (1991) Alfabetização no Brasil: O estado do conhecimento. Brasília INEP/Santiago: REDUC.
- SOARES, M.B. (1998) Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica.
- SOARES, M.B. (2000) Aprender a escrever, ensinar a escrever. In ZACCUR, Edwiges (org). A Magia da Linguagem. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- SOARES, M.B. (2000) Letrar é mais do que alfabetizar. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 26 nov.
- SOARES, M.B.(2000) É preciso formar professores que ensinem o aluno a aprender a aprender. Revista Pátio, Porto Alegre, RS, ano 3, n.11, p.31-33, nov/99/jan2000.
- SOARES, M.B. (2002) Letramento: um tema em três gêneros. 2.ed.reimpr.Belo Horizonte: Autentica.
- SOARES, M.B. (2003) Letramento e escolarização In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). Letramento no Brasil. São Paulo: Global.
- SOUZA, E,C (2001) Reflexões sobre a atuação da educação musical na educação não-formal, In: Editora da Unicamp/ Centro de Memória. Campinas/SP.
- TEBEROSKY, Ana. (1997). APERNDENDO A ESCREVER. São Paulo: Editora África.
- TFOUNI, LEDA VERDIANI (2000) Letramento e Alfabetização, São Paulo: Cortez.

- UNESCO. Documentos del Programa Experimental Mundial de Alfabetización. Paris. 1979.
- UNESCO. EDUCAÇÃO para Todos: o compromisso de Dakar. Brasília, Conselho Nacional de Secretários de Educação, Ação Educativa, 2001.
- UNESCO. Educação um Tesouro a Descobrir, Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para Século XXI, 1996.
- VYGOTSKY, L. S. (1987 a) Pensamento e Linguagem, São Paulo: Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L. S. A (1987b) formação social da mente, São Paulo: Martins Fontes.
- WADSWORTH, Barry J. (1966) Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget. Trad. Esmérica Rovai; Supervisão Editorial Maria Regina Maluf. São Paulo: Pioneira, 1997.
- WERNECK, HAMILTON (1995). Assinei o diploma com o polegar . Petrópolis, RJ: Vozes, p.101.
- WAGNER, D.A . UNESCO Alfabetización e investigaciones, pasado, presente y futuro. UNESCO-OIE. Alfabetização: construir o futuro / Daniel A.1990.
- WAGNER,D. A UNESCO -tradução de Lólio Lourenço de Oliveira - Brasília: SESI-DN . 196 p. :tabs;grafs. 1 Educação 2 Alfabetização.2000.