

## **Percursos do sistema educativo guineense: as experiências de ensino integrado – CEPI e CEEF**

*Antónia Barreto*

Escola Superior de Educação de Leiria

*Lanca fundiadu ka ta gana freti*

(Lancha fundeada não faz frete.

É preciso deslocar-se à procura de trabalho.

Se não se procura não se encontra!)

*Provérbio guineense*

### **1. O período colonial**

Durante o período colonial o sistema oficial de ensino implementado na Guiné-Bissau dirigia-se apenas a uma franja muito reduzida da população: até 1961, data da revogação do estatuto de indígena, só os filhos de europeus e os africanos assimilados que constituíam 3% da população tinham acesso à escolarização oficial. Cabia às missões católicas a intervenção a nível da educação dos considerados não civilizados, e os acordos entre Portugal e o Vaticano definiam que esta educação deveria estar de acordo com a doutrina veiculada na Constituição portuguesa e seguir os programas governamentais. Deveria esta escolarização ser feita na língua portuguesa e o uso das línguas maternas seria apenas possível para a evangelização.

Nesta linha fomenta-se a depreciação das culturas étnicas em função da cultura europeia e as línguas maternas são consideradas a expressão da não civilização do africano.

Na década de 60, graças à política de criação da «Guiné melhor», verificou-se algum investimento oficial no sistema educativo da colónia, mas mantém-se quanto à forma e conteúdo o decalque esbatido de alguma evolução que vinha acontecendo na Metrópole. Se teoricamente todos podiam aceder ao ensino primário oficial, de 4 classes, este existia apenas nos centros urbanos e militares. Pelo resto do território foram criadas escolas de posto onde eram leccionadas as duas primeiras classes do ensino primário. A partir de um colégio privado foi criado em Bissau um liceu onde passaram a ser ministrados o ciclo preparatório e ensino secundário. A única escola de ensino técnico foi criada em 1968/ 69. No limiar da independência, em 1973, havia 1145 professores, sendo 974 do ensino básico, mas destes apenas 4% eram diplomados, 31% eram professores de posto e 65% eram monitores escolares, portanto sem habilitações profissionais para leccionarem as quatro classes do ensino primário (cf. Macedo, A., *A educação na República da Guiné-Bissau*. Braga, 1978).

## **2. O ensino na luta de libertação**

O PAIGC assumiu, durante a luta pela independência, a promoção do ensino básico entre as populações das zonas libertadas e a formação dos quadros como tarefas fundamentais. A valorização da educação e o seu papel no desenvolvimento das sociedades e na criação de riqueza constituíam princípios doutrinários que Amílcar Cabral assumiu como pilares fundamentais da sua filosofia da libertação. Ideologicamente Amílcar Cabral definira o papel do ensino: motor do desenvolvimento pela valorização da diversidade cultural das suas gentes e pela vitória sobre as tradições arcaicas que dificultam a sua evolução. A diversidade cultural é considerada como riqueza do país que é preciso conhecer e as línguas étnicas são a expressão dessa riqueza. A língua portuguesa é um património que permite a comunicação da Guiné com o mundo.

À medida que foi aumentando o território controlado pelo PAIGC foram-se multiplicando as escolas do mato, fora das povoações rurais para evitarem os ataques. Nelas era feita a alfabetização de crianças (apenas a partir dos 10 anos para facilitar a fuga se fosse necessário) e jovens, implementando o estudo de conteúdos retirados da história e da cultura dos povos que constituíam a Guiné-Bissau. A maior parte destas escolas leccionavam apenas dois anos de escolaridade e o ensino era assegurado por jovens habilitados com o ensino primário e apoiados por algum material didáctico impresso com a ajuda dos países apoiantes da luta pela independência, sobretudo a Suécia. Foram criados alguns internatos, frequentados sobretudo pelos filhos dos guerrilheiros, apoiados pela ajuda internacional. Neles leccionava-se os ensinos primário e secundário com objectivos muito definidos de formação política, sociológica e antropológica dos alunos. Deu-se também particular importância nos internatos ao trabalho produtivo dos alunos, como forma de auto-subsistência dos internatos e como forma de valorização da identidade cultural. O ensino médio e superior era feito no estrangeiro.

Podemos, em especial no que diz respeito ao ensino básico elementar, considerar este momento da história da educação da Guiné como um período em que se procurou a implementação de um ensino endógeno, adaptado às necessidades das populações e em que a cultura se torna um recurso pedagógico e é objecto de estudo, de forma a que a Escola não fique um acontecimento ou um acto cultural estranho.

## **3. O período pós-independência**

No sistema de ensino, após a independência em 1974, embora mantendo a linha ideológica do Partido para a educação, pratica-se a continuidade da estrutura organizacional e curricular herdada do período colonial. Foram substituídos programas (de História, de Geografia, de Ciências Sociais...), introduzidos outros (formação militante, trabalho produtivo, por exemplo) e expurgados conteúdos, mas a orientação do sistema nacional de ensino não sofreu alterações de fundo, pelo contrário,

avolumaram-se as contradições decorrentes de múltiplas influências externas difíceis de conciliar entre si e de se adaptar à realidade sócio cultural do país. Com efeito, fruto de protocolos de cooperação internacional e da penúria de quadros guineenses no ensino, este é implementado com a colaboração de docentes do leste europeu, de Portugal, dos países nórdicos, de Cuba, da América do Sul. A concepção e a gestão da administração escolar foram durante anos apoiadas pela cooperação cubana enquanto que a reorganização dos programas contou com o apoio de cooperantes dos países de leste e de portugueses. A maior parte dos materiais pedagógicos, impressos e policopiados, eram adaptações de manuais portugueses, embora também se tenha produzido selectas literárias de grande qualidade, fruto da pesquisa criteriosa sobre autores africanos de expressão portuguesa, e se tenham produzido manuais de ciências sociais cujo conteúdo era o estudo da história, da geografia e da sociedade da Guiné-Bissau, da sua inserção no continente africano e no mundo. A docência do ensino básico era assegurada pelos professores guineenses mas a formação destes era sobretudo assegurada pela cooperação da América latina. A coerência interna do sistema era difícil de obter. Apenas um sistema centralizador e com recurso a formas de controlo e de repressão assegurava a manutenção deste equilíbrio tão instável. O controlo ideológico do Estado e do Partido estendia-se aos conteúdos programáticos, aos métodos, à avaliação da aprendizagem e à formação dos professores.

Procurou-se fazer a ligação entre a escola e o campo, o estudo e o trabalho produtivo pela criação da obrigatoriedade do trabalho produtivo na escola e pela teorização sobre o assunto na disciplina de formação militante, mas estas medidas não produziram os efeitos esperados. Teve lugar, nos primeiros anos da independência, um grande aumento do número dos alunos que frequentavam o ensino, agora apenas oficial, mas mantinham-se no essencial as características que provocavam a insatisfação face ao sistema educativo, já no período colonial. O currículo escolar uniformizado não estava adaptado à realidade sócio cultural guineense, era pouco sensível à diversidade e riqueza cultural cujo conhecimento não promovia, estava vocacionado para atingir objectivos ligados ao prosseguimento de estudos, contribuindo portanto para o êxodo rural, e implementava processos de estudo pouco sensíveis à valorização da pesquisa e à construção do conhecimento pela relação dialéctica teoria – prática.

#### **4. O CEPI como experiência de ensino integrado**

Apesar de ser um sistema de ensino centralizado, a não cobertura do território nacional facilitou a implementação de múltiplas experiências que encontraram sobretudo fora de Bissau (onde se concentravam 80% dos alunos do ensino pós-primário em meados da década de 70) terreno propício à sua receptividade.

País agrícola, a maior parte da população activa dedicava-se à produção do arroz, base da sua alimentação e principal fonte de riqueza, complementada nas regiões do leste pela produção de mancarra e pelo comércio fronteiriço. O período colonial trouxera alguma evolução às sucessivas capitais da província (Cacheu, Bolama, Bissau, embora as duas primeiras tenham entrado de seguida numa acelerada decadência) mas não tinha havido quaisquer estratégias de desenvolvimento do interior do país. A luta armada de libertação teve como cenário principal o interior e ideologicamente propunha-se um desenvolvimento endógeno, assente na promoção da agricultura e no conhecimento e valorização do mundo rural. Era portanto preciso inverter o modelo vigente de relação cidade/ campo. Algumas etnias conservavam ainda com grande pureza as formas ancestrais de produção, de se relacionarem entre si e com o exterior, o que constituía curiosidade e atracção internacionais. Acreditava-se na altura que facilitaria a “pureza” da experiência.

#### 4.1. Objectivos

No seguimento de contactos estabelecidos entre os dirigentes do Ministério da Educação e o pedagogo brasileiro Paulo Freire foram criados os Centros de Educação Popular Integrada (CEPI) cujos objectivos eram os seguintes:

- retomar a experiência pedagógica vivida pelo PAIGC nas antigas zonas libertadas
- experimentar no mundo rural formas de ensino integradoras
- valorizar as tradições e os conhecimentos e incentivar a reflexão científica dos alunos e da população sobre o seu meio natural, e o seu papel na transformação desta no meio e na reconstrução nacional
- fornecer à educação nacional os dados necessários à materialização de um sistema de ensino integrado para o mundo rural
- formar jovens ao longo do ensino básico na utilização dos recursos do meio estabelecendo relações sistemáticas e estreitas entre a escola e a vida económica, sócio política e cultural da sociedade rural
- experimentar formas de educação e de formação no âmbito das comunidades rurais onde o CEPI se encontra, de tal maneira que os próprios camponeses pudessem tornar-se agentes do seu próprio desenvolvimento
- em colaboração com os outros agentes de desenvolvimento do meio rural, promover acções concretas de desenvolvimento local, com maior preocupação para a integração dos antigos alunos nessa acções
- dar aos professores do CEPI uma formação polivalente, qualificando-os para o cumprimento destes objectivos.” (*Proposta da comissão nomeada para revisão dos objectivos do CEPI no seminário nacional de avaliação, 1984, texto policopiado*).

A experiência CEPI foi iniciada no ano lectivo de 1977/1978 no centro de Cufar, região de Tombali, aproveitando as instalações de um antigo quartel. Mais tarde, ao

longo dos sete anos de experiência, criaram-se os centros de Bará e Batucar na região de Cacheu, Cassacá no sector de Cacine, Cubucare no sector de Bedanda e Sonaco na região de Gabu.

Eram centros escolares onde se leccionava o ensino básico complementar, hoje 5º e 6º anos de escolaridade, e se fazia a formação em serviço dos professores, mas cujos princípios orientadores e práticas transcendiam aquilo que era usual acontecer na Escola. Os centros definiram-se como “estando orientados fundamentalmente para a busca, a nível local, de conteúdos, métodos e práticas sociais e pedagógicas capazes de pôr em movimento comunidades rurais a partir da sua base, de maneira a que os próprios sujeitos se apropriassem dos processos de desenvolvimento” (In *Proposta da comissão nomeada para revisão dos objectivos do CEPI no seminário nacional de avaliação*, 1984, texto policopiado). A opção pelo básico complementar assentou na necessidade de encontrar um modelo de escola que permitisse aos filhos das populações rurais prosseguirem estudos sem terem que abandonar as aldeias. Situar-se entre a etnia balanta, manjaca e mandinga, portanto envolvendo populações bastante diferentes nos usos, costumes, valores, tradições, religião. A inserção na diversidade constitui uma estratégia utilizada na experiência.

#### 4.2. Língua de ensino

A língua utilizada no ensino foi o português, também estudado com conteúdos programáticos específicos, integrados nas áreas temáticas, mas com a consciência de que era para os alunos língua estrangeira e, portanto, implicando metodologia apropriada. Na comunicação com as comunidades utilizavam-se as línguas étnicas, maternas para os alunos e para alguns dos professores, seleccionados com base em vários requisitos, entre eles o de dominarem a língua da comunidade em que o centro estava inserido. O crioulo era a língua utilizada no funcionamento diário do centro, recomendando-se a sua utilização em situação de ensino como ajuda a ultrapassar problemas de compreensão da língua portuguesa. Esta postura perante a problemática linguística do ensino na Guiné-Bissau constitui para a época situação inovadora. Com efeito, mau grado a dificuldade na comunicação e expressão em língua portuguesa, esta era tradicionalmente ensinada como língua materna e o crioulo não era ainda realmente a língua de comunicação nacional.

#### 4.3. Formação de professores

Implementou-se ao longo do período de funcionamento dos centros um programa de formação em serviço de professores, levado a cabo por professores formadores guineenses, apoiados por técnicos estrangeiros em permanência, ou não, nos centros. Esta formação semanal incidia sobre a planificação das actividades e a sua execução, respeitando o itinerário pedagógico previsto, e habilitava para a utilização dos materiais pedagógicos disponibilizados: manual do aluno e manual do professor. Aliás, parte desse material foi produzido ou readaptado no âmbito desta formação em serviço.

Realiza-se em reuniões semanais dos professores com os formadores, em actividades de estudo individual e em acompanhamento de aulas por parte dos formadores.

A experiência CEPI terminou em 1984 tendo já nos anos anteriores vindo paulatinamente a encerrar alguns dos centros. As experimentações têm tempo limitado de realização, findo o qual as conclusões a retirar são introduzidas ou não nos sistemas e acordo com as avaliações feitas. No caso dos centros CEPI estes permitiram retirar conclusões muito significativas para a evolução do sistema de ensino mas, em meados da década de 80, a urgência política em torno de certas problemáticas tinha-se alterado. Se faltava encontrar um sistema eficaz de formação de professores, que diminuísse o abandono e insucesso escolares, que captasse as raparigas para a escola, não existiam os princípios estruturantes da década de 70 (que porventura também não corresponderiam nessa altura a preocupações efectivas de muitos) como, por exemplo, os da subalternização do mundo rural e valorização da cultura como promoção da identidade. Foram feitas sucessivas avaliações dos resultados e dos processos implementados nos centros, expressas em reuniões e relatórios de investigação, mas não traduzidas em medidas políticas e pedagógicas de fundo.

A evolução dos centros demonstrara a sua incapacidade em impedirem a emigração dos jovens para os centros urbanos e para a procura do ensino secundário liceal, para a corrida ao funcionalismo público, afastando-os das actividades agrícolas. Também os centros permaneceram dependentes em absoluto do financiamento externo que assegurava salários de técnicos, transportes, salários de professores, funcionamento em geral. Nasceram e permaneceram como estruturas de projecto do conhecimento do Ministério da Educação mas à margem deste e do sistema nacional de ensino.

## **5. Os Centros experimentais de educação e de formação (CEEF)**

Em 1984 tomou-se a decisão no Ministério da Educação de prosseguir a experiência de um modelo de ensino diferente do nacional mas readaptando finalidades, orientações, objecto da experiência do CEPI. Constituiu-se um grupo de trabalho que inclui elementos ligados ao anterior projecto com a função de sistematizar o material produzido pelo CEPI e de elaborar o corpo do novo projecto. Em 1986 este grupo, que associa técnicos estrangeiros e professores nacionais, é incluído no INDE (Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação), no âmbito do departamento do ensino básico, portanto gozando de enquadramento institucional, o que não acontecera com a experiência anterior, mas colocando em larga medida o funcionamento do projecto na dependência do orçamento do Ministério. Consideraram-se duas vertentes: a dos Centros vocacionados para o ensino designados por CEEF e a formação de professores que acompanha o trabalho feito nesses centros.

Definiu-se à partida como objectivos dos CEEF

Retomar e revalorizar a experiência pedagógica do PAIGC nas antigas zonas libertadas.

Fazer experiências no meio rural, de formas de ensino e formação integradas, a saber:

- valorizar as tradições e os conhecimentos das populações e incentivar a reflexão crítica da população e dos alunos sobre o seu meio natural e o seu papel na transformação desse meio e na reconstrução nacional;
- fornecer à educação nacional os dados necessários à materialização de um sistema de ensino integrado para o meio rural;
- formar agentes para a utilização dos recursos do meio, estabelecendo relações estreitas entre a escola e a vida económica, sócio política e cultural da sociedade rural, tornando-os capazes de trabalhar em nível de todo o ensino pré-escolar, básico e da formação comunitária;
- fazer experiências de formas de educação e de formação no âmbito das comunidades rurais, por forma a que os próprios camponeses possam tornar-se agentes do seu próprio desenvolvimento (in Relatório de criação do projecto, documento policopiado, 1986).

Para a formação de professores foram definidos os seguintes objectivos:

- recuperar, seleccionar e sintetizar todos os elementos estruturais e pedagógicos das experiências formativas do país, da educação em geral e do CEPI em particular;
- reforçar o nível de conhecimentos de todas as áreas, sobretudo de português, matemática e ciências aplicadas, na medida em que seja necessário para o desempenho da função docente em todo o ensino básico;
- dar aos professores os elementos necessários para o desempenho das actividades pedagógico didácticas, como professores do ensino básico e como enquadrados da escola no meio sócio económico e cultural específico;
- desenvolver nos professores a capacidade de assumir a gestão e a administração das escolas;
- formar equipas de supervisão a nível regional;
- produzir e experimentar material didáctico de formação;
- possibilitar a reprodução noutras regiões do país (in *Documento de apresentação da experiência*, 1986, documento policopiado).

Parte destes objectivos deixaram de ser mencionados no decurso do projecto o que, considerando a mobilidade da equipa que o implementava, significou claramente o seu abandono, embora isto não tenha sido assumido. Mantiveram-se globalmente os objectivos respeitantes à formação de professores.

Optou-se pela focalização do projecto no ensino básico elementar, não descurando o pré-escolar e ensino básico complementar, o que veio a acontecer logo no primeiro ano de funcionamento.

Para levar a cabo estes objectivos decidiu-se reduzir o número dos antigos seis centros CEPI para quatro e especificar as dimensões da experiência nos centros que continuassem activos: o centro de Bará assumiria a experiência do currículo do pré-escolar e básico elementar, o de Cufar a formação de professores, o de Darsalame o ensino básico complementar e o de Bedanda a animação comunitária.

Foi encontrado financiamento na comunidade europeia e no CIDAC, e em 1986/1987 inicia-se o funcionamento do centro experimental de formação de professores de Cufar e o centro experimental de ensino de Bará. Esta especificidade de cada centro foi de seguida abandonada pela dificuldade de formação a distância dos professores do centro de Bará que viu, no segundo ano de funcionamento, a impossibilidade de continuar o projecto no âmbito do pré-escolar porque a educadora decidiu não permanecer no projecto. Os outros centros experimentais previstos não chegaram a entrar em funcionamento. Ficaram os centros de Cufar e de Bará com as mesmas funções e, mais tarde, em 1989 criou-se o centro de Uno, no arquipélago dos Bijagós.

Criou-se então uma estrutura organizativa: os centros enquadravam uma ou várias escolas, ou classes dentro de escolas, e os respectivos professores eram funcionários do Ministério da Educação. Cada centro tinha uma estrutura directiva e apoio técnico no local. Em Bissau, fazendo parte do INDE, estava sediada a direcção do projecto (um director nacional) e a equipa técnica, responsável pela concepção e elaboração das unidades didácticas, programas, material pedagógico, acompanhamento e avaliação da experiência. Portanto, ao contrário do que se passara com os centros CEPI, procurou-se a implicação do Ministério da Educação que é a entidade responsável pelo projecto.

A experiência prevista para terminar em 1990 (data não coincidente com os períodos de financiamento externo) prolongou-se até 2003.

Passaremos de seguida, tal como fizemos para os centros CEPI, a sistematizar alguns dos vectores do projecto.

### 5.1. Evolução dos objectivos e dimensões do projecto

Ao longo dos sete anos da experiência foram sendo assumidos novos objectivos, clarificando-se outros e abandonados alguns, do projecto inicial, sem que isso passasse por necessárias clarificações entre os intervenientes no projecto. Se no início a experiência de um sistema de ensino integrado nos meios rurais e tradutor da identidade das populações e a formação de professores do ensino primário eram consideradas as finalidades do projecto, estas evoluíram para a problemática da utilização do crioulo no ensino, para a introdução do ensino da língua portuguesa e sua metodologia, para a adesão das comunidades à escola, mantendo-se a formação de professores.

No período imediatamente a seguir à independência verifica-se o *boom* de matrículas, mas já em meados da década de 80 algumas comunidades, entre elas a manjaca, etnia tradicionalmente voltada para as migrações periódicas para o Senegal, revelaram dificuldades na inserção da escola oficial e tiveram grandes níveis de abandono. Por toda a Guiné o trabalho doméstico das raparigas e a sua educação tradicional dificultaram a sua presença na escola. O alargamento à ilha de Uno em 1989 teve como principal objectivo experimentar um modelo de escola que captasse as populações para o ensino.



## 5.2. A questão curricular

No seguimento do modelo implementado pelo CEPI, decidiu-se organizar o currículo por unidades temáticas e dentro destas trabalhar os conteúdos de língua, cálculo, estudo do meio e expressões linguísticas. Havia um período de inserção do aluno a que se chamou fase propedêutica. A saúde foi o tema agregador escolhido para os dois primeiros anos de escolaridade. Foram produzidos os manuais de apoio ao professor com relativa facilidade pela participação de uma técnica oriunda do Ministério da Saúde que elaborou as unidades didácticas experimentais de educação sanitária (UDEES). Apenas em 1990 se definiram quais os temas agregadores para o 3º e 4º anos de escolaridade e se elaboraram os materiais para alunos e professores. Esses temas foram: meio ambiente e sua utilização, a comunidade e a sua cultura.

Durante dois anos lectivos, por falta de concepção da experiência para além do 2º ano de escolaridade, os alunos transitaram do ensino experimental para o ensino regular oficial. Houve dificuldade na adesão de alunos e professores ao trabalho produtivo, actividade prevista no projecto, embora não se implementasse o itinerário pedagógico do CEPI: estudo da realidade, conhecimento científico, trabalho prático. Houve a preocupação de trabalhar com os recursos do terreno, de aproximar o que se fazia nas aulas da realidade cultural. Procurou-se um ensino com métodos activos, recorrendo à observação, a trabalhos práticos, mas abandonou-se a dimensão da pesquisa como instrumento de formação pedagógica e valorização das identidades. Surgiram actividades de complemento curricular como, por exemplo, o teatro de fantoches e a recolha das tradições orais.

## 5.3. Formação de professores

Previra-se a selecção de professores entre professores habilitados com o magistério primário. Na realidade a fuga de quadros e as fracas condições de funcionamento do ensino na Guiné não o permitiram, tendo-se recorrido a antigos estudantes liceais, ou habilitados apenas com o ensino básico complementar Organizaram-se cursos de formação intensiva obrigatórios para os professores, a decorrer em Bissau, vocacionados para a formação científica, e cursos de formação acompanhada a decorrer nos centros, feitos pelos técnicos a residirem localmente e portadores de competências em supervisão. Estes técnicos e parte da equipa de Bissau tinham sido alunos e professores do CEPI. A sua formação no período da experiência foi feita por técnicos estrangeiros, suecos e portugueses, estes da responsabilidade do CIDAC, em seminários organizados para o efeito. A actividade desta equipa na supervisão, na concepção e elaboração de programas e materiais didácticos, e na coordenação criou uma intensa e sistemática dinâmica de auto formação que levou a que actuassem com grande competência.

Pela frequência com sucesso durante dois anos dos cursos intensivos e com acompanhamento, os professores das classes experimentais obteriam a certificação de habilitação profissional para o ensino, atribuída pelo Ministério – o que nunca se conseguiu, desmotivando todos os implicados no processo.

#### 5.4. A questão linguística

A problemática linguística tornou-se, durante o decorrer do projecto (não na sua concepção inicial), o aspecto mais emblemático e mais perturbador.

A decisão foi a de utilizar a “língua comunitária, o crioulo, como língua de ensino para melhor facilitar a aprendizagem dos conteúdos e a inserção das crianças na escola” (*Relatório de projecto*, 1990, documento policopiado). Aqui recupera-se o ponto de vista do CEPI sobre o contributo do domínio do código linguístico para a inserção e adesão à escola, muito embora o crioulo na altura não fosse de domínio corrente nas zonas de implantação dos centros experimentais (línguas manjaca, balanta e bijago) mas seria, sem dúvida, a língua que “alastrava” tornando-se efectivamente a língua nacional. De salientar a forma, hoje em dia curiosa, como era referida na documentação produzida na altura. Estávamos num período histórico em que as justificações eram procuradas nos princípios políticos enunciados por Amílcar Cabral e este fora bastante claro quanto ao entendimento da língua portuguesa como língua oficial. Também mal começavam a despertar sensibilidades para o estudo das línguas maternas e o crioulo não só não era língua materna para muitos guineenses como era uma língua apenas de comunicação oral. “A população tem uma atitude passiva e às vezes mesmo negativa quanto à introdução do crioulo. As camadas sociais mais elevadas consideram o crioulo como a “língua dos negros e as camadas mais baixas vêem o português como a única possibilidade para um melhor futuro” escrevia Mart Hovens num texto sobre a questão linguística dentro da experiência CEEF (documento policopiado, 1992).

A problemática assumiu com clareza contornos políticos: para os que na qualidade de técnicos iniciaram a tarefa da concepção do projecto, o crioulo enquanto língua da identidade nacional deveria ser língua de ensino e língua estudada, e a língua portuguesa seria estudada numa metodologia de língua estrangeira apenas na segunda fase do primário elementar (3ª classe) para alguns, ou apenas a partir do complementar (5ª classe) para outros. Para a classe política a situação era muito delicada e dividiu-se entre a adesão absoluta ao ensino do crioulo e em crioulo, a ignorância do problema, a remissão para soluções tecnicistas: se na Europa a alfabetização era feita a partir das línguas maternas, então na experiência também se deve trabalhar em língua balanta, manjaca, bijago. Aqui também os parceiros financiadores do projecto intervieram: por exemplo, considerou-se que não era um projecto gratificante para Portugal uma vez que não promovia a língua portuguesa na linha do que estava a ser feito por outros projectos de ensino.

Durante 1987, 1988, 1989, o projecto decorreu com implantação nos dois primeiros anos de escolaridade e utilizando-se o crioulo como língua veicular, mas também como matéria de estudo. Foi feito um grande esforço de definição do alfabeto crioulo e decidiu-se que seria estudado o crioulo escrito, em alfabeto manuscrito e de imprensa. Foram elaboradas fichas de alfabetização em crioulo, distribuídas por todos os alunos, embora nunca se esclarecesse a metodologia dessa alfabetização. Para os anos acima referidos estiveram envolvidos na experiência cerca de 300, 600 e 1040 alunos respectivamente (neste último ano com 31 classes experimentais).

As questões de quando introduzir o estudo da língua portuguesa e como o fazer tiveram decisão tardia no projecto. Optou-se em 1989 por introduzir o português na sua forma oral a partir do segundo ano de escolaridade, e na forma escrita a partir do 3º ano. Nessa altura assumiu-se, no âmbito do projecto, que o crioulo teria apenas o papel de facilitar a adesão à escola, daí o seu ensino nos primeiros anos, e que o objectivo era o ensino-aprendizagem do português numa metodologia de língua estrangeira com recurso ao crioulo sempre que metodologicamente fosse pertinente. Produziu-se material pedagógico específico para alunos e professores, para as fases de oralidade e de escrita em português

## 6. Avaliação

Na época um dos aspectos importantes a avaliar foi o da língua, foram realizadas avaliações no âmbito do projecto, do INDE e do CIDAC sobre os resultados das aprendizagens das crianças. Em comum concluíram que havia menos abandono escolar e maior competência na leitura e na escrita nas classes provenientes dos dois primeiros anos de escolaridade do projecto do que nas classes provenientes dos dois primeiros anos do ensino oficial regular. No entanto, as dificuldades na compreensão do que liam e do que escreviam eram idênticas. Por outro lado as condições mais regulares de funcionamento da escola no projecto, o apoio dado aos professores e o seu menor absentismo criaram condições que não permitem colocar em pé de igualdade o ensino ministrado.

Por parte do projecto e do CIDAC houve também a preocupação de avaliar outros aspectos, nomeadamente a formação dos professores. Aqui os resultados apontaram para a validade de um sistema de formação em serviço descentralizada. Mas a dependência do financiamento externo dificultou o cumprimento de actividades previstas, em especial as de supervisão no terreno, agravadas pelas dificuldades físicas de deslocação pelas escolas, que aumentaram quando o projecto se alargou aos Bijagós. O constante atraso no pagamento de salários e a falta de condições nos centros não ajudavam à fixação de docentes.

Pretendia-se que o projecto não fosse uma experiência isolada e com impacto reduzido, daí a sua inserção no Ministério de Educação. No entanto, a mobilidade de responsáveis ministeriais, a desagregação a que se foi assistindo dentro do INDE e no Ministério em geral não propiciaram essa integração. No início definiram-se objectivos de grande envergadura para o projecto e assumiu-se o seu carácter experimental. A evolução mostrou a dificuldade no controlo dessa experiência por razões internas e externas, e a complexidade da sua implementação num contexto em que a instabilidade política, social e organizativa eram permanentes, resultando daí o “fechamento” do projecto como forma de sobrevivência, os períodos longos de indefinições e de dificuldades logísticas.

A dependência externa fez-se sentir intensamente no acompanhamento técnico externo: foram afectados ao projecto cooperantes sem obedecer ao planeamento previsto; do mesmo modo não foram encontrados recursos humanos para intervenções

consideradas absolutamente necessárias. O projecto evoluiu ao sabor das pressões da cooperação internacional, CIDAC, cooperação holandesa e sueca que defendiam caminhos não coincidentes, valendo o peso da participação financeira. Também foram desenvolvidos esforços por parte do CIDAC para se estabelecer um diálogo entre organizações portuguesas intervenientes em projectos de intervenção no sistema de ensino na Guiné-Bissau, o que nunca se conseguiu.

A experiência dos centros de educação e formação terminou em 1994, sendo uma parte dos seus objectivos recuperada no projecto de desenvolvimento da educação nos Bijagós, implementado a partir de 2001.