

IDENTIDADES CULTURAIS E EDUCAÇÃO NO MUNDO GLOBALIZADO

Pascoal Jorge Sampa¹

Resumo: O trabalho ora apresentado visa analisar as identidades culturais, articulando essa temática com a questão da educação. Busca entender de que maneira a globalização opera e quais os seus impactos nas identidades culturais e modelos de educação. Trata de identificar o caráter flexível das identidades culturais menos divulgadas, na medida em que estas agregam os traços das culturas mais divulgadas pela globalização. Procuo analisar essas questões através de uma pesquisa bibliográfica, com apoio dos textos que se debruçam sobre essa temática, como também através de entrevistas exploratórias sobre o tema. Com a chegada do mundo moderno transformações ocorrerem em diferentes sociedades, como por exemplo na Guiné Bissau, gerando-se um enfrentamento entre culturas e sistemas de educação e também das questões linguísticas entre o português, crioulo e as línguas étnicas que existem no país. Isso resultou na dominação de algumas realidades e, conseqüentemente, na afirmação e predomínio de certas identidades culturais e modelos de educação no mundo.

Palavras-chave: Cultura. Educação. Identidades Culturais. Globalização. Guiné-Bissau.

CULTURAL IDENTITIES AND EDUCATION IN THE GLOBALIZED WORLD

Abstract: The aims of this work is to analyzing cultural identities, articulating this theme with the issue of education. It tries to understand how globalization operates and what its impacts on cultural identities and education models. It takes carry to identify the flexible nature of lesser-publicized cultural identities, in so far as they add to the traits of the cultures most widely disseminated by globalization. The work seek to analyze these issues through a bibliographical research, with the support of the texts that deal with this topic, as well as through exploratory interviews on the subject. With the arrival of the modern world transformation take place in different societies, such as in Guinea Bissau, expanding a delayed between cultures and education systems and also the linguistic issues between Portuguese, Creole and the ethnic languages that exist in the country. This has resulted in the domination of some realities and, consequently, in the affirmation and prevalence of certain cultural identities and models of education in the world.

Keywords: Culture. Education. Cultural Identities. Globalization. Guinea Bissau.

¹ Graduado em Bacharelado em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB. Redenção – CE, Brasil. Atualmente licenciando em Sociologia na UNILAB. Bolsista do PIBID/Sociologia. E-mail: pascoalsampa@hotmail.com.

Trabalho orientado pela Dr^a. Maria Alda de Sousa Alves, professora adjunta do Curso de Licenciatura em Sociologia – UNILAB.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos séculos as culturas e os sistemas de educação tiveram um caráter reprodutor, isto é, elas respondiam por certa região ou povo que as representavam e eram passadas para gerações vindouras através do ensino e outras formas de transmissão do conhecimento. Com o passar do tempo esse fato mudou, principalmente com o processo de globalização, do início do século XVIII, onde mudanças nas relações sociais aconteceram de forma diversificada e vertiginosa. Houve avanços em diferentes áreas do saber, num “ritmo de mudança nítido que a era da modernidade põe em movimento” (GIDDENS, 1991, p. 12). Estas mudanças ocorreram em diferentes áreas e níveis, num espaço de tempo muito curto, algumas com efeitos positivos e outras nem tanto para o bem-estar da sociedade.

Essas transformações decorrentes da globalização afetaram em grande parte as diferentes identidades culturais e os modelos de educação existentes no mundo, especialmente nos países não ocidentais, que sofreram várias influências das sociedades ocidentais, seja por imposições de adaptação a esses modelos pelas suas hegemonias perante esses países, como através do consumo consciente ou não das suas manifestações culturais. Isto sobremaneira fez outros povos e realidades diferentes sofrerem alterações nos seus modos de viver com advento da globalização. De acordo com Santos (2002).

A globalização é um conjunto de trocas desiguais pela qual um determinado artefacto, condição, entidade ou identidade local estende a sua influência para além das fronteiras nacionais e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outro artefacto, condição, entidade ou identidade rival (SANTOS, 2002, p.63).

A globalização consegue fazer essas articulações, mas nem sempre de forma horizontalizada. Na maioria de vezes as articulações estabelecidas por meio da globalização fazem as identidades de uma determinada sociedade *local* tornar-se *global* e servir de modelo para as outras sociedades, ou seja, ela faz uma relação vertical, da identidade *mais divulgada*² para a *menos divulgada*.

² Este é um termo que estou cunhando para referir-se as identidades ocidentais, em geral, que são fortemente vendidas nas mídias mundiais e que impactam sobremaneira os indivíduos das outras culturas. Tornando assim, modelos para outras culturas que chamarei de identidades menos divulgadas. Portanto, daqui adiante as identidades mais divulgadas referem-se às identidades culturais europeias ou estadunidenses, que tornaram-se modelos padrões com a influência da globalização. E identidades menos divulgadas as que não fazem parte deste recorte e sofrem constantemente influências externas.

Conforme Cuche (2013) não se deve cometer o erro de considerar a cultura como uma construção totalmente homogênea e unificada no seio de um determinado povo, uma vez que dentro do grupo é possível deparar-se com diferentes formas culturais e não as confundir também com as identidades culturais. Existe uma diferença entre a cultura e a identidade cultural, que muitas vezes passa despercebida, devido as suas aproximações. Para o autor, a cultura releva-se aos processos inconscientes por parte dos indivíduos, ela pode existir sem a consciência identitária dos indivíduos, como conjunto de significados e produções em diferentes campos de saberes de uma sociedade, enquanto a identidade cultural remete a um sentimento de pertença, de certo modo, inato e passa necessariamente de forma consciente, porque assenta em posições simbólicas.

Nesse trabalho procurarei analisar de que modo os impactos da globalização têm influenciado algumas identidades culturais e modelos de educação, estabelecendo modelos homogêneos para diferentes sociedades. O objetivo é buscar entender de que maneira a globalização opera e quais os seus efeitos nas identidades culturais, articulando com os modelos de educação, que através dos processos da globalização procuram homogeneizar os sistemas educativos, importando modelos de outros países e realidades para servir de padrões internacionais. Analisar a hegemonia e influências das línguas estrangeiras que são dominantes nessas sociedades, como na Guiné-Bissau onde a língua portuguesa é tida como oficial e gerando silenciamento da língua crioula e mais de vinte línguas étnicas presentes naquela sociedade. Trato também de identificar o caráter flexível e de abertura das identidades culturais menos divulgadas, na medida em que estas agregam e compartilham os traços das identidades mais divulgadas pelo processo de globalização.

O trabalho será orientado metodologicamente por uma pesquisa bibliográfica, através dos autores que são fundamentais para compreender esses fenômenos e também por um estudo exploratório com as informações coletadas por intermédio das entrevistas. Foram entrevistadas oito pessoas entre estudantes e professores universitários, cinco estudantes e três professores que vivenciaram e/ou estudam esse assunto, tanto das identidades culturais como da língua crioula e étnicas na Guiné-Bissau através de entrevistas diretas ou por um questionário *online*. Sete entrevistados guineenses e um moçambicano³.

³ Estuda a implementação e as consequências do ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau e também em Moçambique. Autor de vários artigos sobre essas temáticas nos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa).

Adota-se uma abordagem quanti – qualitativa (BAUER, et. al. 2015)⁴ com os dados estatísticos secundários para análise desses eventos na Guiné-Bissau. Portanto, o trabalho será dividido em três partes, a saber: no primeiro momento, abordarei a questão das identidades culturais, as suas contradições e dilemas perante a globalização, já na segunda parte do texto centralizarei as discussões sobre a língua crioula e a importância das mais de vinte línguas étnicas que existem na Guiné-Bissau. Dada à influência que a língua crioula tem no país, intento refletir também sobre a sua função operante do silenciamento e homogeneização das línguas étnicas.

Por último, as análises versarão sobre o currículo e a importância dos outros saberes endógenos que são silenciados em grande parte pelo sistema educativo. As entrevistas feitas farão parte das discussões ao longo do texto, desde o debate sobre as identidades e globalização, a língua crioula até nas análises sobre os currículos e os saberes endógenos na Guiné-Bissau, mas precipuamente nos dois últimos tópicos.

O DILEMA DAS IDENTIDADES CULTURAIS NO MUNDO GLOBALIZADO

Em conformidade com Cuche (2013) as identidades culturais se constroem e reconstroem constantemente através de trocas sociais realizadas pelos indivíduos em determinada época, o que às vezes muda é o lugar, já que este não é limitado e as identidades precisam sempre de uma renovação, um compromisso contínuo que funciona como uma afirmação ou atribuição identitária por parte dos membros do grupo. Elas também são construídas e reconstruídas através de lutas sociais. Para Cuche (2013) nem todos os grupos têm o mesmo “poder de identificação”, uma vez que este depende da posição ocupada no sistema de relações que ligam os grupos uns aos outros no mundo globalizado. Assim sendo, não podemos esperar que as ciências sociais nos ofereçam uma definição justa e irrefutável desta ou daquela identidade cultural, no que diz respeito ao seu posicionamento nesse sistema. O papel das ciências sociais é o de fornecer explicações de como os processos de identificação se dão, sem julgar uma ou outra identidade cultural. O autor traz duas perspectivas sobre as identidades culturais.

⁴ Os autores afirmam que a pesquisa qualitativa e quantitativa se complementa, pois, uma precisa da outra para as suas conclusões. Para eles, “não há quantificação sem qualificação”, da mesma forma que, “não há uma análise estatística sem interpretação”. É imprescindível uma distinção e interpretação qualitativa entre categorias social antes de medir quantas pessoas pertencem a uma ou outra. Como também não se pode fazer uma pesquisa numérica sem enfrentar problemas de interpretação. (BAUER, et. al. 2015. p. 24).

Para os objectivistas, um grupo sem língua própria, sem cultura própria, sem território próprio, [...] não pode aspirar e constituir um grupo etnocultural [...] não pode reivindicar uma identidade cultural autêntica.

Para os “subjectivistas”, a identidade cultural não pode ser reduzida à sua dimensão atributiva: não é uma identidade recebida de uma vez por todas. A identidade etnocultural não é mais que um sentimento de pertença ou uma identificação com uma coletividade imaginária (CUCHE, 2013, p.138-139).

Pode-se constatar que a questão das identidades culturais é mais complexa do que se imagina, comportando diferentes abordagens, aqui entra o papel da educação para assumir e manifestar essas identidades. Dialogando com Bourdieu (2015) através do conceito de capital cultural podemos observar isto quando ele define o capital cultural como conjunto de apropriações dos bens simbólicos, recursos, competências disponíveis e imobilizáveis em matéria da cultura, mecanismos importantes dentro de qualquer sociedade. Segundo o autor, “o rendimento escolar [...] depende do capital cultural previamente investido pela família e o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social também herdado e pode ser colocado a seu serviço” (BOURDIEU, 2015, p.82). Destarte, o capital cultural pode ser classificado em três tipos (estados), sendo eles: o capital cultural incorporado; o objetivado e por último; o capital cultural institucionalizado.

Conforme Bourdieu (2015) o capital cultural no estado incorporado é um conhecimento ou competência que faz parte do dispositivo do *habitus*⁵ do indivíduo, considerado um conhecimento que serve como base dos outros. O trabalho para a sua aquisição é pessoal, é um trabalho do sujeito sobre si mesmo, um “cultivar-se”, uma vez que, esse é recebido em grande parte pela herança familiar, sendo facilitador dos códigos escolares. Já no seu estado objetivado é transmissível pela sua materialidade (a propriedade jurídica) no dia a dia dos indivíduos em face de seus interesses em diferentes campos de conhecimento (científico, artístico, etc.), a sua apropriação depende necessariamente do capital cultural no seu estado incorporado. Finalmente, no estado institucionalizado é a objetivação dos capitais culturais incorporados no indivíduo através de títulos, declarações, diplomas, etc., ou seja, um reconhecimento público/privado de uma instituição através de documentos, reconhecendo uma habilidade ou poder a um indivíduo. O importante nesse processo é que cada capital cultural adquirido se adequa a uma determinada função, seja ela de subverter ou manter as

⁵ Sistema de disposições duradouras e transponíveis, que funcionam como estruturas predispostas (sociedade) e estruturas estruturantes (indivíduo, mente), adquiridos através da vivência, ele é mediador do mundo interno e externo do sujeito. BOURDIEU, P. A Distinção: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Editora Zouk, 2007.

relações de dominação; de conferir o poder de reconhecimento e da legitimação dos indivíduos na sociedade. Nos diz Bourdieu que:

A acumulação de capital cultural desde a mais tenra infância – pressuposto de uma apropriação rápida e sem esforço de todo tipo de capacidades úteis – só ocorre sem demora ou perda de tempo, naquelas famílias possuidoras de um capital cultural tão sólido que fazem com que todo o período de socialização seja, ao mesmo tempo, acumulação. Por consequência, a transmissão do capital cultural é, sem dúvida, a mais dissimulada forma de transmissão hereditária de capital (BOURDIEU, 2007, p. 86).

A educação e a cultura de uma sociedade são fundamentais para acumulação desses capitais, desde que elas sejam conhecimentos que refletem a realidade que o indivíduo está inserido, não criando o distanciamento entre os conhecimentos que estão sendo adquiridos e as realidades vivenciadas. Como chama atenção Hall (2006), existe uma espécie de afrouxamento de identificações com as culturas nacionais, fato que está acontecendo atualmente nas nossas sociedades, tanto ocidentais como do resto do mundo. Com isso, as identidades regionais, comunitárias e locais têm se tornado mais importantes atualmente, sendo chamadas de identidades micro. Ainda Hall (2006), considera que as identidades podem ser: cultural, linguística, religiosa, étnica, de classe, profissional, regional, nacional, etc. por ter um caráter genérico e irrestrito. Desse modo, é difícil conservar as identidades nacionais nos países não ocidentais, dado que elas sofrem influências tanto dentro como fora, em grande volume por parte das identidades mais divulgadas. Elas são afetadas dentro dos territórios nacionais, devido a grande diversidade que existem nesses países, como também pela mídia internacional, por via das TVs, rádios e sistemas de comunicação, que de modo geral atingem até as pequenas localidades desses países. O que faz essas identidades serem “afetadas de várias formas, primeiro pela tentativa de apagamento das suas origens e em segundo momento por distorcer a real história e vivências dos nossos povos” (Entrevistado E, estudante guineense).

Conforme Hall (2006) a mídia desempenha um papel fundamental na unificação das culturas, ela contribui também na dominação de algumas identidades culturais sobre as outras. Para Santos “a globalização tanto produz a homogeneização como a diversidade” (SANTOS, 2002, p. 46). De um lado, a globalização condiciona a homogeneização das culturas e do outro diversifica, fazendo algumas culturas serem modelos culturais e de educação onde as outras tendem a copiá-las como ideais. Como conta um dos entrevistados.

A globalização, além de invadir uma cultura, modifica costumes, mas também ajuda a expandir as novas tecnologias. Digamos assim que “constrói e destrói”, uma vez que a identidade é o que nos diferencia dos outros, o que nos caracteriza como pessoa ou como grupo social e a cultura faz parte de uma realidade (Entrevistado B, professora guineense).

Em vista disso, as culturas menos divulgadas são prejudicadas pelas culturas que têm o apoio da mundialização dos sistemas de comunicação (mídias e outros veículos de comunicação) que fazem parte do mundo moderno e da própria educação, interferindo no processo de autoafirmação das identidades culturais dos indivíduos que pertencem a essas culturas. As manifestações das identidades culturais passaram a ser idealizadas para seguir e cumprir os modelos estabelecidos pelas culturas mais divulgadas, os indivíduos tendem a identificar-se com as identidades culturais das outras culturas e não necessariamente das que pertencem, motivados fortemente pela educação e globalização.

Introduzo nessa discussão os três conceitos que Simmel (1983), no trabalho intitulado *A natureza da cultura*, classifica como fundamentais para o processo de construção de uma identidade cultural, quais sejam: *continuidades, rupturas e agregações*. Esses conceitos permitem pensar o ajustamento das identidades culturais aos modelos estabelecidos pelo mundo globalizado. É importante pensar numa articulação, *local e global*, não o local como uma identidade fechada, limitada ou arcaica, mas, uma identidade ligada a um determinado povo, definida através das relações dos indivíduos e nas suas trocas cotidianas. Homogeneizar essas culturas através dos processos da globalização, sem uma articulação que considere todos os aspectos pertencentes a essas sociedades de modo a conciliar as partes, cria e sustenta uma desigualdade entre as culturas e não uma diversidade como relata Santos (2002), privilegiando assim, certas identidades como modelo padrão. Conforme Santos (2002) “a ideia de uma cultura global é, claramente, um dos principais projetos da modernidade” (SANTOS, 2002, p. 47). O local e o global deveriam estar em constante diálogo ou interação por meio da educação, visto que, “as identidades nacionais podem ser alteradas a partir do momento que o sistema educativo é direcionado para mudança de uma realidade. Por exemplo, na maneira de pensar de um povo, como fez Nelson Mandela” (Entrevistado B, professora guineense).

Hall (2006) considera a globalização das culturas uma farsa, posto que, ela está mais direcionada pelo ocidente, deixando de lado outras culturas. Tal fenômeno é capaz de acelerar e comprimir o espaço e o tempo, o que gera contradição, na medida em que permite muitas pessoas terem acesso às informações em tempo real, como também deixa uma grande parcela

desinformada. Este fato cria desequilíbrio no campo cultural. Sobre essa questão Canclini (2007) usa a seguinte metáfora: “quando Davi não sabe onde está Golias”,⁶ para mostrar as contradições do processo da globalização e as suas mudanças, a qual ele considera também uma farsa. Segundo o autor, a globalização incentiva à concorrência internacional, o que acaba desestruturando a produção cultural endógena. Dessa forma, podemos entender a globalização como um conjunto de estratégias e mecanismos para manter a hegemonia de grandes industriais e corporações financeiras, de novo entra a metáfora supracitada. É a tecnologia da informação que possibilita as empresas no mundo globalizado, terem “poderes anônimos e translocalizados”, com sujeitos que trabalham num país ou região e os patrões que vivem em outro país e muitas vezes são inidentificáveis.

A globalização tornou mais complexa a distinção entre *relações primárias*, em que se estabelecem vínculos diretos entre pessoas, e *relações secundárias*, que ocorrem entre funções ou papéis desempenhados na vida social. O caráter indireto de muitas trocas atuais permite identificar a *relações terciárias*, mediadas por tecnologias e grande organizações: escrevemos para uma instituição ou telefonamos para um escritório e obtemos respostas despersonalizadas. [...] *Relações quaternárias*, em que uma das partes não é consciente da existência da relação: ações de vigilância, espionagem telefônica, bancos de dados que sabem muito dos indivíduos ao reunir suas informações pessoais (CANCLINI, 2007, p. 27).

Isto mostra o quão são complexas essas relações que são intermediadas pela globalização através dos sistemas de comunicação, reforçando a homogeneização (im)posta.

Na interpretação de Hall (2006) é paradoxal dizer que as identidades dos chamados países do terceiro mundo são “fechadas”, uma vez que elas são as que mais recebem influências externas, com os efeitos da globalização, e as incorporam nas suas relações sociais. Isso ocasiona enormes impactos nas identidades desses povos, que possuem grande valor cultural e diversidade, por serem produtos e uma fonte de criação, que corresponde a todas as “obras de arte, materiais e imateriais, assim como ao saber, aos costumes, à educação, ao pensamento, comportamento e às atitudes que um dado povo acumula através [...] da luta pela liberdade face ao poder e ao domínio” (NTULI, 2015, p. 235). Isto é, ela é fruto da história de um povo, resultante de diversas atividades, tanto materiais como

⁶ Com os sistemas de comunicação gigantes que desdobram em vários cenários com apoio da globalização, dificilmente conseguimos imaginar um local preciso de onde nos falam ou de onde vêm as ordens. Para o autor o mundo globalizado não passa de um dos poderes anônimos e translocalizados que recebemos em um dado momento através das redes de comunicação. Onde um trabalhador cumpre as exigências dos patrões ou chefes não identificáveis, com empresas e sociedades anônimas que ditam regras a partir de lugares obscuros (CANCLINI, 2007, p. 24-25).

espirituais (política, religiosa, linguística, forças e fraquezas, virtudes e defeitos). No entanto, pode-se resumir a cultura, como conjuntos de práticas sociais de um grupo que o fazem diferente do outro. Para Amílcar Cabral⁷, a luta armada para libertação da Guiné-Bissau e outros países perante o colonialismo português significava uma “marcha forçada” para alcançar o progresso cultural (CABRAL, 2011; NAMOME; TIMBANE, 2017).

Sendo assim, o sistema de educação atual, procura progressivamente incorporar o caráter global, tende a homogeneizar diferentes culturas, começando por suas identidades culturais que são as principais formas de manifestações culturais. Fenômeno conhecido como processo de aculturação inconsciente nas sociedades não ocidentais. Para os entrevistados,

O processo de aculturação está presente em todas as culturas e civilizações. Na Guiné-Bissau ela resulta da colonização histórica e mental ocidental, por intermédio de políticas públicas e indução de ideologias ocidentalizadas. [...] O que pode contribuir no silenciamento dos conhecimentos endógenos devido à inviabilização das produções e capacidades locais (Entrevistados A, professor moçambicano e C, estudante guineense).

Esses são fatos que se agravaram com o advento da globalização. Veremos agora o caso da Guiné-Bissau na questão da língua crioula e o seu impacto que essa língua tem no país, tanto nas identidades culturais como na educação. Também da influência da língua crioula com relação das mais de vinte línguas étnicas que a sociedade guineense congloba no seu dia a dia e nas suas práticas culturais.

7 Amílcar Cabral foi um político, poeta, agrônomo e teórico marxista da Guiné-Bissau e líder da luta armada pela independência da Guiné-Bissau e Cabo-Verde. Considerado pai na nacionalidade dos dois países. Foi assassinado no dia 20 de janeiro de 1973 em Conacry (Guiné) por dois membros do seu próprio partido (PAIGC) – Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo-Verde.

BIPOLIRIZAÇÃO OU MULTIPOLARIZAÇÃO LINGUÍSTICA NA GUINÉ-BISSAU?

A Guiné-Bissau é um país plurilinguístico como a maioria dos países da África, a diversidade linguística no continente é enorme, começando com línguas de origem Nigero-congolesas e Nilo-saariana com destaque do bantu e futa-fula respectivamente, dos crioulos de origem portuguesa, algumas línguas com grande presença do francês e inglês até a própria LP⁸, francesa e inglesa que em vários países se afastam consideravelmente da norma europeia (CZOPEK, 2012).

Em vista disso, a realidade guineense não foge também desse fenômeno, uma vez que, o país é formado por mais de vinte grupos étnicos⁹ e cada grupo com a sua língua própria. Nessa pluralidade linguística entra a língua crioula como o fator de unidade nacional e como um elo de comunicação entre a população guineense de diferentes etnias, falada por 90,4% da população. A LP que é a língua oficial, não consegue estabelecer essa relação, falada por 27,1% da população, conforme INE¹⁰ (2009) onde a grande para dos falantes concentram nas principais cidades do país, predominantemente em Bissau (capital). Algumas línguas étnicas têm número de falantes maior ou aproximadamente igual da LP, como: Fula com 28,5%, Balanta com 22,5%, Mandinga com 14,7%, etc. (INE, 2009, p. 22).

Estes três grupos étnicos têm as suas concentrações nos interiores do país¹¹. As pessoas da etnia Fula predominam no leste do país (regiões de Bafata 60% da população falam essa língua e Gabú 79,6%), da etnia Balanta no norte e sul (região de Oio com 43,6%, Tombali 46,9% e Quinara com 35,2%) e as pessoas da etnia Mandinga também no norte e leste do país (região de Oio com 32,9% e Bafata com 22,9%), na devida ordem. Portanto, são regiões com mais concentração dessas etnias, que são majoritárias na Guiné-Bissau. Assim, tanto a língua crioula como a portuguesa, no contexto guineense são mecanismos de

⁸ Língua Portuguesa.

⁹ Estes são os grupos que compõem o mosaico étnico guineense, de acordo com a população. Fula, Balanta, Mandinga, Papel, Manjaco, Beafada, Mancanha, Bijagós, Felupes, Mansoanca, Balanta Mane, Nalu, Saracule, Sosso, Tanta, Cobia, Jacanca, Cassanga, Baiote, Baja, Cunante, Banhum, Surua, Bambarã, Landuna...

¹⁰ Instituto Nacional de Estatística da Guiné-Bissau, órgão Estatal encarregado pelas informações estatísticas oficiais do país.

¹¹ A Guiné-Bissau é dividida administrativamente por três províncias, oito regiões e um setor autônomo que é cidade capital Bissau. Província norte composto por três regiões, Biombo, Cacheu (capital da região é cidade de Cacheu, foi a primeira capital da antiga Guiné-Portuguesa até 1879) e Oio. Província leste formada por duas regiões, Bafata e Gabu e por fim a província sul com três regiões, Bolama-Bijagós (capital da região é Bolama e foi capital de antiga Guiné-Portuguesa até 1941), Quinara e Tombali.

homogeneização dessas línguas e conseqüentemente das suas manifestações identitárias como também o sistema educativo guineense que homogeniza essas línguas e identidades culturais por meio do currículo. A língua crioula como um instrumento para homogeneizar as inúmeras línguas étnicas que existem na Guiné-Bissau e a LP no tocante educacional, visto que, é a língua oficial do ensino, contrariando todos os dados estatísticos e a realidade cotidiana, onde é notável o uso do crioulo, até nos lugares públicos e línguas étnicas no interior do país.

A realidade linguística guineense é típica, fato difícil de encontrar no continente africano, um país pluriétnico como a Guiné-Bissau, mas com uma língua nacional não étnica. “A Guiné-Bissau é dos raros países africanos onde uma das línguas étnicas não se se impôs como língua franca ou língua dominante. E esse fenômeno deve-se sem dúvida à existência do crioulo guineense” (EMBALÓ, 2010, p. 105). A língua que os guineenses não apenas se comunicavam, mas também se defendiam das alienantes agressões do regime colonial que se instaurava no país (FREIRE, 1978).

Por ser vista como uma língua que não pertence ao colonizador (língua do explorador ou do inimigo) e muito menos de um determinado grupo étnico, embora mais de 80% dos seus léxicos vêm do português e muitas palavras pertencendo as diferentes línguas étnicas, a língua crioula é vista como a língua dos guineenses, independentemente da etnia, religião ou região. Aceitação que a faz atingir a percentagem (90,4%) e, em contrapartida, esses mesmos fatores que jogam contra a LP na Guiné-Bissau. Considerando que “a língua é uma ferramenta importante para o desenvolvimento qualitativo e quantitativo na educação seja ela tradicional ou moderna” (NAMOME; TIMBANE, 2017, p. 40).

Mesmo assim, o português ainda é tido como a língua oficial do país, do ensino e obrigatória em certos locais (exemplo nas escolas), o que mostra o seu poder hegemônico, criando sempre artefatos, tanto simbólicos como de exclusão de sociedade que tenta se orientar segundo as suas diversidades (SILVA, 2008). Nos diz um entrevistado que

É importante lembrar que nós guineenses não precisamos cometer os mesmos erros cometidos pelo colonizador no passado, de proibir as pessoas de falarem as línguas étnicas, porque para melhorar aprendizagem da língua portuguesa, é preciso ensinar o português como a segunda língua e não a primeira como ocorre na Guiné-Bissau.

A língua portuguesa precisa ser ensinada como a segunda língua nos primeiros cinco anos de ensino. Só assim poderemos ter um aproveitamento significativo, tanto na aprendizagem da língua portuguesa, quanto no interesse pela a mesma (Entrevistado B, professora guineense).

Condição *sine qua non* para melhorar o processo de ensino e aprendizagem de um país que carrega grande diversidade linguística. Segundo Freire.

Considerar a educação emancipadora como um direito humano nos obriga a rever nossos sistemas educacionais e nossos currículos em função de uma **outra educação possível**, uma educação para o desenvolvimento humano pleno e integral, uma educação para a cidadania e a justiça social, uma educação para outro mundo possível (GADOTTI, 2012, p. 107).

A diversidade no caso da Guiné-Bissau no que se refere à língua é a língua crioula e portuguesa, o crioulo fazendo convergência entre diferentes línguas étnicas que existem no país, sendo um elemento de comunicação e de estabelecimento de vínculos sociais no seio das pessoas de diferentes grupos étnicos. O português em muitos aspectos, não consegue manter essa diversidade e vínculos, ocasionando assim um distanciamento e, ao mesmo tempo, o receio de errar ao falar a LP. Fato esse que Amílcar Cabral não enxergava, para ele a LP “é a única coisa que podemos agradecer aos “tugas”¹², ao facto de ele nos ter deixado a sua língua depois de ter roubado tanto na nossa terra” (CABRAL, 1976, p. 60). Logo, ele defendia a LP como língua oficial da Guiné-Bissau e conseqüentemente do ensino. Já para Paulo Freire, a escolha do crioulo como língua oficial representaria a possibilidade de criar uma sociedade nova, uma educação cidadã, emancipatória contrária da educação do colonizador que cria o individualismo (GADOTTI, 2012, p. 107).

Para Cabral (1976) o crioulo só pode ser a língua oficial no “dia em que, de facto, tendo estudado profundamente o crioulo, encontrando todas as regras de fonética boas para o crioulo, possamos passar a escrever o crioulo”¹³. Fato que vejo como um retrocesso de grande parte dos esforços impregnados para a libertação do jugo colonial e, assim, concordando com Freire, onde ele discorda com Cabral, transparecendo que,

A imposição da língua do colonizador ao colonizado é uma condição fundamental para a dominação colonial, que se estende na dominação não colonial. Não é por acaso que os colonizadores falam de sua língua como língua e da língua dos colonizados como dialeto; da superioridade e riqueza da primeira a que contrapõem a “pobreza” e a “inferioridade” da segunda (FREIRE, 1978, p. 135).

Conforme Freire o crioulo podia ser a língua oficial e tinha estrutura para tal, porque, enquanto língua que se fala, já tem sua estrutura, precisava só de um sério esforço a ser feito

¹² Abreviatura de Portugal, usada muitas vezes de forma depreciativa para designar os portugueses.

¹³ *Ibidem*.

no sentido da sua “regulamentação”, como língua escrita. E estar na Guiné-Bissau lhe ensinou o óbvio, isto é, que não era possível fazer o ensino na LP, sendo a língua do colonizador estava claramente impregnada dos valores culturais deles e a independência política tinha essa obrigação de fazer a independência cultural (FREIRE, 1978, 2012; CABRAL, 2011).

O receio de se expressar na LP não ocorre única e exclusivamente nas regiões, onde o nível de escolaridade é baixo, mas também na capital Bissau, onde a maioria da população ainda tem o crioulo como a língua do dia a dia. Diferentemente nas regiões que a língua étnica em grande parte constitui o cotidiano dessa população dependendo de região para região o uso da língua étnica varia. Ou seja, em cada região vai predominar uma língua étnica.

A criança quando nasce, aprende a falar língua dos pais; depois na convivência no dia a dia com outras pessoas da etnia diferente, ou não, ela aprende a falar crioulo e, posteriormente, quando tiver acesso à escola, é que irá ter o seu primeiro contato com a língua portuguesa (Entrevistado B, professora guineense).

A LP na Guiné-Bissau é apenas a língua das relações oficiais, pois, tudo que se faz nesse sentido através do português, os documentos oficiais, nas escolas, jornais impressos são escritos na LP e na televisão com grande parte da grelha de programação, inclusive o telejornal (jornal nacional) predomina a LP (NAMOME; TIMBANE, 2017).

De acordo com Cá (2008) “A linguagem pode ser usada para impedir a comunicação para grandes setores da população. Todos devem saber quanto podem ser compreendidos os discursos políticos por indivíduos de baixo nível de educação” (CÁ, 2008, p.102). Compreensão que passa necessariamente na decodificação dos códigos linguísticos da referida realidade, o que não acontece na Guiné-Bissau, devido a fatores como: fraca circulação da LP no seio dos guineenses (língua oficial do país e do ensino); a língua crioula falada por quase toda a população, mas não é língua do ensino e por último, as mais de 20 línguas étnicas que circulam e fazem parte do dia a dia da grande parte da população guineense, principalmente das pessoas menos escolarizadas, que as têm muitas vezes como a primeira língua. Esta realidade precisa ser estudada minuciosamente e repensada, ou seja, “insistir no ensino do português significa impor à população um esforço inútil e difícil de ser alcançado. Essa imposição seria incoerente no quadro de reconstrução nacional, da criação de uma sociedade nova em que se elimine a exploração de uns por outros” (CÁ, 2008, p. 104).

Com isto posto, quero afirmar e defender a adoção da língua crioula como língua oficial do país e do ensino concomitantemente com a LP para trabalhar nos elementos que possibilitam a sua efetivação; começando no dicionário uniforme até numa gramática sistematizada, ou seja, numa codificação e normatização gráfica, só assim podemos colmatar os problemas que são enfrentados no país, principalmente na educação. Defendo uma política capaz também de articular essa realidade linguística, com inserção de disciplina que ensina a língua crioula de forma a tornar esse conhecimento que já é experiencial num conhecimento codificado, torna-la um saber disciplinar e assim em diante.

A oficialização do crioulo mudaria a política linguística do país e como resultado, melhora à qualidade do sistema educacional, pois, sem a sua oficialização, com a sua predominância em termo dos falantes e sendo usado no cotidiano dos guineenses “pressupõe a perda de uma das riquezas e fator unificador da diversidade cultural guineense. [...] Prejudica a qualidade do ensino; inibe pesquisas descritas nessa língua; ocorre alienação linguística; reduz a preservação da língua” (Entrevistados C, estudante guineense e A, professor moçambicano). Já com a sua oficialização, fortificaria mais o seu caráter de elo de comunicação entre pessoas de diferentes etnias que não falam a LP e qualidade do ensino.

Assim sendo, é necessário observar a complexidade plurilinguística do país, pois, embora o português seja a língua oficial da Guiné-Bissau e, conseqüentemente, a língua oficial do ensino, continua até aos dias de hoje como a segunda, ou até a terceira língua mais falada no país, dependendo do caso. Isto é, dependendo da constituição da família, a primeira língua pode ser o crioulo, depois a língua étnica a que a família pertence e, por último, o português. Essa ordem pode mudar substancialmente, principalmente no interior do país, onde, na maioria dos casos, a primeira língua é a do grupo étnico a que a família pertence seguida pelo crioulo como a segunda língua da família (SILVA; SAMPA, 2017, p. 234).

A língua crioula é usada para os debates e discussões na Assembleia Nacional Popular da Guiné-Bissau. Nos recintos escolares e até dentro das salas de aula a língua crioula é falada entre os alunos, fato que os professores não fogem também.

Existem casos que presenciei como aluno no ensino médio em que o professor fala o seguinte: “para o melhor entendimento vou explicar em crioulo”. E assim faz, ele explica o conteúdo de novo em crioulo, na tentativa de passar a mensagem.

Nas escolas, tanto os alunos como os professores usam o crioulo para se comunicarem fora ou até dentro da sala de aula, apesar de tentativa do governo em proibir o uso do crioulo na escola e no recinto escolar,

incentivando o uso de português apenas. [...] O crioulo é hostilizado pela política linguística, mas resiste até os dias de hoje, porque quem faz, quem usa a língua é o povo. Quem cria a língua, é o povo, é a comunidade e a afirmação linguística não depende da política, mas sim dos usuários (NAMOME; TIMBANE, 2017, p. 44 e 45).

Esses fatos são decorrentes na capital Bissau, nessas situações o que esperar de um aluno do interior da Guiné-Bissau numa sala de aula, aluno que provavelmente a sua L1¹⁴ é uma das línguas étnicas e o crioulo passa a ser a sua L2¹⁵, ou seja, a sua língua materna e do dia a dia (dentro da sua família e da sua comunidade) não é o crioulo e muito menos o português, mas sim uma língua étnica, no caso de grande concentração das pessoas do mesmo grupo étnico como mencionado acima. A língua crioula passa a ser usada para comunicar com pessoas que pertencem etnias diferentes.

Portanto, o quadro sociolinguístico da Guiné-Bissau atualmente reflete a opção governamental: a língua portuguesa como língua oficial e as línguas maternas consideradas como meio de comunicação originária da cultura guineense e expressão de comunicação fundamental para a população, enquanto se aguarda a realização das condições econômico-financeiras e a constituição de pessoas capacitadas para o efeito de concretizar as ações capazes de torna-las um instrumento de aprendizagem de leitura e também de outros saberes formalizados (CÁ, 2008, p. 105 - 106).

Trata-se de uma escolha feita através do viés político e hegemônico e de um conjunto de aparatos burocráticos que preocupava se adequar aos processos de globalização, assim, manter a língua do “colonizador”, significaria ter a disposição um canal de comunicação e por consequência estabelecer vínculo com a metrópole, algo que era visto pelos governantes guineenses (Amílcar Cabral) como um sinal de privilégio na época e não como um mecanismo simbólico para instaurar a cultura portuguesa e conseqüentemente a dominação colonial. Hoje, essa adoção da língua portuguesa torna-se mais complexa, na medida em que a nossa luta já não é para livrar do regime colonial, mas sim a realização do programa maior¹⁶.

¹⁴ Língua Primeira, a primeira língua que o indivíduo aprendeu e fala de forma espontânea, ela pode ser também de língua materna.

¹⁵ Língua Segunda. Como o nome remete esta se aprende no decorrer dos tempos ou em simultânea com a outra, mas tendo base a primeira língua, através dos códigos linguísticos da sua L1.

¹⁶ O PAIGC definia o programa maior como o grande objetivo da luta, para eles esse programa seria o desenvolvimento socioeconômico da Guiné-Bissau, uma vez que, a luta armada para a libertação do regime colonial era entendido como o programa menor do partido.

DESAFIOS DOS CURRÍCULOS ESCOLARES E A VALORIZAÇÃO DOS SABERES ENDÓGENOS

De acordo com Cortesão e Stoer (2002) existe uma cultura educacional mundial comum como consequência do confronto de duas concepções da relação entre a educação e globalização, que se ligam profundamente com a minha análise. Para eles, essa cultura educacional defende

[...] o desenvolvimento dos sistemas educativos e das categorias curriculares nacionais, em vez de ser explicado por factores nacionais distintivos, é compreendido através da utilização de modelos universais da educação. [...] Adoptada pela UNESCO [...] em grande medida com as ONGs [...] e a imposição nas medidas obrigatórias associadas com os empréstimos para a educação do Banco Mundial (CORTESSÃO e STOER, 2002, p. 379-380).

Essa ingerência dos organismos internacionais nos sistemas educativos deve-se muito a dependência financeira dos países. Isto posto, essas instituições aproveitam para impor as culturas hegemônicas em troca de financiamentos, principalmente o Banco Mundial que “recomenda a elaboração e desenvolvimento do currículo como uma tarefa restrita ao poder central ou regional, sem participação local” (CÁ, 2008, p. 220). Em outras palavras, estes organismos internacionais operam em prol da globalização, reforçam imposições, exclusões e consequentemente a implementação das culturas escolares das outras realidades (construídas através de uma vivência) que são hegemônicas, por meio dos sistemas educativos e curriculares. Porque elas inibem “as capacidades locais para reflexões críticas sobre as suas reais necessidades e problemas. [...] Contribuem para desaparecimento dos valores culturais, pois, a cultura do dominador sempre é visto como modelo” (Entrevistados F e G, estudantes guineenses).

A globalização e a educação promovem diferentes processos para a homogeneização e hegemonia de certas identidades e da própria educação, de um lado a globalização através dos sistemas de comunicação consegue expandir como também impor uma determinada cultura e modelo de educação. Por outro lado, à educação por meio da escola serve como mecanismo para extinção das identidades culturais, como também da eliminação das diversidades culturais existentes entre diferentes grupos (sociedades), conhecimentos tradicionais e a afirmação das outras identidades e conhecimentos, dependendo do sistema educativo implementado. Como mostra o documentário *Escolarizando o mundo – o último fardo do*

*homem branco*¹⁷, a educação é concebida como um processo, com certas finalidades e propósitos, o que acaba privando os indivíduos de praticar certas atividades (os seus usos e costumes), desvalorizando assim, os saberes tradicionais. O abandono dessas práticas ou as desconexões com os saberes tradicionais motivados pelo processo de escolarização e a expansão da globalização, causam grandes perdas para essas sociedades (os valores culturais, a língua, religião, a fuga para centros urbanos, etc.). As línguas e as tradições que, de maneira geral são elementos importantes nessas sociedades, são deixadas de lado ou até esquecidas, devido o papel central que escola moderna desempenha. Transferindo assim, a função básica que a escola tem (ou deveria ter) dentro de qualquer sociedade. Um esforço de socializar os conhecimentos produzidos ao longo da história de um povo.

A escola tem uma função social básica, que vai além de prestar serviços educativos. [...] A escola, principal instituição da sociedade, responsável pela educação formal dos indivíduos, difere grandemente de outras organizações sociais. [...] uma instituição ímpar, que se estrutura sobre processos, normas, valores, significados, rituais, formas de pensamento, constituidores da própria cultura, que não é monolítica, nem estática, nem repetível (SILVA, 2006, p. 203-205).

Percebe-se uma tentativa de homogeneização da educação e a negação dos outros saberes em diferentes aspectos através dos currículos junto com os processos da globalização, que procuram fazer o nivelamento e a integração de diferentes campos de saber sem considerar que os contextos são diferentes e que certos conhecimentos ou formas de educação não se adequam com algumas realidades e modos de vida que existem no mundo. Precisamos pensar a educação como um processo de reprodução e criação daquilo que certa sociedade acredita como ideal. Possibilidades essas que a globalização não admite como também os modelos de educação atual não deixam espaço para esses elementos possam ser articulados tendo em conta o dia a dia das pessoas (as vivências). Ocasionalmente assim, um desajuste entre os mais variados saberes produzidos por uma sociedade e que refletem fundamentalmente no modo de vida dela. Não obstante, conforme um dos entrevistados é importante

saber se os profissionais da área da educação são consultados na elaboração desses projetos. Nesse contexto é importante refletir sobre a questão, porque o problema talvez não seja só a influência das organizações internacionais, mas sim, como essas políticas são definidas pelos governantes e se os recursos disponibilizados pelos organismos internacionais são aplicados na área de acordo com projeto (Entrevistado B, professora guineense).

¹⁷ Um documentário produzido em 2011, que mostra como a “superioridade” cultural é trabalhada através dos projetos de ajuda educacionais fomentadas nos países por instituições internacionais, concretamente na Índia. O documentário é uma coprodução dos EUA e a Índia, dirigido e editado por Carol Back.

Brandão (2007) mostra essa desvalorização dos outros modelos de educação, ou saberes, sobretudo nas sociedades tradicionais e sua homogeneização pela globalização, como relata o autor no ocorrido entre o Estado de Virgínia e Maryland (EUA) com os Índios das Seis Nações. No tratado de paz entre esses povos nasceram vários acordos, inclusive na área da educação, que anos depois os Estados de Virgínia e Maryland enviaram um convite para que os jovens indígenas das Seis Nações fossem estudar nas escolas ocidentais e eles recusaram o convite, respondendo o seguinte.

Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração. Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa idéia de educação não é a mesma que a nossa. [...] Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros. Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens (BRANDÃO, 2007, P. 8-9).

Esse desligamento ou troca do tradicional para moderno, por intermédio da educação e da globalização, nem sempre vêm acompanhados de uma consciência clara por parte dos membros da sociedade, no sentido de entenderem que os resultados dessas ações poderão ocasionar um *niilismo*¹⁸ das identidades locais, ditas identidades fechadas e saberes tradicionais como os indígenas das Sete Nações perceberam. Para Mézáros (2008), as mudanças educacionais devem ser pensadas em conformidade com os interesses de todas as classes sociais e não atender só uma em detrimento das outras, fazer a educação um processo de criação e transformações sociais emancipatórias para o rompimento da lógica capital que a globalização reforça. Para tal, “limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa” (MÉZÁROS, 2008, p. 27).

Tratando-se a globalização de um processo dinâmico com a integração de várias áreas e constantes mudanças, a educação e a cultura não fogem a esse mundo sem fronteiras, por

18 É a ideia que considera que as crenças e os valores tradicionais são infundados e que não há nenhum sentido ou utilidade na existência (ROSSETTI E CRISTINA, 2017).

consequência torna-se difícil o processo de acumulação de todas as conquistas de um povo, aquilo que Hountondji (2008), considera como *tradição intelectual* de uma sociedade, autônoma, confiante e capaz de responder os seus problemas, porque a globalização ocorre de forma contínua e com constantes mudanças. A acumulação da tradição intelectual a qual Hountondji (2008) nos propõe deve ser mediante uma educação autônoma e endógena, que valoriza os saberes produzidos por uma determinada sociedade *local* depois pensar no *global*.

Trata-se da implantação de sistema educativo mais próximo da realidade do aluno e do próprio professorado, fato que é possível através de um currículo aberto, flexível e efetivo capaz de se realizar na sala de aula e na própria vivência dos envolvidos no processo, ou seja, um currículo local que procura avançar para um desenvolvimento endógeno (CÁ, 2008; NAMOME; TIMBANE, 2017). Uma vez que, atualmente os sistemas educativos desses países sofrem muito com esses desajustes dos conhecimentos dados e da realidade que esta sendo vivida. Como afirma um entrevistado: “A Guiné-Bissau é um país onde é importado quase tudo, até a ideia alheia. Os livros didáticos, feitos fora do país, sem levar em conta as realidades opostas as da Guiné-Bissau para o "consumo" dos alunos” (Entrevistado D, professor guineense). Os currículos são afetados e, também os materiais de “didáticos, pois, muitas coisas que estão nestes manuais não contemplam a nossa realidade. [...] Porque as reformas na área da educação na maioria de vezes ignoram as reflexões e discussões dos profissionais da área da educação” (Entrevistado G, estudante guineense e B, professora guineense).

Segundo Freire, não basta só à libertação política sem a libertação cultural, visto que, a primeira sozinha não elimina a presença do colonizador, ela precisa da segunda para liminar a cultura imposta e introjetada no colonizado (GADOTTI, 2012). Dessa forma, é necessário um sistema educativo capaz de

Desenvolver capacidades para a tomada de decisões, propiciar aos alunos e às alunas e ao próprio professorado uma reconstrução reflexiva e crítica da realidade, tomando como ponto de partida as teorias, conceitos, procedimentos e costumes que existem nessa comunidade e aos quais se deve facilitar o acesso. [...]. Contribuir para que os alunos e alunas possam reconstruir a cultura que essa sociedade considera mais indispensável para poderem ser cidadãos e cidadãs ativos/as, solidários/as, críticos/as e democráticos/as (TORRES SANTOMÉ, 1995, P. 160 e 165).

Isto começa desde adoção de um modelo educativo, a elaboração dos currículos escolares e principalmente dos conteúdos que vão compor esses currículos, e não com a imposição dos organismos internacionais. Conhecimentos que valorizam todas as lutas de um

povo e os seus saberes tradicionais, permitindo a manifestação da identidade cultural de cada sociedade, as suas línguas e um esforço para estabelecer uma análise crítica dos fenômenos da sociedade (local e global), fazendo com que a escola seja um lugar tanto para praticar os saberes tradicionais e modernos como para manifestar as suas lutas, uma vez que,

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2005, p. 150).

É claro que isto requer tempo e um investimento, o mais importante nesse processo, no entanto, é ter abertura e aceitação dos saberes tradicionais. Pensar que, da mesma forma que os mitos gregos têm importância e ainda são estudados pelas sociedades ocidentais e nessas sociedades ditas fechadas, os contos dos griots¹⁹ africanos e outros saberes devem ser valorizados, como os saberes indígenas nas Américas. Trata-se da valorização dos saberes endógenos de todas as sociedades. Assim, é necessário elaborar construções consistentes que possam ser efetivamente contrastadas com as formas como o global estaciona em cada cultura, seja através da sua manifestação identitária ou pelo modelo de educação e com os modos como o local se reestrutura para sobreviver, destarte, tirar algum proveito das trocas que se globalizam (CANCLINI, 2007).

Para tal, é necessário um investimento sério por parte do Estado no setor educativo guineense, para superar as barreiras que são frequentemente deparadas na educação. Dado que, “é impossível pensar no desenvolvimento de um país sem um investimento expressivo na educação e, sobretudo, naquela camada da população a ser atingida. A educação básica, sendo importante, apareceria como finalidade própria” (CÁ, 2010, p. 44). Só apostando na educação é que podemos construir uma sociedade crítica com capacidade de assegurar um desenvolvimento duradouro.

¹⁹ Pessoas consideradas guardiãs da cultura e com compromisso de preservar e transmitir diferentes saberes de um povo, acumulados por várias gerações, narrativas épicas e sabiamente construídas. Predominavam na África ocidental, região onde fica hoje Guiné-Bissau, Mali e outros países (Hampaté Bâ, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As identidades culturais são mecanismos vivos para afirmação de uma cultura, o que não quer dizer que elas não podem agregar os traços das outras culturas, não obstante, isso deve ser feita de forma natural e não forjada, como está sendo atualmente através de todos os sistemas que a globalização dispõe. Pois, nem todos os países ou culturas têm as mesmas condições para a divulgação e a expansão dos seus traços culturais, fato que a globalização não considera. Isso acaba elevando as culturas que têm esse suporte por intermédio da globalização a um estágio (escalão) acima das outras que não têm esse mecanismo, condições essas que tornam as culturas menos divulgadas marginalizadas e muitas vezes tratadas de forma pejorativa, ao serem consideradas de culturas folclóricas.

Assim, muitas identidades são rejeitadas, em muitos casos são excluídas pelo sistema global ou até pelos próprios membros em detrimento das outras. Muitas identidades são ricas, se calhar com mais elementos das que são vendidas e consumidas no mundo inteiro com ajuda da globalização.

Ao longo deste texto procurei analisar esses fenômenos em diferentes perspectivas, visto que são temáticas com certo grau de complexidade, por tratar-se das questões ligadas à forma de convivência de um povo, sua língua e também da própria globalização que é um processo de encontros e desencontros e, reiteradamente esse processo ocorre de forma desigual, como mencionei acima. Ela incentiva a concorrência internacional onde as culturas menos divulgadas são fortemente homogeneizadas. Assim, cheguei ao final dessa reflexão com a certeza de que as discussões sobre esses assuntos precisam ser ampliadas devido à importância que o referido debate tem não só na Guiné-Bissau como também nos países com características iguais. É preciso uma articulação sólida entre o local e o global, o tradicional e o moderno, entre os saberes experimentais e científicos. Só assim, podemos construir e alavancar um mundo globalizado menos excludente com intercâmbio entre as culturas e diferentes línguas.

Sem essa relação, o processo de ensino e aprendizagem fica comprometido, uma vez que ele deve ser construído de acordo com as peculiaridades de cada sociedade (país) e não apreendidas como técnicas universais por parte dos profissionais da área. A valorização dos saberes endógenos também é uma luta em diferentes países, principalmente dos que dependem em grande parte dos financiamentos externos, pois, esses conhecimentos que são

fundamentais muitas vezes não são observados nos currículos escolares. No caso específico da Guiné-Bissau, esses conhecimentos devem fazer parte do currículo, só assim podemos construir uma educação capaz de responder aos verdadeiros problemas que o país enfrenta. Pensar também na importância que as línguas étnicas têm no país, visto que elas têm grandes impactos não só pelo número de falantes, como também na aprendizagem desses indivíduos as outras línguas (quando é L1 do indivíduo), principalmente na língua crioula onde em muitos casos, é possível identificar as influências dessas línguas ora pelo processo de empréstimos e estrangeirismo na fonética e lexical, como nos sotaques que são acentuados nesses falantes, fato que ocorre também no português, mas de forma branda.

É imprescindível a mudança dos métodos que vem sendo aplicados para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa na Guiné-Bissau como se fosse à língua materna do país e não o contrário, uma vez que ela em alguns casos é tida como a terceira língua, paralelamente a essa mudança é necessário também estudar com cuidado a alfabetização das crianças. Pois, o processo de alfabetização a priori era para ser na língua que a criança domina, fato que não acontece, a maioria das crianças começa a ter o primeiro contato com o português em simultâneo com a sua alfabetização, nesse caso um processo acaba que não acompanhando o outro.

REFERÊNCIAS

BAUER, Martin W.; Et. Al. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – evitando confusões. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, pp.17-36.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2007.

_____. BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Maria Alice e Afrânio Catani (organizadores). 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 2015. 247 p.

CÁ, L. O. **A constituição da política do currículo na Guiné-Bissau e o mundo globalizado**. Cuiabá: EdUFMT, 2008. 180 p.

_____. **Estado: políticas públicas e gestão educacional**. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

CABRAL, Amílcar. **A questão da língua**. Papia, v.1, nº. 1, p. 59-61. 1976.

_____. Libertação nacional e cultura. In: Manuela Ribeiro Sanches. (Org.). **Malhas que os Impérios tecem: Textos anticoloniais, contextos pós-coloniais**. Lisboa. EDIÇÕES 70. 2011.

CANCLINI, Néstor García. **A globalização imaginada**. São Paulo: Iluminuras, 2003.

CUCHE, Denys. **Noção da Cultura nas Ciências Sociais**. (Cultura e Identidade). Lisboa, Fim de Século Editora, 3ª ed. 2006. 189 pp.

CZOPEK, Natalia. Implantação da língua portuguesa em África e formação da realidade linguística da Guiné-Bissau. In: RENATA, D. S. (Org.). **Identidades revisitadas, identidades reinventadas: transformações dos espaços sociais, políticos e culturais nos países de língua oficial portuguesa**. Varsóvia: M. H. P. R. L., I. S. I. I., 2012. p.257-274.

EMBALÓ, Filomena. **O crioulo da Guiné-Bissau: língua nacional e factor de identidade nacional**. Papia, nº18, p.101-107, 2008.

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

GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José Eustáquio. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes**. São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991. -(Biblioteca básica).

Guiné-Bissau. **Instituto Nacional de Estatística e Censo**. Recenseamento geral da população e habitação. Bissau: INEC, 2009.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na pós-modernidade e outros escritos.** (Em direção ao pós-moderno global?). 2006.

HAMPATÉ BÂ, A. A tradição viva. In: Joseph Ki-Zerbo. (Org.). **História geral da África I: Metodologia e pré-história da África.** 2.ed. Rev. Brasília: UNESCO, 2010. 992 p.

HOUNTONDJI, Paulin J. **Conhecimento da África, conhecimentos de Africanos: Duas perspectivas sobre os Estudos Africanos.** Coimbra: Revista Crítica de Ciências Sociais, 80, 2008. P. 149-160.

IANNI, Octavio. **As ciências sociais na época da globalização.** Revista brasileira de Ciências Sociais. Vol. 13 nº37. 1998.

MÉZÁRES, István. **A educação para além do capital.** 2. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do trabalho).

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

NTULI, Pitika P. O elo em falta entre a cultura e a educação: estaremos ainda a perseguir deuses que não nos pertencem? In: Malegapuru William Makagoba (Org.). **Renascença Africana: Nova Luta.** Lisboa: Ed. Mulemba e Ed. Pedagogo, LDA. 2015.

ROSSETTI, Regina; CRISTINA, Paula. **Nietzsche e Belchior: muito além do bigode.** Revista Sonora, vol. 6, nº 12. São Caetano do Sul: 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. Os processos de globalização. In: Boaventura de Souza Santos (Org.). **A globalização e as ciências sociais.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa.** Editora UFPR. Curitiba: Educar. 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Quem precisa de identidade? In: Tomaz Tadeu da Silva (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SIMMEL, Georg. **Natureza da cultura.** São Paulo: Editora Ática, 1983.

SILVA, Ciro L. da; SAMPA, Pascoal J. Língua portuguesa na Guiné-Bissau e a influência do crioulo na identidade cultural e no português. In: Alexandre A. Timbane e Sabrina R. G. Balsalobre (Org.). **Língua Portuguesa em África: políticas linguísticas e crioulos em debate.** IV série, nº 31, Lisboa: RILP - Revista Internacional em Língua Portuguesa – 2017.

TORRES SANTOMÉ, J. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: Tomaz Tadeu da Silva (Org.). **Alienígenas na sala de aula.** Petrópolis: Vozes. 1995. (Coleção estudos culturais em educação).