



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS DOS MALÊS
LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA**

DÉLIO AUGUSTO SANCA

**UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES
DE LÍNGUA PORTUGUESA NA GUINÉ-BISSAU**

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2025

DÉLIO AUGUSTO SANCA

**UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES
DE LÍNGUA PORTUGUESA NA GUINÉ-BISSAU**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Graduação – Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa do Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Licenciada em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2025

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da Unilab
Catalogação de Publicação na Fonte

S189o

Sanca, Délio Augusto.

Um olhar sobre a formação dos professores de Língua Portuguesa na Guiné-Bissau / Délio Augusto Sanca. - 2025.

45 f. : il., mapas, color.

Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2025.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre.

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Guiné-Bissau. 2. Professores de português - Formação. I. Título.

BA/UF/BSCM

CDD 469.80096657

DÉLIO AUGUSTO SANCA

**UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES
DE LÍNGUA PORTUGUESA NA GUINÉ-BISSAU**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Graduação – Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa do Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Licenciada em Letras.

Data de aprovação: 30/05/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre (Orientadora)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Prof. Dr. Alexandre António Timbane

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Prof. M.e Alfa dos Santos Silom

Universidade Federal da Bahia - UFBA

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a Deus por tudo que tem feito na minha vida. E sem esquecer também dos meus pais que cada dia me apoiaram nessa jornada acadêmica, sempre acreditando que a educação é o caminho certo para seguir, e que pode transformar a vida de um ser humano.

Às minhas queridas irmãs, Francisca Augusto Sanca, Elga Augusto Sanca e Ilda Augusto Sanca, que desde sempre me incentivaram moralmente nesta jornada. Sem esquecer dos meus amigos irmãos, José Raquidilsom da Silva Pereira, Erineu Quintino N'haga, Deuinalom Fernando Cambanco e Ivanildo Sanca que também me apoiaram muito nessa caminhada.

Os meus agradecimentos vão especialmente para minha querida professora e orientadora Doutora Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre, pelo acolhimento, dedicação, respeito, atenção, carinho e conhecimentos compartilhados durante a realização desse trabalho, sempre me encorajando que tudo vai dar certo e contribuindo diretamente para o progresso desse trabalho. Agradeço também ao Professor Alexandre Conh da Silveira: um excelente professor e ajudou no desenvolvimento da nossa pesquisa. Muito grato.

Agradeço a todos os colegas estudantes guineenses da UNILAB que deixarem aos seus afazeres para responder os questionários da pesquisa, não vale a pena mencionar os nomes por motivos de privacidade, mas, de qualquer forma, meu obrigado por vocês contribuírem para o desenvolvimento desse trabalho.

De modo especial, agradeço aos colegas que marcaram a minha vivência em São Francisco do Conde (BA), a quem tenho muito respeito e consideração: Nicando Oquete Indi, Amadú N'duro Baldé, Pefna Luís Tchuda, Lucas Augusto Cabi, Iqui Djú, Caramó Seco Mané e aos demais que não foram mencionados, sintam-se honrados.

Agradeço a banca examinadora na pessoa de Professor Alexandre António Timbane e Alfa dos Santos Silom pela gentileza e, por último, agradeço por aceitarem o convite de participar na avaliação e apresentação desse trabalho.

Para finalizar, agradeço à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) Campus dos Malês, por proporcionar os conhecimentos e a experiências que vou levar para a vida.

RESUMO

Este trabalho tem como tema um olhar sobre a formação de professores de língua portuguesa na Guiné-Bissau. Considerando o processo de formação de professores de língua portuguesa, é importante conhecer os desafios que o ensino guineense enfrenta ao nível do setor de educação. Um dos principais problemas, observados por parte dos estudantes, é o baixo nível de conhecimento linguístico dos professores (Mendes, 2023). Nesse sentido, a pergunta que motivou a presente pesquisa é a seguinte: quais seriam as principais características de um bom professor e de uma boa professora de língua portuguesa em Guiné-Bissau? Portanto, o trabalho tem como objetivo geral analisar o processo de formação profissional de professores da língua portuguesa nos estabelecimentos do ensino formal de Guiné-Bissau. Além disso, conta também com os seguintes objetivos específicos: a) compreender as características de profissionais da educação comprometidos com um ensino voltado para a autonomia e o senso crítico; b) identificar os principais pontos acerca da formação do professor de língua portuguesa; c) associar o profissional dessa área à realidade de Guiné-Bissau. O trabalho foi feito com base em estudos dos seguintes autores: Freire (1996), Cá (2023), Bulgrean (2010), Nanque (2024), Nhaga (2011), Ecco e Bombaedelli (2011), entre outros autores. A metodologia que conduziu este trabalho é de caráter qualitativa, com pesquisa bibliográfica. Com base nisso, os dados foram coletados através da aplicação de questionários para oito estudantes guineenses que estudam no curso de Letras na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês, sendo pessoas do sexo masculino e feminino. Portanto, a intenção inicial era entrevistar um número maior de pessoas; no entanto, isso não foi possível devido à dificuldade em encontrar participantes dispostos a responder ao questionário. Em suma, os resultados indicam que a formação de professores de língua portuguesa na Guiné-Bissau precisa ser restaurada, porque tanto o currículo quanto o método não correspondem à realidade dos estudantes, uma vez que a Guiné-Bissau é um país com muita diversidade linguística e cultural.

Palavras-chave: língua portuguesa - estudo e ensino - Guiné-Bissau; professores de português - formação.

RUSUMU

Es tarbadju tene suma tema um djubi sobri formason di pursoris di língua putuguis na Guiné-Bissau. Pa considera purcesso di formason di pursoris di língua purtuguis i importanti kungsi disafius ku ensinu guineense tá n'frenta a nível di setor di educason. Um dus pricipais prubulemas, ku odjadu pa parti di studantis, i baixu nível di kunhicimentu linguistico. (MENDES, 2023). Na es sintidu, purgunta ku motiva prisenti pisquisa i siguinti: kal ki na sedu principais carecteristicas di um bom pursor i di um bom pursora di língua purtuguis na Guiné-Bissau? Tarbadju tene suma objetivo geral analisa purcessu di formason profissionai di pursoris de língua purtuguis na stabilicimentu di ensinu formal di Guiné-Bissau. Pa kila, i konta també ku siguintis objetivos specificus: a) kompreendi carecteristicas di profissionais di educason kumprumitidus ku um ensinu voltadu pa autonomia i sensu criticu; b) Identifica principais pontus acerca di formason di pursoris di língua purtuguis; c) associa profissionai di es aria pa realidade di Guiné-Bissau. Tarbadju fasidu na basi di studus di siguintis autoris: Freire (1996), Cá (2023), Bulgrean (2010), Nanque (2024), Nhaga (2011), Ecco, Bombaedelli (2011), entri utrus autoris. Metodologia ku conduzi es tarbadju i di caráter qualitativa, ku pesquisa bibliográfica. Ku basi nes, dados coletadus através di aplicason di questionários pa 8 studantis guineense ku studa na curso di letras na Universidad di Integrason Internacional di Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) Campus di Malês, i sedu djintis di sexo masculinu i femininu. Pa kila, intenson i era pa intrivista um número maior di djintis, mas i ka sedu pussivél dividu dificultadi di odja participantis dispostos pa ruspundi questionário. Pa kila resultadus indica di kuma formason di pursoris di língua purtuguis na Guiné-Bissau, precisa restauradu, pabia tantu currículo suma métodu i ka kurruspundi ku realidade di studantis, di manera ku Guiné-Bissau i um País ku mangas di diversidadi linguistica i cultural.

Palabra-tchabi: língua purtuguesa - studu i ensinu - Guiné-Bissau; pursoris di purtuguis - formason.

ABSTRACT

This work has as its theme a look at the training of Portuguese language teachers in Guinea-Bissau. Considering the process of training Portuguese language teachers, it is important to know the challenges that Guinean education faces at the level of the education sector. One of the main problems, observed by some students, is the low level of linguistic knowledge of teachers (Mendes, 2023). In this sense, the question that motivated the present research is the following: What would be the main characteristics of a good teacher of the Portuguese language in Guinea-Bissau? Therefore, the general objective of this work is to analyze the process of professional training of teachers of the Portuguese language in formal education establishments in Guinea-Bissau. In addition, it also has the following specific objectives: a) to understand the characteristics of education professionals committed to teaching focused on autonomy and critical sense; b) to identify the main points about the training of the Portuguese language teacher; c) to associate the professional in this area with the reality of Guinea-Bissau. The work was based on studies by the following authors: Freire (1996), Cá (2023), Bulgrean (2010), Nanque (2024), Nhaga (2011), Ecco and Bombaedelli (2011), among other authors. The methodology used in this work is qualitative, with bibliographic research. Based on this, data were collected through the application of questionnaires to eight Guinean students studying in the Languages course at the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony (UNILAB), Malês Campus, comprising both male and female students. Therefore, the initial intention was to interview a larger number of people; however, this was not possible due to the difficulty in finding participants willing to answer the questionnaire. In short, the results indicate that the training of Portuguese language teachers in Guinea-Bissau needs to be revised, as the curriculum and method do not align with the students' reality, given Guinea-Bissau's rich linguistic and cultural diversity.

Keywords: Portuguese language - study and teaching - Guinea-Bissau; Portuguese teachers - training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Organização de anos escolares conforme estabelecido na LBSE-GB	21
Quadro 2	Questões apresentadas aos/às entrevistados/as	30
Quadro 3	Características dos entrevistados/as	31

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

INE	Instituto Nacional de Estatística
UEMOA	União Económica e Monetária do Oeste Africano
SAB	Setor Autônomo de Bissau
DUDH	Declaração Universal de Direitos Humanos
LBSE	Lei de Base do Sistema Educativo
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UFRGS	Universidade Federal de Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFBA	Universidade Federal da Bahia
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
SOS	Aldeia de Crianças
L1	Primeira Língua

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	GUINÉ-BISSAU	14
2.1	REALIDADE DEMOGRÁFICA DE GUINÉ-BISSAU	14
2.2	REALIDADE DA ESCOLARIZAÇÃO DE GUINÉ-BISSAU	18
3	SER PROFESSOR	23
3.1	O PAPEL DO PROFESSOR	23
3.2	PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA	26
3.3	A FORMAÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA	27
4	ENTRE A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA	30
4.1	FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA	31
4.2	EXPECTATIVAS DE ATUAÇÃO EM GUINÉ-BISSAU	36
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
	REFERÊNCIAS	44

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema um olhar sobre a formação dos professores de língua portuguesa na Guiné-Bissau. Esse tema tem sido debatido no país, particularmente em um viés crítico, mas é importante discutir, porque apresenta um impacto muito positivo no que diz respeito à educação das pessoas na sociedade. De acordo com Alves, a educação:

[...] é ato de educar, é gentileza, é sobre instrução, disciplinamento, ela significa o meio em que os hábitos, costumes e valores de uma sociedade são transferidos de geração para geração. A noção da educação não se baseia apenas no olhar científico, ela é também um conjunto de ritos e manifestações populares que são construídos pelas comunidades, ou seja, tudo que se aprende socialmente ao longo da vida, por isso existem os processos de letramento e alfabetização para especificar o que se aprende na escola e fora dela. A educação é muito importante para o desenvolvimento de uma sociedade ou um país (Alves, 2023, p. 12).

Para desenvolver esse trabalho, considerando fundamentalmente o processo de educar de forma ampla – como defendido por Alves (2023) –, estabeleceu-se o seguinte problema de pesquisa: quais seriam as principais características de um bom professor e de uma boa professora de língua portuguesa em Guiné-Bissau? Para responder a esse problema de pesquisa, estabeleceu-se o seguinte objetivo geral: analisar o processo de formação profissional de professores da língua portuguesa nos estabelecimentos do ensino formal de Guiné-Bissau. Ademais, foram traçados os objetivos específicos: a) compreender as características de profissionais da educação comprometidos com um ensino voltado para a autonomia e o senso crítico; b) identificar os principais pontos acerca da formação do professor de língua portuguesa; c) associar o profissional dessa área à realidade escolar de Guiné-Bissau.

A metodologia que conduziu este trabalho é de caráter qualitativo, com pesquisa bibliográfica e entrevista com profissionais da área. Com base nisso, os dados foram coletados através da aplicação de questionários para oito estudantes guineenses que fazem ou que fizeram graduação no curso de Letras – Língua Portuguesa, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês, sendo pessoas do sexo masculino e feminino.

Desse modo, a estrutura da presente monografia divide-se em três seções, além da introdução e das considerações finais. Na primeira seção, o foco recai sobre a contextualização da Guiné-Bissau, com ênfase em aspectos demográficos e educacionais, ou seja, busca-se compreender a realidade da população e do sistema de escolarização do país. A segunda seção, por sua vez, dedica-se a refletir sobre a figura do professor, especialmente o de língua

portuguesa, abordando seu papel e sua formação profissional. Já a terceira seção se propõe a aprofundar a discussão sobre a formação e a prática docente desses professores, além de considerar as expectativas em relação à sua atuação no contexto guineense. Trata-se, portanto, de um estudo que articula contexto, formação e prática docente com foco na língua portuguesa em Guiné-Bissau.

2 GUINÉ-BISSAU

A Guiné-Bissau é um país situado na costa Ocidental da África. Ao norte faz fronteira com o Senegal, limita-se a leste e sul com a República da Guiné-Conakry e a oeste é banhado pelo Oceano Atlântico. A sua superfície total é de 36.125 km² e possui 8 regiões: Cacheu, Bolama, Bafata, Gabu, Biombo, Quinara, Tombali e Oio, incluindo (SAB) Sector Autónomo de Bissau. Sua população é de aproximadamente 2 milhões de habitantes.

Trata-se de um país que conquistou sua independência em 24 de setembro de 1973, através de um conflito de luta armada que durou 11 anos contra o colonialismo português. Antes da ocupação colonial portuguesa, o país já tinha sua diversidade cultural, suas práticas e costumes que os identificava como uma nação. Assim sendo, dentre os principais grupos étnicos do país, destacam-se: Balantas, Papéis/Pepelis, Fulas, Mandingas, Manjacos/Mandjacus, Bijagós/Budjugus, entre outros. Cada grupo social possui sua própria cultura, contribuindo para uma diversidade linguística e multicultural do país.

Portanto, fundamentalmente, o objetivo da presente seção será o de descrever, ainda que brevemente, a realidade geográfica e sociodemográfica de Guiné-Bissau, a fim de que seja possível caracterizar os principais processos educacionais do país.

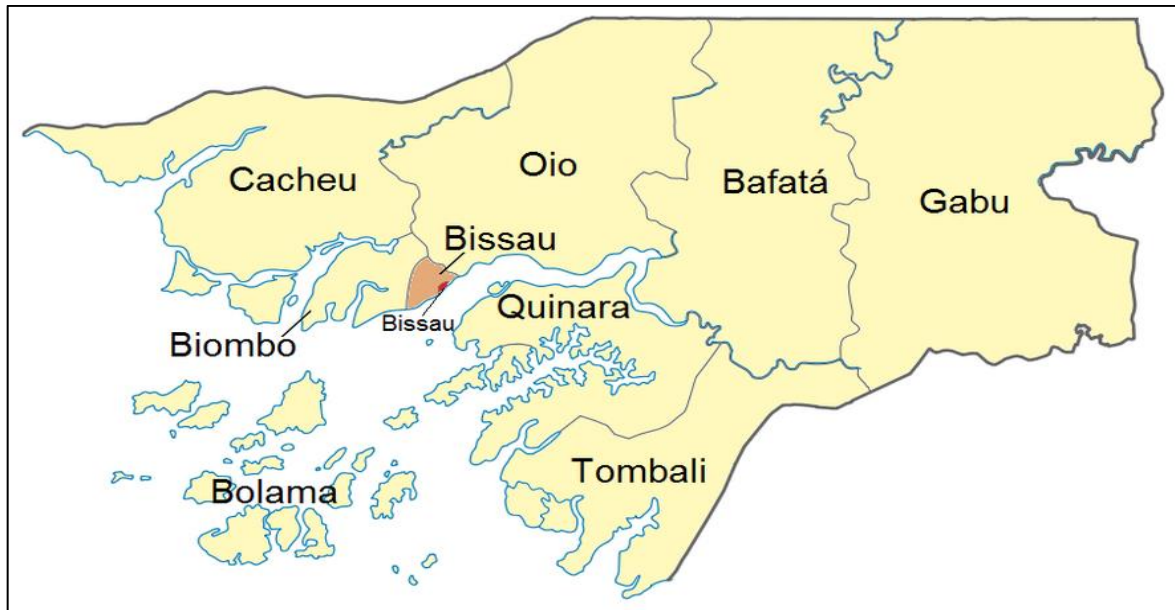
2.1 REALIDADE DEMOGRÁFICA DE GUINÉ-BISSAU

De acordo com Nanque (2024, p. 13):

[...] a Guiné-Bissau é um país multicultural por sua diversidade linguística, tendo o guineense como a língua universal do seu povo e o português como a única língua do ensino, utilizada nos órgãos de comunicação social e nos documentos, mesmo sendo a menos falada no país.

Nesse contexto, apesar de o português ser a língua oficial do país, apenas uma pequena parte da população o utiliza como a primeira língua. O crioulo guineense é amplamente falado e funciona como a língua da unidade nacional, permitindo a comunicação entre os grupos étnicos do país. Além disso, as línguas nativas de diferentes etnias também são faladas no cotidiano, tais como, por exemplo, os Fulas e os Manjacos/Mandjakus são dois grupos étnicos que têm o hábito ou costume de ensinar suas crianças a falarem suas línguas nativas, porque acreditam que a língua é um instrumento muito poderoso e, por isso, deve ser valorizada.

Figura 1 - Mapa da República de Guiné-Bissau



Fonte: Mapa de Guiné-Bissau¹

Conforme o Instituto Nacional de Estatística (INE)², a população guineense está distribuída entre regiões urbanas e rurais, mas:

[...] devido à concentração da população em cidades como Bissau com maior oferta em termos de comércio, de produção de bens de consumo básico, de serviços de saúde especializados e infra-estruturas educacionais de nível superior, o movimento da população em direcção a capital acelerou-se, nomeadamente os jovens em procura de melhores oportunidades. (INE, 2009, p. 13).

Assim, a capital Bissau tornou-se o centro das atenções sobretudo para os jovens que sonham em mudar de vida, sendo o principal centro político, econômico e administrativo do país, devido à disponibilidade de serviços e de oportunidades que a cidade oferece. Além disso, outras regiões também apresentam diferentes padrões de vida, como, por exemplo, no sul do país, as regiões de Tombali e Quinara possuem densidades populacionais relativamente baixas.

Segundo o INE (2009), entre 1960 e 1974, durante a guerra de libertação nacional, em função das represálias impostas pelo regime colonial, estima-se que cerca de 150 mil indivíduos tenham sido obrigados a emigrar forçadamente para os países vizinhos, como a República de Senegal, da Gâmbia e da Guiné-Conacry. Assim sendo, ainda de acordo com o INE (2009), foi a partir da abertura política que a emigração se acelerou muito, particularmente, a partir da

¹ GUINÉ-BISSAU. **Mapa da Guiné-Bissau**. Disponível em: <https://linhasdeespuma.blogspot.com/2022-04/blog-post.html>. Acesso em: 13 fev. 2025.

² INE. **Instituto Nacional de Estatística**, 2009. Disponível em: https://stat-guinebissau.com/Menu_principal/IV_RGPH/rgph1/estado_estrura_pop.pdf. Acesso em: 18 fev. 2025.

década de 80 e no início da década de 90. Esse processo trouxe certos benefícios para o país, em termos de remessas por parte dos imigrantes, no domínio do comércio, educação e construção civil. Segundo o INE:

A taxa de crescimento médio anual (TCMA), que reflete o aumento ou a diminuição que esta população vem experimentando entre 1991 e 2009, correspondente a 2,2% a nível nacional e apresenta algumas disparidades entre as diferentes regiões. O SAB, a região de Biombo e Gabú crescem a um ritmo superior à média nacional, com uma TCMA correspondente a 3,5%, 2,5% e 2,3%, respectivamente. A TCMA das restantes regiões corresponde a valores inferiores à média [média] nacional, atingido valor mais baixo na região de B/Bijagós (1%) [...] (INE, 2009, p. 28-29).

Esse crescimento é resultado de fatores como a estrutura etária jovem e o acesso limitado a métodos contraceptivos, características comuns a países em desenvolvimento. Outro aspecto importante da dinâmica demográfica guineense é a migração. Muitos guineenses deixam o país em busca de melhores condições de vida em outras nações como Portugal, Brasil e França. Esse fenômeno impacta a economia local, pois reduz a força de trabalho qualificada, mas também traz benefícios, como o envio de remessas financeiras por parte dos imigrantes. Assim, as taxas demográficas da Guiné-Bissau indicam um país com grande potencial populacional, mas que ainda enfrenta desafios estruturais que afetam sua sustentabilidade e desenvolvimento.

O movimento migratório na Guiné-Bissau é um fenômeno influenciado por fatores históricos, econômicos e sociais. Desde a colonização portuguesa, a mobilidade populacional sempre esteve presente no país, seja por razões comerciais, políticas ou culturais:

Durante a luta de libertação nacional algumas populações rurais foram deslocadas dos seus locais de origem pelos colonialistas para junto dos seus aquartelamentos. Neste contexto, as cidades satélites ou centros urbanos registaram um crescimento populacional significativo, o que contribuiu para acentuar a disparidade na repartição da População entre as diferentes regiões do País. (INE, 2009, p. 12-13).

Após a independência, em 1973, a instabilidade política e os desafios econômicos intensificaram a migração, levando muitos guineenses em busca de melhores condições de vida em outros países. Nesse contexto, um dos principais fatores que impulsionaram a imigração na Guiné-Bissau está relacionado à pobreza, ao desemprego e à falta de infraestrutura. A economia do país depende fortemente da agricultura, especialmente da produção de castanha de caju, mas a instabilidade política e a falta de investimentos dificultam o desenvolvimento sustentável. Como resultado, muitos cidadãos optam por imigrar para a Europa ou para países vizinhos em busca de trabalho para melhorar as condições de vida. Entretanto, o INE destaca que:

A Guiné-Bissau, apesar da instabilidade socio-política [sócio-política] que a tem caracterizado nos últimos anos, é um país favorável a imigração sub-regional, sobretudo depois da liberalização económica e da integração a zona UEMOA. Ambos os períodos marcaram intensos movimentos migratórios em torno dos grandes centros urbanos do País (2009, p. 14).

Portanto, a Guiné-Bissau também recebe fluxos migratórios, principalmente de cidadãos de países vizinhos que se deslocam para o país por razões comerciais e culturais. Além disso, há um movimento migratório interno, com muitas pessoas saindo das zonas rurais para a capital Bissau, em busca de oportunidades para melhorar as condições de vida. Com isso, a falta de infraestrutura urbana e de serviços básicos adequados aumenta os desafios enfrentados pelos migrantes internos. Assim, a migração continua sendo um fator central na dinâmica social e econômica do país.

A urbanização na Guiné-Bissau tem sido um processo influenciado por diversos fatores, como a colonização portuguesa, a independência em 1973 e as mudanças políticas e sociais subsequentes. A Capital, Bissau, concentra a maior parte da população do país, (INE, 2009, p 23).

Segundo INE:

[...] até o presente momento, continua a ser um dos Países mais pobres. A falta de energia, água potável, habitação social, cuidados sanitários, justiça social, são entre outros factores que estão na base de constante instabilidade política que dificulta a boa governação, o investimento estrangeiro e o crescimento regular do PIB. (INE, 2009, p. 14).

Além disso, a urbanização tem ocorrido de forma desordenada, com o crescimento populacional muito rápido e sem o devido planejamento urbano, resultando em áreas periféricas carentes de infraestrutura básica, como saneamento básico e transporte público adequado. Desse modo, a Guiné-Bissau enfrenta desafios significativos em termos de governança urbana, com a escassez de recursos financeiros e técnicos para a implementação de políticas públicas eficazes.

Desse modo, ao se levar em conta o atual ritmo de urbanização no Setor Autônomo de Bissau (SAB) em outras cidades do país, é provável que essas áreas continuem recebendo novos moradores. Esse processo pode levar à substituição das zonas agrícolas próximas às cidades por construções e outras atividades urbanas. Então, caso não haja ações adequadas, essa transformação pode acontecer de forma rápida e permanente. Além disso, a falta de planejamento pode gerar impactos negativos para o meio ambiente, por isso, é importante

pensar em políticas sustentáveis para equilibrar o crescimento urbano com a preservação dessas áreas (INE, 2009).

A urbanização tem sido marcada por um aumento das casas inadequadas, onde a população vive em condições precárias. Desse modo, a falta de habitação acessível e a dificuldade em expandir os serviços públicos para acompanhar o crescimento populacional têm sido obstáculos constantes no país. Por outro lado, a urbanização também tem trazido oportunidades para o desenvolvimento econômico e cultural. Bissau, por exemplo, tem se consolidado como um centro de comércio, com um mercado informal vibrante e um setor de serviços em crescimento, apesar das limitações. A urbanização, ao permitir a concentração de pessoas e recursos, tem potencial para impulsionar o desenvolvimento, se houver um planejamento adequado e uma gestão eficiente.

2.2 REALIDADE DA ESCOLARIZAÇÃO DE GUINÉ-BISSAU

A realidade escolar na Guiné-Bissau enfrenta muitos desafios estruturais que impactam a própria qualidade do ensino e o acesso à educação no país. De acordo com Té e Nelson (2022, p. 5), “a educação é um direito humano universalmente garantido para todos/as, e assim reconhecido pela Constituição da República Guineense - que é país signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) [...]”. Essa abordagem mostra que todo ser humano tem o direito a uma educação de qualidade independentemente do seu gênero, raça ou classe social. Além disso, a instabilidade política na Guiné-Bissau, a falta de infraestrutura adequada e os baixos investimentos no setor educacional contribuem para uma realidade escolar precária, na qual muitos jovens e crianças enfrentam dificuldades para frequentar as aulas e concluir seus estudos.

No país, as escolas públicas assim como privados não possuem salas de aula adequadas, carteiras suficientes, banheiros em boas condições ou acesso a materiais didáticos. Além disso, a falta de alimentação e de água potável torna-se um desafio em muitas instituições escolares, que dificulta mais ainda o aprendizado dos estudantes. Acrescenta-se a esse cenário a escassez de professores qualificados, uma vez que os baixos salários e as más condições de trabalho desestimulam a permanência de profissionais capacitados no sistema educacional.

De acordo com o INE (2023), a escolarização na Guiné-Bissau é relativamente baixa e com grande disparidade entre homens e mulheres:

51.3% da população do sexo feminino não têm nenhum nível de instrução contra 36.8% do sexo masculino. Ao mesmo tempo [tempo], constata-se que em todos os níveis de escolarização, as mulheres são mais afetadas em relação aos homens, representando 43.4%, 4.4% e 0.9% contra 53.5%, 8.1% e 1.6%, respetivamente. (INE, 2023, p. 14).

Essa prática ainda continua na sociedade guineense, devido a fatores históricos e culturais que privilegiam mais a educação masculina. Dentro desse quadro, Té e Nelson (2022, p. 05) ressaltam que “[...] durante muito tempo, as mulheres foram proibidas de estudar ou de frequentar as escolas.”, porque desde sempre a sociedade guineense tem essa visão de que ensinar e educar as mulheres a cuidar de casa, dos seus maridos e de suas famílias é uma obrigação, considerando isso como um ato de respeito e de educação adquirido pelos pais e pelos mais velhos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE-GB) de Guiné-Bissau determina que o sistema educacional guineense é compreendido como um conjunto de instituições e meios necessários voltados para garantir a realização do direito à educação do seu cidadão (LBSE, 2010). Dessa forma, Cá (2023, p. 39) aponta que “[...] o sistema do ensino guineense possui as leis que orientam o seu funcionamento e o desenvolvimento do ensino no País.”. Diante dessa abordagem, o sistema educacional da Guiné-Bissau é regido por leis que estabelecem as diretrizes para o seu funcionamento e o progresso do ensino na Guiné-Bissau.

Segundo a LBSE-GB, no seu artigo 4º, o sistema educativo guineense é composto por duas grandes seções principais: educação não formal e a educação formal. Dessa forma, como aponta no seu artigo 5º, a educação não formal:

[...] está enformada por uma filosofia de educação permanente, abrangendo todas as dimensões da acção educativa e tem por escopo expandir os conhecimentos ou potencialidades dos seus destinatários, em complemento da formação formal ou em suprimento da que não puderam obter. (LBSE, 2010, p. 3).

Assim sendo, a educação não formal compreende uma ampla variedade de métodos de ensino e aprendizagem que ocorrem tanto dentro quanto fora do ambiente escolar tradicional. Ela se caracteriza pela flexibilidade e pela adaptação às necessidades dos indivíduos, muitas vezes respondendo o contexto específico e a realidades diversas. Seu objetivo principal é desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes que contribuam para a formação integral das pessoas. Além de complementar a educação formal, ela também pode suprir lacunas deixadas pelo ensino escolar. Em muitos casos, oferece oportunidades de aprendizado para aqueles que, por diferentes motivos, não tiveram pleno e acesso à escola.

De acordo com a LBSE-GB (2010), no seu artigo 8º, a educação formal abrange, de maneira sequencial, os níveis pré-escolar, básico, secundário, técnico-profissional, superior, bem como modalidades especiais e atividades destinadas à ocupação de tempos livres, ou seja, a educação formal engloba todos os níveis escolares. Segundo a LBSE-GB (2010, p. 4), no seu artigo 8º, “a transição do aluno para qualquer série ou ano de escolaridade na educação escolar está sempre dependente da avaliação positiva das suas capacidades e do seu desempenho.”. Isso quer dizer que para o aluno transitar de ano, ele precisa minimamente de uma avaliação que vai comprovar o aproveitamento dos conteúdos referentes àquela série, assim como sua capacidade intelectual nas atividades educativas.

Além disso, a educação não formal ocorre, sobretudo, nas seguintes áreas (LBSA, 2010, p. 3):

- Alfabetização e educação de base de jovens e adultos;
- Acções de reconversão e aperfeiçoamento profissional, tendo em vista o acompanhamento da evolução tecnológica;
- Educação dirigida para a ocupação criativa dos tempos livres;
- Educação cívica.

De acordo com Cá (2023), a organização do sistema educativo guineense se dá a partir de uma estrutura geral definida por uma lei de bases. Essa legislação funciona como o alicerce macro da educação nacional e apresenta, em suas subsecções, diretrizes fundamentais para o funcionamento do sistema. Entre essas diretrizes, destaca-se a divisão dos anos escolares de maneira compatível com as possíveis faixas etárias dos estudantes, o que contribui para uma trajetória educacional mais adequada ao desenvolvimento de cada faixa etária. Além disso, a lei também estabelece critérios objetivos para o ingresso dos alunos nos níveis superiores de ensino, buscando assegurar um percurso acadêmico mais organizado. Dessa forma, percebe-se que o sistema educativo guineense está ancorado em uma base legal que visa à equidade e à coerência pedagógica ao longo das etapas de escolarização.

Quadro 1 - Organização de anos escolares conforme estabelecido na LBSE-GB

Ensino Pré-Escolar			
Ensino Básico	Primeiro ciclo	1ª fase	1º ano
			2º ano
		2ª fase	3º ano
			4º ano
	Segundo ciclo	3ª fase	5º ano
			6º ano
	Terceiro ciclo	4ª fase	7º ano
			8º ano
			9º ano
Ensino Secundário	10º ano	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Via geral ou Ensino geral ➤ Via técnico-profissional ➤ Modalidade especiais de educação e condições a regulamentar. 	
	11º ano		
	12º ano		
Ensino Superior	<ul style="list-style-type: none"> • Universidade; • Escolas Universitárias; • Institutos técnicos e Superiores 		

Fonte: elaboração própria conforme previsto na LBSE-GB (2009).

O quadro acima evidencia, de forma pormenorizada, a configuração do sistema educativo formal da Guiné-Bissau, conforme previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Tal estrutura inicia-se na educação pré-escolar, de carácter facultativo, destinada às crianças dos 3 aos 5 anos. O ensino básico, obrigatório e gratuito, compreende dois ciclos: o

primeiro, da 1ª à 6ª classe, e o segundo, da 7ª à 9ª classe, dirigidos a alunos dos 6 aos 15 anos. O ensino secundário, com duração de três anos, abrange modalidades geral e técnico-profissional, visando tanto a inserção no mercado de trabalho quanto o prosseguimento dos estudos. O ensino superior estrutura-se em cursos universitários e institutos politécnicos, abrangendo diferentes áreas do conhecimento. O sistema contempla ainda a educação especial e a educação não formal, reconhecendo a diversidade de necessidades formativas. A LBSE estabelece os princípios fundamentais da democratização e qualidade da educação. Nesse contexto, a organização do sistema educativo reflete o compromisso do Estado com a formação de recursos humanos qualificados.

3 SER PROFESSOR

O professor desempenha um papel fundamental na sociedade, gerando “[...] situações que levem o aluno a construir o seu próprio conhecimento, partindo das ideias e saberes que ele possui, valorizando e respeitando os seus contributos e estimulando um processo autónomo de aprendizagem.” (Baldé, 2013, p. 06). Conforme o autor, o professor deve criar oportunidades para que o aluno aprenda ativamente, a partir dos conhecimentos que já possui. Assim, valoriza-se a autonomia do estudante e seu papel como protagonista na construção do saber. O ato de ser professor transcende a simples transmissão de informações, sendo uma ação profissional que demanda comprometimento, dedicação e habilidades diversas. Nesta seção, exploraremos a complexidade e a importância do papel do professor de língua portuguesa na Guiné-Bissau.

3.1 O PAPEL DO PROFESSOR

De acordo com Paulo Freire (2011, p. 155), “ser professor é ser responsável pela obra educativa, pois além de instruir ele também deve ajudar a aprimorar seus alunos com sua presença, sua personalidade, dedicação frente à vida”. Diante dessa fala, percebemos que, para ser professor, é necessário ter conhecimentos e habilidades, para a “arte” de ensinar e para saber interagir com os alunos, fazer com que eles aprendam os conhecimentos gerais e específicos, bem como valores e princípios básicos que a educação oferece para a sociedade. Nessa perspectiva, o professor é aquele que orienta o aluno e contribui para um futuro melhor.

Na visão de Freire (2003), o papel de professor/a é auxiliar o/a aluno/a a desenvolver suas competências. Por isso, o autor afirma que o/a professor/a desempenha um papel fundamental, no que diz respeito ao processo de aprendizagem do/a aluno/a, porque ensinar não é uma tarefa fácil, pois exige capacidade, competência e responsabilidade na sua profissão, fazer com que o estudante seja capaz de aprender e retribuir esse conhecimento para a sociedade.

Por sua vez, segundo Ecco e Bombardelli (2011 p. 156 *apud* Gadotti, 2003, p. 71), “ser professor, na concepção mais genuína, é ser capaz de fazer o outro aprender, desenvolver-se criticamente”. Conforme os autores, o papel de professor é ensinar e educar os alunos durante a sua formação académica, porque o professor tem essa capacidade não só de ensinar e educar ou transmitir conhecimentos, mas também de permitir que os alunos sejam capazes de desenvolver suas competências. A partir desse aprendizado, eles/as poderão enxergar o mundo melhor ou de forma diferente.

Como bem nos assegura Ecco e Bombardelli (2011, p. 148), “a identidade docente é resultado de uma construção subjetiva e sócio-cultural histórica, carregada de elementos pedagógicos, econômicos, psicológicos e ideológicos.” Dessa forma, a educação que o professor realiza diante dos alunos, a partir dos seus ensinamentos, oferece a esses/as estudantes possibilidades para atuarem criticamente nas práticas sociais. Não é simplesmente ensinar alguma coisa aos alunos, repassar ou transmitir uma informação, porque hoje em dia, existem várias plataformas ou ferramentas que possibilitam os estudantes aprenderem qualquer conteúdo como, por exemplo, com as redes sociais é possível adquirir informações sem precisar de um profissional da educação.

Desse modo, como afirma Bulgraen (2010, p. 31),

O professor além de ser educador e transmissor de conhecimento, deve atuar, ao mesmo tempo, como mediador. Ou seja, o professor deve se colocar como ponte entre o estudante e o conhecimento para que, dessa forma, o aluno aprenda a “pensar” e a questionar por si mesmo e não mais receba passivamente as informações como se fosse um depósito do educador.

Coadunando Bulgraen (2010), no contexto educacional, o/a professor/a carrega consigo a responsabilidade de se posicionar como um agente ativo dentro da sociedade, utilizando o conhecimento acumulado ao longo da história para ensinar seus alunos. Dessa forma, ele oferece a oportunidade de que seus alunos assumam um papel central na sociedade, agindo como protagonistas de suas próprias vidas, porque eles são a chave e a peça fundamental de qualquer ramo da ciência.

Ao pensar na prática social, o professor deve perceber que não basta apenas lidar com o conteúdo atual na sala de aula, mas também resgatar conhecimentos históricos mais amplos que permitam aos estudantes interpretar suas próprias experiências e sentimentos aprendidos na vida social. Além disso, para que os estudantes aprendam de fato, eles precisam de outros métodos e conteúdo para auxiliar naquilo que o professor vai trazer para ensinar na sala de aula. Então, o professor precisa ser mais dinâmico e inovador em preocupar-se com o aprendizado do aluno, no sentido de que ele/a não aprende só com um tipo de conteúdo, mas, sim, precisa de outras dinâmicas ou formas para complementar (Bulgraend, 2010).

A identidade do professor é conquistada ao longo do seu percurso como profissional da educação (Ecco; Bombardelli, 2011). É nesse sentido que a educação deve ser vista como uma prática social, porque contém o significado social do papel do professor. Assim sendo, essa profissão apresenta um significado social importante, justamente por formar cidadãos e cidadãs para a vida em sociedade. Os professores não apenas transmitem conhecimento

acadêmico, mas também moldam valores, atitudes e habilidades essenciais para o convívio social e o exercício da cidadania. Eles incentivam o pensamento crítico, a empatia e a responsabilidade, preparando os alunos para enfrentar desafios e contribuir positivamente para a comunidade. Dessa forma, os professores são fundamentais na construção de uma sociedade mais justa, equitativa e informada, onde cada indivíduo pode alcançar seu pleno potencial e participar ativamente na transformação social.

Como enfatizam Cardoso, Batista e Graça (2016), a identidade do professor não é estática, mas sim um fenômeno em constante desenvolvimento, influenciado por diversos fatores internos (como crenças, valores e experiências pessoais) e externos (incluindo o ambiente escolar, políticas educacionais e a interação com alunos, colegas e a comunidade). Esse processo dinâmico reflete a natureza complexa e multifacetada da profissão docente, de tal forma que a identidade docente é continuamente moldada e redefinida através das relações sociais e do contexto em que o professor está inserido. Assim, compreender a identidade do professor requer uma análise profunda das interações e influências que atuam sobre ele, destacando a importância do contexto social e cultural na formação e evolução dessa identidade.

Segundo Ecco e Bomberdelli (2011), a construção da identidade profissional não é um evento instantâneo ligado ao início de uma carreira, mas sim um contínuo desenvolvimento moldado por experiências, interações com colegas e reflexões sobre a prática profissional. Este processo é especialmente relevante em um contexto de mudanças constantes na educação, no qual a adaptação e a evolução são essenciais para a eficácia do trabalho docente.

Como afirmam Cardoso, Batista e Graça (2016, p. 382):

As histórias de vida permitem partir do conhecimento e das experiências que configuram a identidade pessoal como base para, durante a formação, integrar a identidade profissional na identidade pessoal. No plano subjetivo, a formação é entendida como um processo de apropriação pessoal e reflexiva, de integração da experiência de vida na experiência profissional, em função das quais a ação educativa adquire significado. Isso requer responsabilidade e envolvimento por parte do estudante para formar-se e para tornar-se professor.

Dessa forma, os autores destacam a importância das histórias de vida na formação profissional, ressaltando que elas ajudam a integrar a identidade pessoal e profissional. Segundo os autores, a formação é um processo reflexivo e pessoal, onde a experiência de vida é incorporada à prática profissional, dando significado à ação educativa. Isso exige do estudante uma atitude responsável e engajada em seu desenvolvimento. Portanto, a formação docente é

vista como uma jornada de autoconhecimento e integração de experiências pessoais na prática educativa, fundamental para o desenvolvimento de um professor eficaz e consciente.

3.2 PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

No que se refere a lecionar língua portuguesa, é fundamental que o professor compreenda que sua função vai muito além de apenas transmitir informações gramaticais e textuais aos alunos. Como menciona Bulgraen (2010), é essencial criar um ambiente educacional que proporcione aos alunos a oportunidade de reconstruir o conhecimento de forma significativa, permitindo-lhes engajamento crítico com a língua e com a literatura. Isso implica não apenas ensinar regras gramaticais, mas também promover a compreensão das nuances culturais e sociais que permeiam a língua portuguesa. Dessa forma, os alunos não apenas adquirem habilidades linguísticas, mas também se tornam participantes ativos e reflexivos na sociedade, contribuindo para o enriquecimento do tecido sociocultural.

De acordo com Ecco e Bombardelli (2011, p. 151), “é importante observar que [...] enquanto estamos transmitindo nossos conhecimentos aprendemos junto com os alunos”. Essa abordagem reconhece a importância da troca de experiências e perspectivas entre professores e alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem dinâmico e enriquecedor, ao valorizar essa interação recíproca. Dessa maneira, a educação formal pode se tornar mais eficaz, engajadora e relevante para as necessidades e interesses dos estudantes.

Nesse caso, a ação do professor implica em comunicabilidade, que seria a capacidade não só de comunicar bem, mas de se relacionar com o aluno no seu nível de compreensão. No que diz respeito ao exercício docente no ensino de língua portuguesa, segundo Freitas e Barbosa (2013), é fundamental que os professores ofereçam experiências de linguagem que favoreçam a interação e o diálogo com (e entre) os alunos, para que adquiriram um conhecimento ou habilidade de falar, interagir e ter uma comunicação eficaz.

Isso pode ser alcançado incorporando a comunicação oral às atividades de leitura e de escrita, empregando estratégias consistentes e recorrentes. O objetivo final dessas estratégias é promover a interlocução e interação efetiva dos alunos. Conseqüentemente, o uso de textos em sala de aula deve ser inovador e adaptado para atender às expectativas dos alunos. Além disso, os textos devem ser apresentados de forma constante e contextualizada, garantindo que tenham relevância e significado para os alunos.

Assim sendo, ainda de acordo com Freitas e Barbosa (2013), no ensino da língua portuguesa, é de extrema importância que o professor vá além do sentido literal do texto e

mergulhe no contexto, na expressão e na vida dos alunos. Isso implica exigir, cada vez mais, uma ruptura com o passado e abraçar o novo, considerando os fatores externos que moldam a linguagem dentro das circunstâncias materiais e históricas da existência humana. É fundamental não restringir ou confinar os aspectos micro ou macro da linguagem, mas sim promover sua integração e união. Ainda de acordo com os autores (2013, p. 33-34),

O contexto atual do ensino de LP exige que o professor tenha conhecimento desta realidade de ensino, principalmente vendo a fala como contraparte da escrita da língua, de sorte que a interação, a comunicação ocorra face a face nos falantes nativos. Para tanto, é preferível que se parta das noções do outro, do sujeito, do discurso e do texto, consolidados no uso de gêneros textuais diversificados e significativos nas salas de aula.

Desse modo, Freitas e Barbosa (2013) consideram que, a fim de fornecer ensino de alta qualidade, os professores podem aprimorar suas aulas de língua portuguesa, incorporando uma variedade de gêneros textuais. Essa abordagem visa cultivar o hábito prazeroso da leitura crítica entre os alunos. Para isso, os professores devem estar preparados a qualquer desafios acadêmicos, explorar métodos inovadores e se engajar em um estudo contínuo, tendo a interação linguística como base de sua prática docente. Então, cabe ao professor compreender como isso se dá, para que, através dos conteúdos de sua disciplina, ele possa fazer do espaço na sala de aulas um lugar de aprender e de acentuar as memórias para desenvolver as diferentes competências e para abrir o aluno neste universo de saber.

3.3 A FORMAÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

A formação docente do professor de língua portuguesa, envolve um percurso acadêmico que visa não só à capacitação técnica, mas também ao desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva sobre o ensino e a aprendizagem da língua. Esta formação, geralmente, se inicia no curso de Licenciatura em Letras, no qual os futuros professores têm a oportunidade de estudar tanto a língua portuguesa quanto a literatura, além de outras línguas, dependendo do foco do curso.

Essencialmente, Freire (1996, p.51) advoga no sentido de que “a formação dos professores/as devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos”. Ainda de acordo com o pedagogo:

A formação docente que se julgue superior a essas “intrigas” não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos. A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância. A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado. (Freire, 1996, p. 19).

Desse modo, a fim de promover uma formação democrática e crítica do professor de língua portuguesa, é fundamental que haja o incentivo à pesquisa e à formação contínua. Durante a licenciatura, os alunos são incentivados a desenvolver projetos de pesquisa e participar de eventos acadêmicos, como, por exemplo, minicursos, seminários e debates em sala de aulas. A formação contínua dos professores é um processo dinâmico e essencial para o desenvolvimento educacional. “A correlação destes elementos é o que possibilitará que os professores constituam e aprimorem os seus saberes, adquirindo, pois, a renovação e/ou a (re)construção de uma nova identidade.” (Ecco; Bombardelli, 2011, p. 149).

Nesse sentido, essa interação entre diferentes componentes do conhecimento pedagógico é fundamental para que os educadores possam se adaptar e evoluir, refletindo sobre suas práticas e integrando novas abordagens e metodologias ao seu repertório. Dessa forma, a educação se torna um campo vivo, sempre em transformação, capaz de responder às expectativas de uma sociedade em constante mudança.

A pesquisa também contribui para o desenvolvimento de uma postura investigativa e crítica, essencial para a prática docente. Segundo Gil (2007), a pesquisa é um processo racional e sistemático que visa responder a problemas específicos. Para isso, ela segue uma estrutura organizada em várias etapas: primeiro, define-se o problema a ser investigado; depois, planejam-se e executam-se métodos de coleta e análise de dados; após a análise, apresentam-se e discutem-se os resultados, possibilitando conclusões fundamentadas. Esse processo permite que a pesquisa contribua para o conhecimento em uma área específica e para a resolução de questões práticas.

A formação contínua, através de cursos de especialização, mestrado e doutorado, é fundamental para que o professor se mantenha atualizado e em constante aperfeiçoamento. Esses conhecimentos são essenciais para que os futuros professores possam compreender profundamente a língua que irá ensinar e, assim, transmitir esse conhecimento de maneira eficaz para seus alunos. Para Fonseca (2002), a metodologia refere-se ao conjunto de métodos, técnicas e procedimentos organizados que orientam a realização de uma pesquisa ou estudo. Além disso, a formação inclui o estudo de metodologias de ensino e práticas pedagógicas que são fundamentais para a atuação em sala de aula.

A formação teórica é complementada por uma série de atividades práticas, como estágios supervisionados nas escolas. De acordo com o Plano Pedagógico do Curso de Letras – Língua Portuguesa do Campus dos Malês (2016)³, o estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Letras – Língua-Portuguesa representa uma etapa muito importante na formação prática dos futuros docentes. Essa proposta demonstra um compromisso significativo com a preparação dos futuros professores para os desafios do ambiente escolar, promovendo uma relação de cooperação entre as instituições de ensino e as universidades, com o objetivo de fortalecer laços profissionais dos estagiários por meio de uma atuação acadêmica.

Esses estágios são muito importantes para os futuros professores vivenciarem o ambiente escolar, colocarem em prática o que aprenderam e desenvolverem suas habilidades didáticas sob a orientação de professores experientes. A experiência prática é fundamental para a formação docente, pois permite a observação e a aplicação de diferentes estratégias de ensino em contextos reais. A formação docente também enfatiza a importância da reflexão sobre a própria prática. Os professores são incentivados a refletir sobre suas experiências em sala de aula, identificando desafios e buscando soluções para aprimorar o ensino. Portanto, essa reflexão constante é um componente chave para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da qualidade do ensino de língua portuguesa.

³ Plano Pedagógico do Curso de Letras – Língua Portuguesa da UNILAB (Campus dos Malês). Disponível em: <https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2016/01/PPC-Pedagogia-Campus-dos-Malês.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2025.

4 ENTRE A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para realizar os objetivos da presente pesquisa científica, foi utilizada uma pesquisa de caráter bibliográfico. Os principais autores estudados foram: Freire (1996), Cá (2023), Bulgrean (2010), Nanque (2024), Nhaga (2011), Ecco e Bombaedelli (2011), De Freitas (2013), entre outros autores. Além disso, foi necessária uma investigação geopolítica acerca da realidade de Guiné-Bissau. Com essa intenção, fundamentalmente, foi pesquisado o site do Instituto Nacional de Estatísticas (INE) e a Lei de Base do Sistema Educativo (LBASE) do país. Nessa perspectiva, foram coletadas as seguintes informações: dados da política de emigração, taxa de crescimento médio anual, urbanização no setor autónomo de Bissau (SAB) e disparidade de percentagem da escolarização na Guiné-Bissau entre homens e mulheres. Além disso, foram pesquisados o sistema educativo guineense no seu artigo 4º, a fim de compreender as duas grandes seções principais da educação, que são: educação formal e não formal. Portanto, tal como pode ser observado no capítulo dois da presente monografia, foram descritas as divisões dos anos escolares, faixa etária e ingresso dos alunos de diferentes níveis escolares na Guiné-Bissau.

Ademais, essa pesquisa também tem um enquadramento qualitativo, no sentido de que foram realizadas análises qualitativas a partir das entrevistas realizadas. Para as entrevistas, foi elaborado um questionário prévio com as seguintes questões:

Quadro 2 - Questões apresentadas aos/às entrevistados/as

Número	Questão
01	Você está se formando professor de língua portuguesa, caso volte a dar aula na Guiné-Bissau, o que levaria dessa formação para sua atuação em sala de aula?
02	Como você acha que poderia ser um bom ensino de língua portuguesa na Guiné Bissau?
03	Quais características que você acha que precisa ter um bom professor de língua portuguesa na Guiné-Bissau?
04	Ofereça-nos um exemplo do que você acredita que seria útil no sentido do ensino guineense!

Fonte: elaboração própria.

Foi feita uma entrevista piloto, a fim de averiguar se as questões estavam compreensíveis aos entrevistados. Após a aprovação e ajustes necessários, essas questões foram propostas a oito entrevistados guineenses, do curso de Letras, da UNILAB (Campus dos Malês). Para apresentar os/as entrevistados, organizamos o quadro de número 03. Importa salientar que a fim de preservar as suas identidades, por questões de ética em pesquisa, os nomes serão omitidos. A forma de identificação ocorrerá por meio de uma sigla, composta pela letra “S”, de sujeito, e por um número, como, por exemplo, “S1”.

Quadro 3 - Características dos entrevistados/as

Entrevistado/a	Gênero	Graduado/egresso
S1	Feminino	Sétimo semestre do curso de letras (UNILAB)
S2	Masculino	Egresso/Mestrando na UNICAMP
S3	Masculino	Egresso/Mestrando na UFSC
S4	Masculino	Egresso/Mestrando na UFBA
S5	Masculino	Egresso/Mestrando na UFRGS
S6	Feminino	Licenciada curso de Letras UNILAB
S7	Masculino	Egresso/Mestrando na UFSC
S8	Feminino	Egressa/Mestranda na UFBA

Fonte: elaboração própria.

As entrevistas foram realizadas de duas formas diferentes: algumas ocorreram presencialmente no Campus dos Malês e outras foram realizadas pelo Google Meet. Todas, no entanto, foram gravadas e, posteriormente, transcritas. É importante salientar que, durante as entrevistas, nós falávamos preferencialmente em língua crioula guineense, mas as transcrições foram traduzidas para a língua portuguesa, a qual aparecerá nas análises. Depois dessa etapa, foram realizadas as análises dos depoimentos dos/as entrevistados/as, a partir do referencial teórico estudado. Desse modo, a partir da subseção 4.1, as análises realizadas serão apresentadas.

4.1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

A princípio, buscamos compreender dos/as entrevistados/as da seguinte questão: “você está se formando professor de língua portuguesa. Caso voltem a dar aula na Guiné-Bissau, o que levariam dessa formação para atuação em sala de aula?” Com essa pergunta, nossa intenção

é a de perceber o que eles/as perceberam da formação em Letras (realizada na UNILAB – Campus dos Malês), o que aproveitaram e do que gostaram dessa formação. Ademais, é oportuno compreender dos/as entrevistados/as, para quando retornarem ao país, quais métodos que gostariam de adotar. Visando a isso, seguem os depoimentos:

(S1⁴) Primeiramente, “mudar a educação bancária” que nós temos na Guiné-Bissau, depois copiar um modelo da sequência didática brasileira. A partir daí, saber qual é a zona de desenvolvimento ou até onde os meus alunos compreendam a matéria, e não ser a única detentora de conhecimento na sala de aula. Outra coisa, preciso ouvir os estudantes até onde eles sabem e preciso respeitar os meus alunos e valorizar as nossas línguas locais porque, muitas vezes o que nos dificulta na aprendizagem ou na educação, é a língua. (grifos nossos)

Ao refletir acerca do depoimento de S1, percebe-se que ela defende uma mudança no modelo de ensino adotado em Guiné-Bissau, criticando a "educação bancária", por meio da qual o professor deposita o conhecimento nos alunos de forma autoritária. Ela propõe adotar a sequência didática brasileira como referência para construir um ensino mais participativo e mais democrático, baseado na compreensão dos níveis de desenvolvimento dos estudantes. Ademais, ela destaca a importância de ouvir os alunos, reconhecendo o que já sabem, de tal forma a rejeitar a ideia de ser a única detentora do saber em sala de aula. Por fim, ela ainda elogia a ideia de respeitar os estudantes e de valorizar as línguas nativas, mostrando que a dificuldade de aprender, muitas vezes, está vinculada ao uso de uma língua que não é a materna dos alunos, no caso a língua portuguesa. Além de S1, S3 também reconheceu que, por meio de sua formação na UNILAB, compreendeu que ser professor pressupõe uma postura democrática.

(S3) [...] justamente um sistema bem diferenciado que chamamos de democracia em sala de aulas. [...] De ouvir os alunos e reconhecer que eu não sou o único detentor de conhecimento na sala de aulas, os alunos também têm seus conhecimentos, formas de saber que eu por aventura desconheço.

Assim, o S3 defende a construção de uma “democracia em sala de aula”, ou seja, um ambiente em que o diálogo e atenção dos alunos sejam respeitados e valorizados. El se contrapõe ao pensamento tradicional de que o professor é o dono do saber, reconhecendo que os estudantes também possuem conhecimentos e formas de compreender o mundo que deve ser levada em conta no processo educativo. Portanto, essa postura revela uma proposta pedagógica

⁴ Os nomes dos/das entrevistados/as foram propositalmente omitidos, por questões éticas, a fim de preservar-lhes a identidade. Desse modo, eles/as elas serão referidas por códigos por nós criados.

mais horizontal e participativa, baseada no respeito mútuo e na valorização dos saberes diversos que cada estudante traz para o ambiente escolar.

S2, por sua vez, se posiciona em relação à metodologia de ensino de língua, como pode ser observado no seguinte depoimento:

(S2) Não adotarei a atual metodologia de ensino de português típica de países onde esta língua é L1 da maioria da população, como é o caso do Brasil e de Portugal. [...] Além disso, não imporei aos estudantes a imitação ou reprodução do sotaque da variedade europeia ou brasileira de português, justamente porque nossa variedade de português, moldada por diversidade de línguas praticadas no país, é diferente das variedades acima mencionadas. [...] Combater o preconceito linguístico dentro e fora de sala de aula e promover a conscientização e assunção da nossa identidade linguística, ou seja, variedade guineense de português.

Como visto, em sua fala, S2 mostra claramente que não seguirá o modelo tradicional de ensino de português, o qual costuma ser adotado em países onde essa é a língua materna da maioria de sua população, como Brasil e Portugal, pois reconhece que a realidade linguística de Guiné-Bissau é diferente. Ele nega a imposição de um sotaque ou norma estrangeira, valorizando a variedade guineense do português, que foi influenciada pelas diversas línguas faladas no país. Portanto, sua proposta é combater o preconceito linguístico, tanto dentro quanto fora da sala de aula, e incentivar o reconhecimento e o orgulho da identidade linguística local, promovendo uma abordagem mais inclusiva e contextualizada no ensino da língua.

Em uma mesma direção argumentativa, S8 revela a sua preocupação com o fato de que a forma como se ensina uma língua a falantes nativos não pode ser reproduzida em um contexto em que os alunos não a dominam em seu cotidiano, como é o caso da língua portuguesa em Guiné-Bissau:

(S8) [...] A língua portuguesa é uma das dificuldades que os professores têm na Guiné-Bissau, que afeta não só os professores, mas também os alunos porque, nós estamos num contexto que o português não é a nossa língua materna, portanto, esse é um dos desafios que afeta a estrutura da educação na Guiné-Bissau, o português é ensinado como a primeira língua e não como a segunda língua. Ai há dificuldade tanto para o professor assim como o aluno.

S8, portanto, afirma que o ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau enfrenta grandes desafios, pois o português não é a língua materna da população. Dessa forma, alega que isso afeta tanto os professores quanto os alunos, já que ambos precisam lidar com uma língua que não dominam completamente. Um dos principais problemas é que o português é ensinado como se fosse a primeira língua, desconsiderando o contexto linguístico guineense.

Isso gera dificuldades de compreensão e aprendizado, comprometendo a qualidade da educação e exigindo novas abordagens pedagógicas.

Também coadunando S2, mas em um aspecto diferentes de S8, S7 destaca, em seu depoimento, questões metodológicas em sala de aula, assim como a valorização da variação linguística como um elemento positivo:

(S7) [...] levaria para a sala de aula tudo aquilo que eu estudei e aprendi sobre o ensino, como tratar um assunto com os alunos. [...] Usar toda minha influência ou metodologia, baseando naquilo que eu aprendi sobre como um professor pode ensinar o português. [...] A variação linguística. (grifos nossos)

Assim, S7 revela que pretende aplicar em sala de aula todo o conhecimento que adquiriu sobre o ensino no Brasil, especialmente em relação à forma de abordar os conteúdos com os alunos. Destaca a importância de usar metodologias baseadas em sua formação, voltadas para um ensino eficaz da língua portuguesa. Um dos temas que pretende trabalhar é a “variação linguística”, reconhecendo que a língua apresenta diferentes formas de uso conforme o contexto, a região ou o grupo social e que isso deve ser valorizado no processo de ensino-aprendizagem.

A partir dos depoimentos dos/das entrevistados/as, apareceu também a concepção de língua em sua relação direta com a realidade sociocultural de seus falantes como parte essencial de sua formação no curso de Letras. Esse ponto pode ser acompanhado por meio da opinião apresentada por S4:

(S4) [...] ensinar a língua portuguesa e levar em conta aspectos culturais e não só ensinar a gramática, ou seja, trazer uma frase e dentro dessa frase ensinar aspecto de comunicação onde os alunos vão poder saber ou distinguir qual é a preposição, o verbo e o próprio pronome dentro de uma frase. [...] Discutir conteúdos não isoladamente, ou seja, de decorar e deixar aspectos de comunicação de lado, porque, eu acho que, essa é a nossa maior dificuldade, fomos ensinados a decorar os verbos, ou seja, todos nós pautamos mais na gramática, de se preocupar em conhecer as regras gramaticais e quando chegar o momento de exteriorizar os nossos pensamentos aí a gente não consegue, por que a gente aprende sempre que o pronome é: eu, tu, ele, ela, nós, vós e eles ou elas etc. [...] Construir materiais didático que vai levar em conta com o aspecto cultural, levar em conta com a nossa própria realidade social e trazer um texto, por exemplo, que vai abordar sobre a realidade social da Guiné-Bissau, que vai permitir o aluno não só aprender o conteúdo de língua portuguesa, mas também aprender a própria diversidade cultural do país.

Percebe-se que aqui S4 defende um ensino de língua portuguesa que vá além da simples memorização de regras gramaticais. Ele critica o modelo tradicional que foca apenas na gramática normativa, sem conexão com a comunicação real. Portanto, é importante ensinar a língua de forma contextualizada, usando frases e textos que ajudam os alunos a compreender a

função dos elementos linguísticos (como pronomes e verbos) na comunicação. Além disso, valoriza a construção de materiais didáticos que consideram a cultura e a realidade social da Guiné-Bissau. Assim, o aluno aprende tanto a língua quanto sua própria identidade cultural.

Nessa mesma perspectiva, a construção de materiais didáticos adequados à realidade cultural dos alunos foi a preocupação apresentada por S5. Além disso, esse entrevistado ainda apresentou um argumento adicional à discussão: a importância de se valorizar a língua guineense como língua de ensino. Desse modo, segue o depoimento de S5:

*(S5) construir materiais didático que vai levar em conta com o aspecto cultural, levar em conta com a nossa própria realidade social e trazer um texto, por exemplo, que vai abordar sobre a realidade social da Guiné-Bissau, que vai permitir o aluno não só aprender o conteúdo de língua portuguesa, mas, também aprender a própria diversidade cultural do país. [...] discutir a implementação de língua guineense na sala de aula. Porque, é uma forma de dar a oportunidade aos estudantes para discutirem a matéria, e aprender muitas coisas. [...] Desconstruir as falas estereótipos de que a língua guineense não é uma língua, mas sim um **dialeto**. (grifo nosso)*

No que se refere aos materiais didáticos, S5 defende a criação de materiais didáticos que valorizem a cultura e a realidade social da Guiné-Bissau, propondo o uso de textos que abordem temas locais, a fim de permitir que os alunos aprendam o conteúdo da língua portuguesa junto com a diversidade cultural do país. Também, alega ser imprescindível incluir a língua guineense nas escolas, para promover maior participação dos estudantes e facilitar a aprendizagem. Além disso, critica o preconceito linguístico, afirmando que é preciso desconstruir a ideia de que as línguas locais são apenas "dialetos", reconhecendo-as como línguas legítimas e importantes.

Por sua vez, S6 refletiu sobre a importância de se promover um ensino que valorize a modalidade oral da língua:

(S6) [...]a questão de timidez na sala de aulas, muitas vezes, a gente vê estudantes extremamente inteligentes e estudiosos, mas por causa de seus timidez eles/as não esforçam para compartilhar com seus professores e colegas na sala de aulas. Então, muitos alunos ficam com vergonha de falar na sala de aulas, por que o próprio professor não incentiva seus estudantes a falar ou se expressarem em sala de aula. [...] Outra coisa, também, levar os seminários que eu aprendi na Unilab, eu em particular já tive essa experiência, porque na escola SOS onde eu estudei já tive o privilégio de ter contato com o seminário.

Desse modo, S6 destaca que muitos estudantes inteligentes não participam das aulas por causa da timidez e, ao mesmo tempo, afirma que essa dificuldade é agravada pela falta de incentivo dos professores para que os alunos se expressem. Dessa forma, é importante a criação de um ambiente acolhedor, onde os estudantes se sintam à vontade para falar. Ademais, deseja

levar para as salas de aula a prática dos seminários, algo que aprendeu na Unilab e que já vivenciou na escola SOS, em Bissau, reconhecendo os benefícios dessa metodologia para promover a expressão oral e a troca de conhecimentos entre os alunos.

Como pode ser observado, vários aprendizados advindos da graduação em Letras na UNILAB (Campus dos Malês) apareceram nos depoimentos dos entrevistados e das entrevistadas. De forma geral, a variação linguística, o combate ao preconceito linguístico e a compreensão de que a língua portuguesa não é língua materna dos estudantes foi transversal aos participantes da pesquisa.

4.2 EXPECTATIVAS DE ATUAÇÃO EM GUINÉ-BISSAU

Outra questão proposta aos/às entrevistados/as consistiu em perceber como almejavam transpor os conhecimentos aprendidos no curso de Letras do Brasil à realidade de Guiné-Bissau, caso atuassem como professores/as no país. Assim sendo, na presente sub-seção serão apresentados os principais depoimentos:

(S1) [...] quando a gente faz uma leitura de leite, de começar a ensinar as crianças desde pequena a ler e fazê-las gostar de leituras ou ter hábitos desde criança. [...] produzir materiais didáticos com histórias do nosso país porque, quando uma criança começa familiarizar com histórias e livros desde pequena, ela consegue aprender muitas coisas como, por exemplo, o crioulo, o português e outras línguas nativas. [...] O currículo escolar da Guiné-Bissau tem que ser mudado, porque, existem muitas formas de aprender a língua e uma dessas formas, primeiramente, a nossa educação tem que ser reformulada, e os professores em si tem que saber explicar ou ensinar para as crianças coisas importantes, e não cobrar exatamente aquilo que está nos textos. [...] Pedagogia culturalmente sensível para o nosso sistema de ensino e processo de letramento.

Em seu depoimento, S1 demonstra expectativas de atuar na Guiné-Bissau com um forte compromisso com a transformação educacional. Essa postura se justifica, uma vez que ela acredita que o contato com a formação no Brasil ofereceu novas perspectivas sobre práticas pedagógicas, sobretudo no que diz respeito ao incentivo à leitura desde a infância, à produção de materiais didáticos contextualizados e à valorização das línguas locais. Ela considera útil o aprendizado de métodos mais sensíveis à cultura e à realidade social dos estudantes, o que chama de “pedagogia culturalmente sensível”. Além disso, faz críticas ao sistema educacional guineense, apontando a necessidade de uma reforma curricular que valorize mais o entendimento do conteúdo do que a simples memorização. Acerca da própria Guiné-Bissau, ela reconhece a importância de preservar as línguas nativas e a identidade cultural como parte do processo educativo.

Analogamente, S2 também revelou a sua preocupação com realidade sociolinguística de Guiné-Bissau, no sentido de que ela precisa ser contemplada pela educação linguística:

(S2) O ensino de português deveria se basear na nossa realidade sociolinguística. [...] A metodologia deveria ser de ensino de português como língua estrangeira, tendo sempre como suporte as línguas maternas dos alunos ao ensiná-la. [...] Como o português não é a nossa língua materna, era bom ensinar o português como a língua estrangeira, através das outras línguas que os estudantes vão entender e compreender melhor. Então, como o guineense é a nossa língua nacional ou a língua que une toda população, mesmo que não tenha assim uma ortografia ou um sistema ortográfico unificado, ou ainda os materiais didático em guineense, mas pode servir de língua como um meio para ensinar o português a partir do princípio de que os alunos não têm o português como a língua materna, e eles não praticam o português em casa.

Nesse sentido, S2 defende que o ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau deve levar em conta a situação sociolinguística do país, onde o português não é a língua materna da maioria da população. Em vez de ser ensinado como se fosse uma língua nativa, o português deveria ser abordado como a segunda língua, com metodologias específicas para esse tipo de ensino. Além disso, sugere o uso das línguas maternas dos estudantes especialmente o crioulo guineense como suporte para facilitar a compreensão do português. Reconhecem que, embora o crioulo ainda enfrente desafios, como a falta de um sistema ortográfico padronizado e de materiais didáticos adequados, pode funcionar como um recurso pedagógico eficiente, já que é amplamente compreendido e falado pela maioria da população. Portanto, essa abordagem permitiria uma aprendizagem mais significativa e inclusivo, respeitando os saberes linguísticos dos alunos.

Tal qual os participantes anteriores, mas de forma mais direta e incisiva, S3 defende a adoção da língua guineense (ou língua crioula guineense) como língua de ensino em Guiné-Bissau:

(S3) [...] por exemplo, para chegar nos alunos ou para que eles compreendam a língua portuguesa é necessário fazer uma relação ou uma ligação entre a língua portuguesa e língua crioula, porque muitos dos estudantes que chegam nas escolas, na verdade, poucos tem contato com a língua portuguesa ao chegar nas escolas, a língua crioula vai ajudar os estudantes a compreenderem a língua portuguesa. Portanto, não podemos conduzir unicamente a língua portuguesa como a língua de ensino, ignorando a língua crioula que também tem muita importância na sociedade guineense. [...] para chegar à língua portuguesa nós precisamos incluir a língua crioula nas escolas. Então, com a inclusão da língua crioula nas escolas, vai ser muito bom ensinar o português então, com o ensino de língua portuguesa é necessário formação dos professores, essa é uma das dificuldades que temos no país.

Assim sendo, S3 destaca a importância de integrar o crioulo guineense no processo de ensino da língua portuguesa, reconhecendo que a maioria dos alunos tem pouco ou nenhum

contato com o português antes de ingressar na escola. Nessa realidade, o uso do crioulo como língua de transição é visto como essencial para que os estudantes compreendam melhor os conteúdos e desenvolvam competências linguísticas em português. Além disso, afirmam que não é possível alcançar um ensino eficaz sem considerar o contexto linguístico dos alunos. Outro ponto importante levantado é a carência de formação adequada dos professores, que precisam ser preparados para lidar com esse ensino bilíngue ou multilíngue. A falta de capacitação docente é apontada como um dos grandes desafios enfrentados pelo sistema educacional guineense.

A adoção da língua crioula como língua de escolarização é também defendida por S5, o qual ainda acrescenta a defesa de um ensino da variedade guineense da língua portuguesa:

(S5) [...] É mostrar aos alunos de que, o ensino de língua portuguesa não é ensinado pensando nas línguas que eles falam, a forma como falam o português. Aquelas variantes lexicais de língua ou os empréstimos de língua que eles fazem, pensando naquilo para poder ensinar a língua portuguesa e não os ensinar o próprio português europeu. [...] É a questão de implementar a língua crioula, uma vez que a maioria da população guineense fala o crioulo então, é muito importante levar em consideração a esse aspecto.

Como visto, S5 critica a forma como o ensino de língua portuguesa desconsidera a maneira como os estudantes falam e se comunicam. Além disso, mostra que há uma tendência de ensinar o português com base na norma europeia, sem levar em conta as variantes linguísticas locais, as influências do crioulo e os empréstimos linguísticos no cotidiano. Essa abordagem descontextualizada desvaloriza o conhecimento linguístico prévio dos alunos e dificulta o processo de aprendizagem. Por isso, mostra a valorização do crioulo e a inclusão de uma perspectiva mais sociolinguística no ensino, em que as formas de falar dos alunos não sejam vistas como erros, mas como ponto de partida para a construção do conhecimento da língua portuguesa.

Coadunando S5, S7 também destaca a variedade guineense da língua portuguesa: *(S7) “[...] mostrar para os alunos que o nosso português é diferente do português falado em Portugal, no Brasil ou mesmo em todos Países da CPLP. [...] o seminário principalmente para os professores de língua portuguesa”*.

Como pode ser observado por meio desse depoimento, S7 reconhece que o português falado na Guiné-Bissau tem características próprias, diferentes da variedade europeia, brasileira ou de outros países da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa). Valorizar essa diversidade linguística é importante para construir uma educação que respeite e fortaleça a identidade linguística dos estudantes guineenses. Assim, mostrar aos alunos que seu modo de

falar não é “errado”, mas simplesmente uma variante legítima da língua portuguesa, é um passo importante para aumentar a autoestima linguística e promover o letramento de forma mais democrática. Portanto, os seminários e formações voltadas a professores de língua portuguesa são vistos como fundamentais para renovar práticas pedagógicas e preparar os docentes para lidar com essa diversidade em sala de aula.

A partir da mesma perspectiva argumentativa, S6 acrescenta que alunos que falam a língua crioula como língua materna, automaticamente, atravessam o aprendizado da língua portuguesa com a sua língua materna:

(S6) [...] É quando a gente faz a sociedade perceber que a gente pensa em crioulo para poder falar o português. Então, quando a gente dá os nossos alunos os textos vão exigir exercícios é por isso que, a Unilab nos dá sempre as atividades para a gente fazer em casa. [...] padronizar todo tipo de uniforme na escola no caso do ensino fundamental e médio.

Nesse sentido, S6 afirma que muitos estudantes guineenses pensam em crioulo antes de falar português, o que revela a centralidade dessa língua no processamento cognitivo dos alunos. Esse dado é fundamental para a prática pedagógica, pois mostra que o ensino do português precisa partir dessa base linguística real. Ao ignorar esse processo mental, o ensino corre o risco de se tornar artificial e desconectado das formas de pensar dos estudantes. Além disso, valoriza a organização escolar, como a realização de atividades extraclases e a padronização de uniformes no ensino básico e médio, como forma de reforçar a disciplina, a igualdade e o comprometimento com o aprendizado.

De modo semelhante, S8 também aborda a variedade guineense da língua portuguesa. No entanto, além disso, mais uma vez, a qualificação docente entrou em pauta como alvo de preocupação dos entrevistados, em função de que a tradição docente de Guiné-Bissau tem perpetuado a norma europeia como única correta para o ensino, desvalorizando os valores endógenos:

(S8) [...] levar em consideração das diversidades culturais, linguística, social e política que o nosso país tem ou quando estamos a ensinar o português como a segunda língua na Guiné Bissau. [...] variedades do português guineense, mas tem que ser mesmo o português da Guiné-Bissau que vai ser ensinado e não europeu porque, o português europeu não tem nada ver com a nossa realidade, se a gente for ensinar o português europeu vai ser totalmente diferente, então, eu acho que é assim que vai ou pode ser um bom ensino de língua portuguesa na Guiné-Bissau. [...] melhorar a estrutura das escolas, qualificação dos professores, porque está dando muita falta e a forma de instruir os professores.

Desse modo, S8 afirma que o ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau precisa levar em conta as especificidades culturais, linguísticas, sociais e políticas do país. Ensinar o português europeu, descolado da realidade do país, é visto como ineficaz e até prejudicial. O ideal seria ensinar o português a partir da variedade guineense, aquela que de fato circula nas interações cotidianas. Para que isso seja possível, é necessário investir na melhoria da estrutura das escolas e na formação adequada dos professores, que ainda é bastante deficitária. Sem esses avanços, a proposta de um ensino de português mais inclusivo e contextualizado continuará limitada por barreiras institucionais e materiais.

A complexidade da situação sociolinguística de Guiné-Bissau é explorada no depoimento de S4, para quem apenas a adoção da língua guineense como língua de escolarização não será suficiente, haja vista a existência de localidades em que os alunos não a dominam:

(S4) [...]a língua portuguesa dentro de Bissau, ela pode ser ensinada na base da própria língua crioula, para que ela servisse pelo menos como uma língua que os estudantes nos primeiros momentos vão ser ensinados para compreenderem a língua portuguesa. O crioulo sempre deve servir como uma língua intermediário nesse caso, para que os estudantes possam entender bem a língua portuguesa. Na região de Biombo, pelo menos, tem que ser uma língua que eles vão compreender, no caso de Pepel, nessa zona a língua Pepel pode servir como um meio para explicar aos estudantes qualquer assunto na escola. [...] é de trazer um material que vai expressar identidade cultural guineense, mas, vai depender do espaço onde você vai estar porque, na Guiné-Bissau você vai encontrar vários grupos étnicos então, trazer um texto que vai contemplar aqueles estudantes, as vezes não é fácil, um texto que vem da outra realidade, mas, pelo menos trazer um texto que vai facilitar a compreensão de todos os estudantes envolvidos. Quando você está ensinando a língua portuguesa para não focar só na gramática, por exemplo, traz um texto onde você vai poder mostrar no texto como formar uma frase e, ao mesmo tempo, conseguir identificar verbos, pronomes e preposições dentro de uma frase, em vez de ensinar classes de palavras separadamente, então o estudante pode aprender tudo dentro de uma frase.

A partir desse depoimento, S4 reforça a ideia de que o ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau precisa considerar a diversidade linguística e cultural do país. O crioulo é apontado novamente como uma língua intermediária fundamental, especialmente nos primeiros anos de escolarização, facilitando a transição para o português. Além disso, em regiões específicas, como Biombo, o uso de línguas locais como o Pepel pode ser ainda mais eficaz, pois respeita o repertório linguístico imediato dos alunos. Também se destaca a necessidade de materiais didáticos que expressem a identidade cultural guineense, mas que sejam acessíveis a todos, mesmo diante da diversidade étnica, propõem um ensino mais prático e contextualizado da língua portuguesa, que vá além da memorização de regras gramaticais isoladas. Ao trabalhar

com textos significativos, os alunos podem aprender gramática, vocabulário e estrutura da língua de forma integrada e aplicada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, fizemos uma breve contextualização sobre a Guiné-Bissau. Em seguida, discutimos sobre a formação dos professores de língua portuguesa, a realidade da escolarização do país e, depois, buscamos compreender sobre como é ser professor de língua portuguesa, seu papel na sociedade e sua atuação em sala de aula. Logo depois, propusemos uma análise do depoimento dos entrevistados, a partir de sua formação no curso de Letras. Nesse sentido, destacamos o que aprenderam na Guiné-Bissau e no Brasil, o que gostaram e o que acharam que vai ser útil quando regressarem ao país. Além disso, com ênfase na formação em Letras, buscamos compreender como os entrevistados imaginam que será trabalhar na Guiné-Bissau e o que vão levar do que aprenderam na Unilab para o país. Por fim, achamos importante considerar a Lei de Base do Sistema Educativo guineense, em que, no seu artigo 2º, “a educação deve estimular a emergência de consolidação da atitude democrática e pluralidade na sociedade.”.

De forma geral, através de depoimentos dos entrevistados, percebe-se que o sistema educativo guineense ainda enfrenta desafios que dificultam a aprendizagem dos alunos. Além disso, os métodos aplicados, muitas vezes, não são adequados à própria realidade dos estudantes. Assim sendo, os entrevistados sonham em levar ou trabalhar com um método mais adequado para adaptá-lo à realidade do país.

O trabalho teve como objetivo geral analisar o processo de formação profissional de professores da língua portuguesa nos estabelecimentos do ensino formal de Guiné-Bissau. O objetivo foi realizado, pois a pesquisa constatou que os resultados indicam que a formação de professores de língua portuguesa na Guiné-Bissau precisa ser restaurada, porque tanto o currículo quanto o método não correspondem à realidade dos estudantes, uma vez que a Guiné-Bissau é um país com muita diversidade linguística e cultural.

Os objetivos específicos foram contemplados, pois chegamos à conclusão de que as características de profissionais da educação e os principais pontos acerca da formação do professor de língua portuguesa não atendem à realidade guineense. Dessa forma, a maioria dos entrevistados/as relata essa preocupação de que a língua crioula guineense deveria ser inserida no sistema educativo, uma vez que a maioria da população do país, no seu cotidiano, comunica-se mais nessa língua. Então, convém que essa língua seja contemplada no sistema educativo guineense, até mesmo para ensinar a língua portuguesa nas escolas.

Por fim, após observarmos tudo o que foi exposto, podemos afirmar que a formação dos professores de língua portuguesa na Guiné-Bissau é uma questão que precisa ser debatida de

forma mais aprofundada e crítica. O papel do professor vai além da simples transmissão de conhecimentos; ele também é agente formador de valores, condutas e perspectivas críticas. Ensinar não é apenas repassar conteúdos gramaticais, mas também contribuir para a formação integral do indivíduo, algo que só é possível quando o próprio educador tem acesso a uma formação de qualidade, atualizada e contextualizada. Nesse sentido, cabe ao Estado assumir a responsabilidade de garantir políticas públicas eficazes voltadas à valorização da educação e, sobretudo, à qualificação dos seus profissionais.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Verónica Cristina Noémia. **Alfabetização e letramento na Guiné-Bissau: conceitos, fronteiras e preceitos despercebidos**. 2023.
- BALDÉ, Baró. **Formação de professores de língua portuguesa na escola normal superior “Tchico Té”**. 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- BULGRAEN, Vanessa C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. **Revista Conteúdo**, Capivari, v. 1, n. 4, p. 30-38, 2010.
- CÁ, Segunda. **A formação docente de língua portuguesa em Guiné-Bissau: sentidos construídos a respeito de currículos e identidades**. Curitiba, 2023.
- CARDOSO, Maria Inês Silva Teixeira; BATISTA, Paula Maria Fazendeiro; GRAÇA, Amândio Braga Santos. A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 371-390, 2016.
- DA FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: 2002.
- DE FREITAS, Manuel Guilherme; BARBOSA, Maria do Socorro Maia Fernandes. O professor de língua portuguesa no contexto atual desafios e avanços. **Revista Letras Raras**, v. 2, n. 1, p.29-41, 2013.
- ECCO, I.; BOMBAEDELLE, A. P. O Ser Professor: Concepções presentes em um curso de formação docente. **Revista Perspectiva**. Erechim, v. 35, n. 132, p. 147-158, 2011.
- FREIRE, Paulo. **“Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática Educativa”** São Paulo. Editora Paz e Terra, 1996, p. 12-54.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. 184 p.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: ed. Atlas, 2007.
- GUINÉ-BISSAU. **Instituto Nacional de Estatística**. 2009. Disponível em: https://stat-guinebissau.com/Menu_principal/IV_RGPH/rgph1/estado_estrutura_pop.pdf. Acesso em: 18 fev. 2025.
- GUINÉ-BISSAU. **Lei de bases do Sistema Educativo**. 2010. Disponível em: <https://www.unesco.org/education/edurights/media/docs/66ed11bae55d3ab337a6c6d2f0b8a69be4fe5638.pdf>. Acesso em 28 abril 2025.
- NANQUE, Angela Vieira. **O Ensino de Língua Portuguesa em Guiné-Bissau: um estudo comparativo entre escolas públicas e privadas**. 2024.
- NHAGA, Ghorque Joaquim. **Formação de identidade nacional na Guiné-Bissau**. 2011. 74 f. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Ciências Sociais) — Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/2104>. Acesso em: fev. 2024.

TÉ, Vieira; NELSON, Ginelsa. **Masculinidades na construção do poder**: o caso dos discentes guineenses da Unilab-CE. 2022.

UNILAB. Projeto Pedagógico do curso. Bahia, Campus dos Malês, setembro de 2016.