

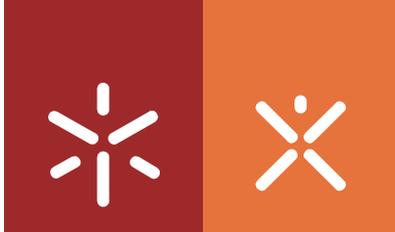


Educação em Meio Rural: contributos para contextualizar o currículo na Guiné-Bissau

Ana Manuela Poças Fernandes da Silva

Universidade do Minho
Instituto de Educação





Universidade do Minho

Instituto de Educação

Ana Manuela Poças Fernandes da Silva

Educação em Meio Rural: contributos para contextualizar o currículo na Guiné-Bissau

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Desenvolvimento Curricular

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor José Carlos Morgado
e do
Professor Doutor Júlio Gonçalves dos Santos

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial
CC BY-NC

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Agradecimentos

Ao professor Doutor José Carlos Morgado por todo o apoio académico, pela liberdade de ação e de pensamento. Ao Doutor Júlio Gonçalves dos Santos, orientador e amigo, por todas as aprendizagens anteriores e ao longo desta tese, pelas reflexões, bibliografia e pela empatia.

Aos que participaram neste trabalho, aos professores observados e aos entrevistados e entrevistadas pela generosidade e paciência com que colaboraram neste estudo.

À Filipa Silva, sem a qual a estadia na Guiné-Bissau não seria possível a vários níveis. Ao Doutor Alexandre Furtado pela disponibilidade, pelas conversas e ensinamentos. Ao Bispo de Bafatá, D. Pedro Zilli (*in memoriam*) e à Adriana Nishiyama, por me receberem na Diocese e me colocarem em contacto com o Pe. Maurício e o Pe. Djon que me acolherem tão bem na Missão Católica de Catió. À Anilsa Pedro dos Santos, ao Emílio Cardoso e ao Francisco Indi por me facilitarem o contacto com os pais/encarregados de educação e demais membros das duas comunidades.

À Sandra Cunha, ao Djibril Djaló e ao David Rodrigues, pelos documentos oficiais da Guiné-Bissau que me enviarem. À professora Altina Ramos, pelos livros de metodologias. Ao Dr. Zeca Jandi pela validação dos instrumentos de recolha de dados. Ao Diretor Silvano Choco Cinho, pelos contactos dos diretores regionais e ao Beto Gomes Embaça por facilitar o contacto no Ministério da Educação. À Oteba Sanhá e ao Roberto Mendes pelas muitas pequenas dúvidas que me esclareceram ao longo deste trabalho. À Sara Poças pelas leituras, formatações e sugestões.

Às amigas e amigos de sempre e à família, Ana Almeida da Silva, Ana Maria Poças, Ana Salgado, Andreia Soares, Catarina Laranjeiro, Fernanda Calixto, La Salette Coelho, Mamadu Baio, Maria Carlos Lopes, Miguel Filipe Silva, Nadir Faria, Rita Carneiro, Rosa Silva, Rui da Silva, Sílvia Azevedo, Sílvia Mendes e Sylvie Marinho pelas muitas conversas e reflexões, pelas caminhadas, pelos convívios, tardes de estudo, pelo ombro para ‘chorar e rir’.

Às pessoas mais importantes da minha vida, Santana e Manuel, Gabriela e Sara, pelo apoio incondicional, pelas palavras, pelos abraços e por todo o carinho e compreensão.

A presente tese contou com o apoio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, FCT, I. P., através da Bolsa Individual de Doutoramento com a referência – SFRH/BD/128851/2017.



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Educação em Meio Rural: contributos para contextualizar o currículo na Guiné-Bissau

Resumo

A contextualização é um processo em que se procura compreender a realidade mais próxima dos estudantes para adequar o currículo às suas necessidades, características e ritmos de aprendizagem. No caso da Guiné-Bissau, um pequeno estado caracterizado por uma grande instabilidade política, que tem afetado a prossecução das políticas educativas, não existe parque escolar suficiente para promover o acesso de todas as crianças à escola, o que tem estimulado a proliferação de escolas de iniciativa comunitária, especialmente, nas zonas rurais, e se configura como uma situação propícia para o estudo da contextualização do currículo nessas zonas.

Nesse sentido, a partir de um estudo de caso que envolveu duas escolas no meio rural e em que recolhemos dados através de observação de aulas, entrevistas semiestruturadas e notas de campo, procurámos compreender as expectativas das comunidades em relação à escola, identificar práticas de contextualização do currículo, nas aulas de Língua Portuguesa e de Ciências de três professores do 4.º ano de escolaridade, e analisar os documentos oficiais e as intervenções das organizações (nacionais e internacionais) com o foco no meio rural, para, assim, discutir uma formação mais contextualizada a estas zonas.

O estudo realizado permitiu-nos constatar que a participação da comunidade não é uma constante, embora exista uma valorização da educação a nível de conhecimentos, de aprendizagens académicas e dos benefícios que pode carrear em termos pessoais e familiares. Constatámos, ainda, que o programa de Ciências parece estar mais contextualizado à realidade guineense do que o programa de Língua Portuguesa, embora não tivéssemos observado diferenças significativas na atuação dos professores nas duas disciplinas. O pouco domínio da língua de instrução e a falta de formação dos docentes são duas das múltiplas razões para que isso aconteça. O Crioulo Guineense está presente em todas as aulas, sendo consensual a necessidade de os docentes serem proficientes nos dois idiomas.

Apesar de os documentos oficiais fazerem referência às disparidades regionais e de as organizações nacionais e internacionais implementarem projetos de formação nas áreas mais isoladas, os resultados das aprendizagens são piores nessas zonas. Daí o concluirmos que uma formação mais contextualizada para o meio rural permitiria adequar o perfil e o desempenho dos docentes às especificidades destas zonas.

Por isso, estamos convictos de que com este estudo contribuímos para uma reflexão mais detalhada sobre os desafios que os docentes, os estudantes e as comunidades do meio rural enfrentam assim como para o aprofundamento dos estudos curriculares na Guiné-Bissau, dando-lhes “voz”.

Palavras-chave: Contextualização, Currículo, Guiné-Bissau, Meio Rural

Education in Rural Areas: contributions to contextualizing the curriculum in Guinea-Bissau

Abstract

Contextualization is a process which aims to understand the lived experiences of students in order to adapt the curriculum to their needs, characteristics and learning pace. In the case of Guinea-Bissau, a small country characterized by great political instability that has affected the continuity of educational policies, the number of schools available is insufficient to provide all children with equitable access to education. This has stimulated the proliferation of schools created by community initiative, especially in rural areas, which turns out to be a favorable situation for studying the contextualization of the curriculum in these areas.

With this in mind, we carried out a case study that involved two schools in rural areas, focusing on the Portuguese Language and Science classes of three teachers of the 4th year of schooling. We collected data through classroom observation, semi-structured interviews and field notes, so as to understand the expectations of those communities in relation to their schools. We also analyzed the official documents and the interventions of organizations (national and international) with a focus on the rural environment, in order to discuss a more contextualized training for these areas.

The study revealed that community participation is not a constant, although there is some appreciation of education in terms of knowledge, academic learning and the benefits that it can bring both in personal and family terms. We also found that the Science curriculum seems to be more contextualized to the Guinean reality than the Portuguese Language curriculum, although we did not notice any significant differences in the performance of the observed teachers in the two subjects. Poor command of the language of instruction and lack of teacher training are two of the multiple reasons for this to happen. Guinean Creole is present in all classes and there is consensus on the need for teachers to be proficient in both languages.

Despite official documents referring to regional disparities and national and international organizations implementing training projects in more isolated areas, learning outcomes are persistently low in those places. Hence, we conclude that a more contextualized teacher education for the rural environment would make it possible to adapt the profile and performance of teachers to the specificities of such areas.

Therefore, we are fully aware that this study will contribute, not only to a more in depth reflection on the challenges that teachers, students and rural communities face, and by amplifying their voice, will also contribute to a more comprehensive understanding of the area of curriculum studies in Guinea-Bissau.

Keywords: Contextualization, Curriculum, Guinea-Bissau, Rural Areas

Idukason na aria rural: kontributo pa kontestualizason di kurikulu pa Guine-Bissau

Rusumu¹

Kontestualizason i un prusesu di busca intindi realidadi di studentis pa bu pudi apropria kurikulu pa nesesidadis, karakteristikas ku ritimu di aprindi di kada alunu. Kaso di Guine-Bissau, i un tera pikininu ki kunsidu pabia di si garandi instabilidade politika, ki ta afeta kontinuason di politikas idukativas planiadu, skolas ka tene pa tudu mininus, kila ki pui muraduris di tabankas djunta pa kumpu si skolas, di inisiativa kumunitariu. Pabia di kila ki pui importanti studu di kontestualizason di kurikulu na es arias.

Na es sintidu, no na fasi un studu di kazu ku involvi dus skolas di tabankas, nunde ku no fasi labantamentu di dadus atraves di observason di aulas, entrevista ku nota di kampu, no prokura pirsibi kal ki spetativa di kil komunidadadi na relason pa skola, no identifika pratika di kontestualizason di kurikulu na aulas di Purtuguis ku Siensias di tris pursoris di kuarta klas, no analiza dokumentu ofisial ku intervensions di organizasons (nasional ku internasional) ku sintidu na tabankas, asin pa pudi diskuti un formason mas kontestualizadu na kil aria.

E studu djudanu pircibi di kuma partisipason di komunidadadi i ka konstanti, apezar di kuma e valoriza idukason na parti di kunsimentu i di benefisios ku pudi tisi pa el propi ku si familia. No pircibi tamba kuma programa di Siensia i parsi mas apropiadu pa rialidadi guinensi, komparadu ku programa di Purtuguis, mbora no ka odja manga di diferensa na manera di da aula di pursoris na es dus disciplina. Na metadi di manga di rason, no pudi fala kuma, puku dominiu di lingua purtuguis ku falta di formason di pursoris kila ki manda es akuntisi. Kriol di Guine-Bissau sta presente na tudu aulas, el ki manda i sedu importanti pa pursoris pudi papia diritu tudu dus lingua (Purtuguis ku Kriol).

Dokumentus ofisiais ta rifiri kuma diferensia ta tene na diferenti rijon. Kuntudu, organizason nasional ku internasional na implementa si prujetus di formason na es arias mas izoladus, kom tudu manera i la ki rezultadus sedu pior. Pabia di es ki pui no intindi kuma e importanti un formason mas kontekstualizadu pa tabankas ku sintidu na perfil e desempeñu di pursor pa cada zona.

Ku es tarbadju no intindi kuma i sedu un kontributo pa rifliti na desafius di pursoris, studentis i kumunidade di tabankas ta vivi i tamba pa buri si kunhesimentu kurikular na Guine-Bissau.

Nomi-tchabi: Aria rural, Guine-Bissau; Kontestualizason, kurikulu

¹ A ortografia do kriol segue o modelo proposto por Gelso (2007).

Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Rusumu	vii
Índice.....	viii
Índice de tabelas	xii
Índice de figuras.....	xiii
Lista de siglas e acrónimos.....	xiv
Introdução.....	1
1. Contextualização do problema	1
2. Questões e objetivos de investigação.....	6
3. Organização do trabalho	8
Capítulo I – Enquadramento teórico.....	10
1. O Currículo.....	10
1.1. De Bobbit e Tyler ao pós-colonialismo	11
1.2. Estudos curriculares em África.....	15
1.3. O currículo e o desenvolvimento.....	19
1.3.1. A relevância do currículo.....	22
1.4. Contextualização do currículo.....	25
1.4.1. O currículo e o conhecimento.....	27
1.4.2. Do conhecimento às aprendizagens	30
1.4.3. A escola afinal era para quê? – Utilidade pessoal e social da educação.....	32
1.5. Formação de professores em contexto de desenvolvimento	34
2. Educação em meio rural.....	39
2.1. As áreas rurais e a educação	39
2.2. O desenvolvimento rural	42
2.3. As comunidades	44
2.3.1. Os Pais/ Encarregados de Educação.....	45
2.4. O ensino básico e o meio rural.....	48
2.4.1. As escolas e a qualidade de ensino no meio rural.....	50
2.4.2. Os professores do meio rural	52

2.4.3. As línguas.....	55
2.4.3.1. O ensino bilingue	60
2.4.4. As ciências	62
3. Guiné-Bissau	69
3.1. A Educação Básica de Amílcar Cabral até à atualidade.....	71
3.2. As crianças guineenses, as zonas rurais e os desafios no Ensino Básico.....	79
3.2.1. A língua Portuguesa e o crioulo guineense.....	83
3.2.2. As ciências e a diversidade cultural	88
3.3. Formação inicial de professores do ensino básico	92
3.4. Formação de professores em serviço – alguns projetos	95
Capítulo II – Enquadramento metodológico	99
1. Investigar educação em África	99
2. Natureza da investigação	102
2.1. Estudo de caso	103
3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	106
3.1. Observação participante.....	106
3.1.1. Observação de aulas.....	109
3.1.1.1. Observação da prática docente	110
3.1.1.2. Observação dos estudantes em sala de aula	111
3.2. Inquéritos por entrevista	113
3.2.1. Entrevista a docentes (antes e depois das observações)	115
3.2.2. Entrevista à comunidade.....	115
3.2.3. Entrevista a especialistas em educação.....	118
3.3. Notas de Campo.....	119
3.4. Análise documental	122
3.5. Conversas informais	122
4. Técnica de análise de dados – análise de conteúdo	123
5. Critérios para a escolha das escolas estudadas.....	125
6. Questões éticas	128
7. Limitações do estudo.....	129
Capítulo III – Análise e interpretação dos dados	131
1. As escolas e as comunidades	132

1.1. História das escolas estudadas	132
1.2. Infraestruturas e materiais escolares	139
1.3. Financiamento, abandono e calendário escolar	141
1.4. Os comités de gestão, os parceiros e o envolvimento da comunidade nas escolas	148
1.4.1. Relação Escola – Pais/Encarregados de Educação.....	153
1.5. Expectativas dos pais/ encarregados de educação	156
1.5.1. Perceções das comunidades sobre a utilidade da escola	164
1.6. As escolas e os professores	166
2. O ensino e a aprendizagem das aulas observadas.....	171
2.1. As aulas de língua portuguesa observadas	171
2.1.1. Conhecimentos em língua portuguesa desenvolvidos pelos docentes	172
2.1.2. Conhecimentos em língua portuguesa desenvolvidos nos estudantes.....	179
2.1.3. Experiências e percursos de aprendizagem em língua portuguesa dos docentes	184
2.1.4. Experiências e percursos de aprendizagem em língua portuguesa dos estudantes	188
2.1.5. Utilidades e usos pessoais e sociais em língua portuguesa dos docentes	190
2.1.6. Utilidades e usos pessoais e sociais em língua portuguesa dos estudantes	192
2.1.7. Competências trabalhadas em língua portuguesa.....	193
2.2. As aulas de ciências observadas	201
2.2.1. Conhecimentos em ciências desenvolvidos pelos docentes.....	202
2.2.2. Conhecimentos em ciências desenvolvidos pelos estudantes.....	206
2.2.3. Experiências e percursos em aprendizagem de ciências dos docentes	210
2.2.4. Experiências e percursos de aprendizagem em ciências dos estudantes	213
2.2.5. Utilidades e usos pessoais e sociais em ciências dos docentes.....	215
2.2.6. Utilidades e usos pessoais e sociais em ciências dos estudantes	218
2.3. O crioulo guineense, a língua de instrução	222
3. Contextualização do setor educativo guineense	233
3.1. A instabilidade política, o Ministério da Educação e a emergência.....	233
3.2. Os documentos oficiais, o ensino básico (1.º ao 4.º ano) e as zonas rurais	238
3.3. A profissão docente e o meio rural	247
3.3.1. Os professores e a sociedade guineense	253
3.4. O apoio das instituições nacionais e internacionais ao sistema educativo.....	257
3.4.1. Potencialidades do apoio ao sistema educativo.....	263

3.4.2. Constrangimentos à implementação dos projetos dos parceiros.....	269
Capítulo IV – Que mudanças?	274
1. Reforma Curricular – Processo de construção.....	275
1.1. Mudanças e Contextualização	280
1.2. Materiais da nova reforma	284
1.2.1. Manuais Escolares.....	287
2. Formação de professores.....	291
2.1. Língua Portuguesa.....	293
2.2. As ciências	298
2.3. Função do professor do meio rural.....	306
2.3.1. Formação de professores para o meio rural.....	309
2.3.2. Supervisão Pedagógica	315
2.4. CFP – Centros de Formação de Professores.....	321
Considerações finais.....	327
Referências bibliográficas	342
Legislação	363
Manuais escolares.....	364
Documentos das escolas	364
Websites consultados	364
Publicações no âmbito do Doutoramento	366
ANEXOS	368
ANEXO 1 – Entrevista a docentes (antes das observações)	368
ANEXO 2 – Entrevista a docentes (depois das observações)	371
ANEXO 3 – Entrevista à comunidade.....	372
ANEXO 4 – Entrevista a Especialistas de Educação	374
ANEXO 5 – Ficha de caracterização do Pré-Escolar/Escola/Escolinha	378

Índice de tabelas

Tabela 1 – Desafios e respostas nas zonas rurais (traduzido e adaptado) (Gasperini & Acker, 2009)	41
Tabela 2 – Síntese das três tradições dos Estudos Sociais (adaptado)	64
Tabela 3 – Cronologia do ensino superior na área da educação até 2012	93
Tabela 4 – Resumos de alguns projetos de formação de professores	95
Tabela 5 – Data das aulas observadas e duração	107
Tabela 6 – Número minutos observados por aula e docente	108
Tabela 7 – Estrutura geral das entrevistas	114
Tabela 8 – Data e duração das entrevistas iniciais e finais aos docentes	115
Tabela 9 – Data, tipo de entrevista, duração e código das entrevistas à comunidade da Escola 1	116
Tabela 10 – Data, tipo de entrevista, duração e código das entrevistas à comunidade da Escola 2	117
Tabela 11 – Data, duração, função do entrevistado e código das entrevistas	118
Tabela 12 – Documentos analisados	122
Tabela 13 – Situação geográfica e estatuto das escolas observadas	139
Tabela 14 – Infraestruturas das Escola 1 e Escola 2	139
Tabela 15 – Previsão de gastos para um estudante de 4.º ano por 9 meses	141
Tabela 16 – Constituição dos Comités de Gestão das Escolas observadas (Retirado de Regulamento Interno [E1], 2009: 18 e de Regulamento Interno [E2], 2014: s/p)	149
Tabela 17 – Comunidade escolar, referente ao ano letivo 2018/2019	167
Tabela 18 – Informação sobre os professores observados, referente ao ano de 2019	168
Tabela 19 – Informação sobre as turmas observadas, relativa ao ano letivo 2018/2019	169
Tabela 20 – Frequência das unidades de registo com que categoria é classificada por aula e docente nas aulas de língua portuguesa	172
Tabela 21 – Frequência das unidades de registo na categoria “Conhecimentos” e subcategorias nos docentes nas aulas de língua portuguesa	173
Tabela 22 – Frequência das unidades de registo na categoria “Conhecimentos” e subcategorias nos estudantes nas aulas de língua portuguesa	180
Tabela 23 – Frequência das unidades de registo na categoria “Experiências e percursos de aprendizagem” e subcategorias nos docentes nas aulas de língua portuguesa	184
Tabela 24 – Frequência das unidades de registo na categoria “Experiências e percursos de aprendizagem” e subcategorias nos estudantes nas aulas de língua portuguesa	189

Tabela 25 – Frequência das unidades de registo na categoria “Utilidades e usos pessoais e sociais” e subcategorias nos docentes, nas aulas de língua portuguesa.....	191
Tabela 26 – Competências trabalhadas em cada aula de língua portuguesa	194
Tabela 27 – Frequência das unidades de registo com que categoria é classificada por aula e docente, nas aulas de ciências	201
Tabela 28 – Frequência das unidades de registo na categoria “Conhecimentos” e subcategorias dos docentes, nas aulas de ciências.....	202
Tabela 29 – Síntese dos temas abordados nas aulas de ciências observadas.....	203
Tabela 30 – Frequência das unidades de registo na categoria “Conhecimentos” e subcategorias nos estudantes nas aulas de ciências.....	206
Tabela 31 – Frequência das unidades de registo na categoria “Experiências e percursos de aprendizagem” e subcategorias nos docentes nas aulas de ciências	210
Tabela 32 – Frequência das unidades de registo na categoria “Experiências e percursos de aprendizagem” e subcategorias nos estudantes nas aulas de ciências.....	213
Tabela 33 – Frequência das unidades de registo na categoria “Utilidades e usos pessoais e sociais” e subcategorias nos docentes, nas aulas de ciências	215

Índice de figuras

Figura 1 – Modelo simples e contextualizado para conceptualizar a educação de qualidade, traduzido (Tikly, 2011)	25
---	----

Lista de siglas e acrónimos

AD	Ação para Desenvolvimento
AECD	Alteração do Estatuto da Carreira Docente
APC	Abordagem por Competências
APEE	Associações de Pais e Encarregados de Educação
BM	Banco Mundial
CEDEAO	Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental
CEEF	Centros Experimentais de Educação e de Formação
CEPI	Centros de Educação Popular Integrada
CFP	Centro de Formação de Professores
CI	Ciências Integradas
COAJQ	Cooperativa Agropecuária de Jovens Quadros
COME	Comissões de Estudo
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CPSE	Carta Política do Sector Educativo
CR	Constituição da República
CTL	Contextualized Teaching and Learning
DRE	Direção Regional de Educação
EFP	Escola de Formação de Professores
EPT	Educação Para Todos
EVA	Escolas de Verificação Ambiental
FAPEBI	Fundação para o Apoio ao Desenvolvimento dos Povos do Arquipélago de Bijagós
FCG	Fundação Calouste Gulbenkian
FEC	Fundação Fé e Cooperação
FMI	Fundo Monetário Internacional
GPE/ PME	Global Partnership Education / Parceria Mundial para a Educação
INDE	Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação
INE	Instituto Nacional de Estatística
Kri	Crioulo Guineense
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
LCD	Lei da Carreira Docente

LP	Língua Portuguesa
MEN	Ministério da Educação
MICS	Inquérito aos Indicadores Múltiplos
NU	Nações Unidas
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milénio
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONG's	Organizações Não Governamentais
OSC	Organizações da Sociedade Civil
PAIGC	Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde
PASEG	Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau
PAM	Programa Alimentar Mundial
PEE	Pais/ Encarregados de Educação
PLP	Polos de Língua Portuguesa
PSE	Plano Sectorial da Educação
RESEN	Relatório de Estado sobre o Sistema Educativo Nacional
SAB	Sector Autónomo de Bissau
TPC	Trabalho Para Casa
UAP	Unidades de Apoio Pedagógico

Para os professores

Mário, Nelson e Simão

Introdução

Neste primeiro segmento de análise deste trabalho, contextualizamos e identificamos a problemática de investigação, apresentando as razões pelas quais consideramos que se trata de um estudo pertinente em termos educativos, sociais e culturais, apresentamos as questões às quais pretendemos dar resposta no decurso da investigação e os objetivos que orientaram esse percurso, terminando com a descrição da estrutura do trabalho realizado.

1. Contextualização do problema

O termo ‘currículo’ tem vários significados dependendo do autor e da época em que é estudado, podendo ser enfatizados diferentes sentidos: político, pedagógico, social, teórico, prático, cultural (Marsh, 2009; Pacheco, 2014; Roldão, 2020). Para Marsh (2009) existem características comuns às definições de currículo: incorporação de conhecimentos essenciais; conteúdos úteis para a vida contemporânea; aprendizagens planeadas consideradas importantes para determinada época; experiências de aprendizagem, para que os estudantes possam adquirir habilidades e conhecimentos gerais; é elaborado por uma autoridade (tutela) que busca por visões complexas da sociedade em que é construído.

Em sociedades multiétnicas, a cultura e a língua ganham uma proporção mais significativa e tornam as escolhas formais mais complexas e desafiantes, no desenvolvimento de programas formais que incluam as diversas necessidades dos estudantes de diferentes grupos, de forma a tornar a escola um lugar de aprendizagem, participação, democracia e justiça social para todos (Xu, 2010; Patacho, 2021). Apesar dos esforços dos ministérios da educação em vários países do Sul global² para pôr em prática estas dimensões, muitas vezes são apoiados por doadores internacionais que ditam modelos e padronizam a educação, que não partem das necessidades das pessoas e nem das agendas nacionais (O’Sullivan, 2006; Silva, 2014; Silva, 2019b). Estas não favorecem aspetos específicos dos países como: as expectativas e os valores da educação para as crianças e para os pais/ encarregados de educação (PEE); o envolvimento das famílias na escola; as atitudes e abordagens dos docentes às disciplinas; o papel dos professores na comunidade e o próprio papel das escolas na sociedade; a aquisição de uma língua não materna (Xu, 2010); e a cosmovisão da sociedade em que as crianças estão inseridas (Jegede, 1997).

² Usaremos preferencialmente o termo “Sul global” (e por contraposição “Norte global”) uma vez que nos parece ser o mais atual para designar países em desenvolvimento, ou de baixa renda, em vez de outras designações que poderão ser pejorativas tendo, ainda assim, consciência das diferenças culturais, políticas e económicas significativas entre países do Sul geográfico. O domínio histórico e contínuo do Norte global é evidente e tem impacto no crescimento económico. Embora possam existir diferenças específicas, os países do Sul global partilham algumas características em termos de políticas e práticas educativas que nos levam a adotar este termo (Shoba & Chimbutane, 2013).

O acesso e a qualidade no ensino básico³ (os quatro primeiros anos de ensino formal) está no topo da agenda da educação nos países do Sul global, desde a Educação para Todos (EPT), uma iniciativa internacional lançada pela primeira vez em 1990 em Jontiem, em 2000 com os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), mais especificamente com o ODM 2, universalizar a educação primária e atualmente, até 2030 com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) com o ODS 4 – garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (UNESCO, 1998, 2016b). Apesar dos esforços, estes países têm tido dificuldades em alcançar, melhorar e medir a qualidade do ensino e da aprendizagem de forma eficaz, continuando a qualidade a ficar aquém do desejado (O’Sullivan, 2006) pelos vários atores intervenientes e beneficiários nos/dos sistemas educativos. Nestes processos de decisão pesa por um lado a questão tecnicista de resultados educativos mensuráveis e, por outro, as questões sociais e culturais de alargamento das oportunidades de melhoria de vida a classes mais desfavorecidas (Roldão, 2020).

A qualidade da educação tem de ser contextual, isto é, basear-se em tradições culturais, relações sociais, vida económica e política e, por isso, é única para cada nação e cultura (O’Sullivan, 2006). A nível micro, de sala de aula, “o recurso à contextualização do currículo configura uma possibilidade para a melhoria das aprendizagens de todos os alunos” (Morgado, Fernandes & Mouraz, 2011: 157), que se materializa em vários pressupostos dos quais destacamos o desenvolvimento de competências e conhecimentos necessários para o trabalho e para a vida; a interligação da aprendizagem com as experiências dos estudantes, a clarificação do sentido e da utilidade da informação, experiências práticas, de modo a fazerem sentido para os estudantes (Bond, 2004, citada por Kalchik & Oertle, 2010), assim como ter atenção à motivação, resolução de problemas concretos da vida das crianças, de acordo com diferentes conhecimentos, experiência e personalidade e contexto social (Massa, 2008; Baker, Hope & Karandjeff, 2009). É convicção destes autores, no que concerne à dimensão social, que a contextualização do currículo concretiza igualdade de oportunidades e é sustentada por princípios de equidade, uma vez que considera as “especificidades culturais e sociais de origem dos alunos (...) nos processos de ensino-aprendizagem” (Morgado, Fernandes & Mouraz, 2011: 157). Num contexto democratização da educação, em que as escolas acolhem todo o tipo de estudantes, a relevância torna-se um critério tanto a nível macro, dos conteúdos programáticos, como a nível meso, da cultura escolar e a nível micro, das estratégias de ensino dos docentes (Roldão, 2020).

³ Optamos por este termo por ser o utilizado nos documentos oficiais da Guiné-Bissau, nomeadamente, a LBSE.

Um dos atores principais para que o ensino seja de qualidade, contextualizado e relevante, é o docente, uma vez que dele dependem as escolhas metodológicas e o seu ensino está sujeito à formação, ao seu desenvolvimento profissional e à "cultura escolar" (crenças, práticas e interações) que Avalos (2011) registou em vários artigos analisados. No entanto, na maioria dos docentes dos países do Sul global trabalham em condições difíceis como salas de aula superlotadas, grandes variações de idade entre os estudantes e com pouco ou nenhum material para o ensino, além de terem muito poucas competências para identificar os seus próprios problemas (administrativos ou pedagógicos) e procurar soluções adequadas (Chimombo, 2005), e sem incentivos (de formação e monetários) para motivar e fortalecer o seu compromisso com a educação (Silva, 2019b).

Todos estes desafios são mais agudizados no meio rural, que além das questões do acesso, qualidade de ensino e gestão institucional, tem de lidar com a pobreza e com condições básicas de saúde, saneamento, segurança alimentar precárias (Atchoarena & Gasperini, 2004). Apesar de atualmente mais de metade da população mundial ser urbana, o que traz consigo uma série de desafios a nível de padrões de produção e de estilos de vida (UNESCO, 2016a), a verdade é que na zona geográfica onde se situa o objeto de estudo, a Guiné-Bissau, e um pouco por todo o continente africano, a população rural ainda é muito significativa (UN, 2018). Concordamos com Furtado (2014: 35) quando diz que não há um modelo de educação para o meio rural em geral, nem para a Guiné-Bissau em particular, nem é esse o objetivo desta pesquisa, mas sim “conhecer melhor as áreas rurais do país, as suas especificidades, necessidades, potencialidades e limitações, tendo em conta os custos de oportunidades da educação” e os obstáculos “para as famílias geralmente pobres”.

Este trabalho é uma oportunidade de ouvir docentes, diretores, PEE, comunidades e pessoas que trabalham na área da educação e entender melhor a sua realidade. Se se defende uma abordagem contextualmente orientada para as crianças africanas que não são socializadas apenas na escola, mas recebem uma educação familiar e comunitária forte, é necessário compreender o valor e o papel destes contextos em que se movem (Nsamenang & Tchombe, 2011). Tikly (2011), através de um diagrama, explica os pressupostos e as interseções necessárias para uma boa qualidade da educação, começando por (1) um ambiente político favorável ao debate, com formação de professores, salários e incentivos, monitorização e avaliação, currículos relevantes, manuais pertinentes e suporte financeiro para as escolas; (2) um ambiente escolar favorável com formação e avaliação na própria escola, uma pedagogia adequada e infraestruturas e recursos materiais suficientes; na interseção destas duas dimensões devem estar parceiros locais empenhados em apoiar a escola; (3) um ambiente comunitário e familiar favorável que pressupõe alfabetização dos PEE e apoio destes ao estudo, além de um lugar para estudar com

materiais literários. Na interseção entre o ambiente escolar e a comunidade está uma boa ligação entre os PEE e a escola numa boa gestão escolar que dê voz às famílias, além de apoio social que esta possa dar a nível alimentar e de saúde; e na interseção entre o ambiente familiar/ comunitário e o político deverão estar parceiros empenhados na ligação entre estes dois, dando voz às comunidades (Tikly, 2011). De uma forma geral, nesta pesquisa analisamos estes três pressupostos – político, escolar e familiar/ comunitário – com o objetivo principal de compreender o que é uma educação de qualidade, contextualizada e relevante, para cada um destes elementos (docentes, PEE, Estado e parceiros da educação), sem perder de vista que não há modelos pré-definidos, mas contributos para reflexões.

No caso da Guiné-Bissau, o contexto económico, político e da administração pública é um desafio grande à implementação eficaz, eficiente e sustentável de medidas na educação devido a orçamentos curtos (Campos & Furtado, 2009) e a instabilidade política que dificulta a acumulação de riqueza e um planeamento a longo prazo (Sangreman, Proença & Martins, 2016; Rehder, Silva & Monteiro, 2018). O papel dos PEE é um tema cada vez mais estudado, como um dos fatores que, em certas sociedades, mais influencia o rendimento escolar, estando relacionado com questões sociais de pobreza, as baixas taxas de escolarização e grande abandono escolar, havendo cada vez mais a consciência da importância do envolvimento da família e da comunidade para a eficácia da gestão escolar e para os resultados dos estudantes (Daun, 1997; Sanders & Epstein, 2005). Para Daun (1997), na Guiné-Bissau, há uma divisão evidente entre as comunidades, onde coexistem várias culturas locais, e a escola, que não considera os valores locais, tabus e rituais. A capacidade de integrar elementos da vida quotidiana dos estudantes nos conteúdos, dando-lhes sentido e relevância envolve, segundo estudos analisados por Avalos (2011), um esforço de formação no sentido dos professores aprenderem a transformar os seus conhecimentos em prática para benefício do crescimento dos seus alunos, pelo que a aprendizagem profissional dos professores é um processo complexo, que requer o empenho cognitivo e emocional a nível individual e coletivo, assim como a capacidade e a vontade de examinar as suas próprias convicções e crenças e procurar alternativas adequadas para melhorar ou mudar. Também por estas razões, Furtado (2014) admite que a formação, apesar de ser uma ferramenta importantíssima para o desenvolvimento do meio rural, não é a única, e tem de ser acompanhada por mudanças económicas, sociais, culturais e políticas, questões que, sendo muito pertinentes, são apenas referenciadas sem serem estudadas neste trabalho por extrapolarem o seu âmbito. Ainda assim, acreditamos na necessidade de criar condições para uma educação rural de qualidade, contextualizada e relevante, abrindo-a à inovação, aproveitando o seu potencial de conhecimento dos próprios camponeses, e dando-lhe a importância necessária para criar

igualdade de oportunidades e um ambiente apelativo para investir e fixar os mais jovens (Sena, 1995; Lakin & Gasperini, 2004; Ki-Zerbo, 2006; Arnold et al., 2019).

Existe a produção de vários relatórios de investigação e diagnóstico, estudos publicados em revistas científicas, artigos de conferência, livros e volumes editados, dissertações e teses em número crescente, e ainda assim, a Guiné-Bissau continua a ser pouco estudada (Silva & Santos, 2014; Silva & Oliveira, 2017) e daí a pertinência desta pesquisa. Para Carvalho, Barreto e Barros (2017: 25) os estudos têm procurado comparar a eficácia dos programas implementados no país e debruçam-se sobretudo sobre uma questão específica não abordando “a totalidade dos fatores que influem na qualidade do sistema educativo. Os principais problemas identificados na literatura situam-se a três níveis: recursos humanos, condições de ensino e restrições sociais”. Especificamente na área dos estudos curriculares, Silva e Santos (2014: 1136) consideram residuais e fundamentalmente focados “na escola, nos professores, nos resultados académicos e na gestão e organização curricular numa perspetiva histórica”.

Há ainda outras questões amplamente reportadas como a instabilidade política que se repercute na política educativa e no financiamento do sistema educativo que condiciona o investimento no mesmo (no parque escolar e nos materiais escolares); a problemática das reprovações, abandono e conclusão dos percursos escolares; e a política docente, no que se refere ao equilíbrio entre a quantidade e a qualidade dos docentes; distribuição geográfica; qualificação e condições para exercício da profissão, que influenciam o rácio docente-estudante e o seu desempenho, a natureza e o funcionamento das instituições de administração central, regional do sistema educativo o processo de gestão administração escolar (Campos & Furtado, 2009; Carvalho, Barreto & Barros, 2017). Na Guiné-Bissau, a escola e o currículo representam uma cultura muito distante da dos estudantes, PEE e docentes, e estes últimos têm de representar esta cultura, além de ter de dar aula numa língua oficial, o português, com a qual não se sentem confiantes (Daun, 1997). A questão do ensino ser numa língua diferente da língua materna, comum a vários países africanos colonizados, continua a ser controversa e problemática e sendo amplamente discutida desde a independência, mas ao mesmo tempo prossegue pertinente porque afeta tanto o ensino e a aprendizagem da disciplina de língua portuguesa como das outras disciplinas (Nassum, 1994; Sena, 1995; Daun, 1997; Brock-Utne, 2005; Benson, 2016). Independentemente das disciplinas e do nível de ensino, “os professores necessitam de uma formação inicial mais exigente” e ao mesmo tempo uma formação contínua que os atualize mas também que “permita que reflectam sobre o trabalho que desenvolvem e que lhes proponha, para além de uma melhoria das suas competências” de modo a “ultrapassar pesadas dificuldades que decorrem da ausência de formação inicial de professores” (Benavente & Varly, 2010: 11).

Toda esta problemática não recente, por isso, a motivação para a realização desta pesquisa está relacionada com o facto de que durante os quatro anos de trabalho em projetos de formação de professores e de formação de formadores com supervisão pedagógica, financiados pela Cooperação Portuguesa, ter questionado se o modelo de educação veiculado e os conteúdos abordados seriam os mais pertinentes para o contexto guineense. Mais tarde, trabalhando para uma Organização Não-Governamental (ONG) inglesa com a função de elaborar os manuais de língua portuguesa e matemática para as crianças e para os docentes, do 1.º, 2.º e 3.º anos implementado em zonas rurais, tornou-se ainda mais clara a necessidade de conhecer melhor as crianças em contexto de sala de aula, a forma como aprendem e todo o conhecimento do mundo que já trazem para a escola, premissas fundamentais para um bom desempenho do trabalho, assim, como todo o seu contexto envolvente: família/comunidade; escola; sistema educativo. Na elaboração dos manuais, em todos programas foram incluídos conteúdos e competências a trabalhar além dos que estavam já estabelecidos no programa nacional, com exceção feita ao programa de Ciências Integradas. Assim, havia também a expectativa de que, sendo os conteúdos desta disciplina mais relacionados com o quotidiano das crianças e adequados à idade, que houvesse alguma diferença nas práticas dos docentes nas duas aulas e por essa razão, se escolheu as disciplinas de língua portuguesa e ciências como foco de observação. Por outro lado, as disciplinas de língua e matemática são mais testadas em avaliações internacionais, como o EGMA e EGRA⁴, pelo que, seria mais interessante debruçarmo-nos sobre uma disciplina menos estudada. A escolha do 4.º ano prende-se com o facto de se ter de limitar o campo de estudo, de ser o fim do 1.º ciclo do ensino básico, e de tanto o meu percurso profissional como a minha experiência na Guiné-Bissau ser especificamente neste ciclo.

2. Questões e objetivos de investigação

Tendo por base a problemática e as motivações apresentadas, o desafio desta pesquisa é conhecer, compreender, analisar e refletir sobre o que significa uma educação de qualidade, relevante e contextualizada, no âmbito da educação no meio rural, partindo o caso específico de duas escolas, das práticas pedagógicas de três professores e das expectativas das comunidades, alargando progressivamente para os desafios gerais que os docentes enfrentam relativamente ao meio rural e dos apoios da sociedade civil (nacional e internacional) ao sistema educativo. Assim, emergiram as seguintes perguntas de investigação, que orientam esta tese:

⁴ Conferir <https://www.epdc.org/node/5355.html> (consultado em julho de 2022).

- Que percepções os docentes e os pais/encarregados de educação têm sobre a utilidade da escola para a vida das crianças e da comunidade, em duas tabancas⁵ do meio rural da Guiné-Bissau?
- De que modo os docentes observados fazem a contextualização do currículo nas disciplinas de língua portuguesa e ciências, para os estudantes do 4.º ano de duas escolas do meio rural da Guiné-Bissau?
- Qual o papel das organizações locais e internacionais no sistema de ensino da Guiné-Bissau?
- Que melhorias é necessário fazer ao nível da formação de professores para que as funções que os professores têm de desempenhar no meio rural sejam mais eficazes?

Para a realização do estudo definimos os seguintes objetivos:

- Compreender as expectativas e percepções de utilidade pessoais e sociais da educação nos pais/encarregados de educação de duas tabancas da Guiné-Bissau;
- Identificar conhecimentos, utilidades e experiências gerados nas disciplinas de língua portuguesa e ciências nas três turmas de 4.º ano das duas escolas estudadas;
- Analisar a educação no meio rural da Guiné-Bissau à luz das atuais políticas educativas do país;
- Averiguar de que forma estão a ser implementadas as políticas educativas relativamente ao meio rural e como a cooperação internacional, contribui na sua implementação;
- Contribuir para a melhoria do processo de formação de professores das comunidades rurais da Guiné-Bissau.

Temos consciência que este estudo seja extenso a nível das temáticas que aborda além da questão principal, a relevância do currículo nas zonas rurais da Guiné-Bissau, para os vários atores do sistema educativo. Apesar de ser nosso intuito evidenciar o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais que o mundo atual exige, não temos expectativas ingénuas de que a investigação encontre um conceito específico de eficácia do professor rural, da formação de professores ideal, da abordagem mais adequada da escola à comunidade, do melhor tipo de gestão do sistema educativo (Avalos, 1993), por isso, somos perentórios no título, a nossa intenção é contribuir para atualização da discussão do currículo de uma forma o mais contextualizada, através do estudo de caso, e não traçar o ideal de um currículo como possa parecer na quarta pergunta e o último objetivo da investigação. De modo nenhum nesta tese defende uma educação profissionalizante virada para profissões tradicionalmente associadas ao meio

⁵ Povoação, aldeia.

rural, pelo contrário, defendemos, por influência de Young (2016: 23) “o conhecimento poderoso”, em contraponto com à “abordagem relativista do conhecimento que leva a um empobrecimento intelectual”.

Por estas razões escolhemos a investigação qualitativa como percurso investigativo (Stake, 2007) e o estudo de caso, uma vez que este pode combinar uma série de instrumentos de recolha de dados como observação participativa, inquéritos por entrevista, notas de campo e conversas informais (Yin, 2001; Morgado, 2012; Estrela, 1994; Quivy & Campenhoudt, 2005; Bogdan & Biklen, 1994; Patton, 2002). Destacamos aqui a observação de aulas, não como um instrumento inovador da investigação, ainda que não seja muito utilizada (O’Sullivan, 2006) mas pelas razões que O’Sullivan (2005, 2006) sugere, pois possibilita a natureza contextual da investigação; evidencia as realidades em que os professores trabalham e indica o potencial, ou não, de abordagens específicas de ensino e aprendizagem; dá inputs relativos aos processos que acontecem na sala de aula destacando as realidades nas quais os professores trabalham as suas práticas concretas; tem a potencialidade de responder a perguntas “o quê”, “como”, e “porquê” no sentido de compreender melhor os processos de ensino e aprendizagem e tem em conta o contexto, as realidades dos professores. Não pretendemos acumular generalizações para construir teorias mas fixar os factos e uma visão da educação contemporânea (Avalos, 1993) relativamente ao objetivo de estudo. Se possível, uma vez que somos europeus a investigar um contexto africano, ouvir, ler e aprender com a realidade investigada “ao invés de a assimilarem de volta” ao que já sabemos, como critica Dabashi (2017: 49) em relação aos filósofos europeus, tentando, pontualmente, fazer revisões históricas e fugindo de “visões simplistas e superficiais, frequentemente associadas à falta de estudos comparativos com outras regiões do globo” (Lopes, 2020: 17).

3. Organização do trabalho

O trabalho está organizado em cinco partes, sendo esta primeira a que aborda a problemática da investigação, os objetivos e perguntas de investigação e a organização do trabalho. O primeiro capítulo é dedicado ao enquadramento teórico em que se aborda a visão histórica dos estudos curriculares desde o início do século XX focando os estudos curriculares em África, abordando os conceitos de desenvolvimento e a sua ligação com a educação no Sul global. De seguida, problematiza-se o conceito de desenvolvimento rural e a sua influência nas escolas, nas comunidades, nos PEE e nos docentes, terminando com o contexto específico da Guiné-Bissau, fazendo um breve resumo histórico dos desafios da educação desde Amílcar Cabral até aos dias de hoje e as implicações para o ensino e aprendizagem das crianças e nos projetos que a cooperação tem implementado como apoio ao sistema educativo.

No Capítulo II é descrito o enquadramento metodológico, iniciando com uma reflexão sobre os desafios de investigar no contexto africano, seguida da apresentação da natureza do estudo, dos instrumentos de recolha e de análise de dados, os critérios para a escolha das escolas estudadas, as questões éticas e as limitações do estudo.

O Capítulo III é feita a análise e interpretação dos dados convocando autores e conceitos discutidos no enquadramento teórico, e está dividido em três subcapítulos: a caracterização das escolas e as comunidades, assim como a relação entre os PEE e a escola e as suas expectativas; o ensino e a aprendizagem nas disciplinas de língua portuguesa e ciências nas duas escolas e a influência do crioulo guineense que é transversal às duas disciplinas; e termina com a contextualização do sistema educativo guineense em termos de documentação oficial, da gestão que o Ministério da Educação e dos apoios que recebe através dos projetos de organizações nacionais e internacionais.

O Capítulo IV intitula-se “Que mudanças?” e pretende caracterizar a reforma curricular que está em curso e, através das interpretações dos dados no capítulo anterior, refletir sobre a formação e o papel do professor que trabalha no meio rural, a supervisão pedagógica e fazer uma breve análise dos Centros de Formação de Professores.

A tese termina com as considerações finais, apresentando as principais linhas do estudo e respondendo a cada pergunta de investigação com os resultados principais; indicamos temas para futuras investigações, que decorrem aspetos que gostaríamos de ter abordado com maior profundidade mas que os dados não permitiram, seguindo-se as referências bibliográficas, as fontes documentais e os anexos.

Capítulo I – Enquadramento teórico

Neste capítulo apresentamos o enquadramento teórico que utilizamos para fundamentar a investigação e as perspetivas que são as linhas de orientação deste trabalho, apoiando-nos em autores e estudos que nos parecem relevantes para a problemática. Iniciamos com uma breve incursão sobre as diferentes visões dos estudos curriculares, seguido da explanação das temáticas mais importantes nos estudos curriculares em África. Centrando-nos na evolução do conceito de desenvolvimento, relacionando-o com o currículo. Aclaramos o conceito de contextualização nas vertentes de conhecimentos, experiências e utilidades para os intervenientes no sistema educativo e terminamos com a reflexão sobre a formação de professores no contexto africano.

O capítulo continua com a educação no meio rural. Começamos por definir o que se considera áreas rurais e o que entendemos por desenvolvimento rural, bem como a sua importância para a educação. De seguida, traçamos algumas especificidades das comunidades rurais africanas e a importância dos PEE na educação formal. No final caracterizamos os desafios da educação básica nas zonas rurais, tanto para os docentes como para a lecionação das disciplinas de língua e de ciências, que no contexto africano é, em geral, feita na língua colonial.

O último subcapítulo é dedicado à Guiné-Bissau, começando com uma breve caracterização do país a nível económico e político. Em seguida destacamos os acontecimentos principais da história da educação e que têm influência no estado atual do sistema educativo. Tentamos reunir estudos relativos à situação das crianças guineenses e aos desafios da educação no meio rural na Guiné-Bissau. Por fim, descrevemos os principais projetos de cooperação na área da educação e da formação de professores, tanto em língua portuguesa como em ciências.

1. O Currículo

O currículo contém vários significados de acordo com a área específica de estudo, mas para nós interessa-nos vê-lo como “espaço de desenvolvimento de capacidades individuais e colectivas e de (re)construção de saberes, de normas, de atitudes e de valores” (Pacheco & Morgado, 2002: 7). Mais do que a definição do que é o currículo, importa-nos a base histórica e até ideológica do pensamento sobre o currículo, que atravessou os últimos 100 anos de investigação em estudos curriculares, e de que modo se foi transformando o pensamento relativo ao currículo e à educação, desde uma visão mais tecnocrática até ao questionamento do poder que este tem e de como este pode por em causa a igualdade de oportunidades.

1.1. De Bobbit e Tyler ao pós-colonialismo

(...) já tenho idade que me permite respeitar os meus colegas e saber que, dado que estudámos se não na mesma escola pelo menos nos mesmos livros, não há muitas coisas em que nos possamos enganar uns aos outros (Almeida, 1995: 216).

Para nos situarmos na forma como percecionamos a educação e o currículo, o que nos vai guiar ao longo desta investigação, começamos por fazer um pequeno resumo dos principais autores e das teorias que suportam este campo de estudo, seguindo o raciocínio de Silva (2000), no seu livro “Teorias do Currículo, uma introdução crítica”, que as define em três linhas distintas: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas. A história do currículo, e de um modo geral o da educação, está organizada por tradições (Popkewitz, 2010) mas, mais do que seguir a cronologia do pensamento dos autores, percorremos as ideias do que se considera o currículo, numa época mais recente, entendendo o contexto social em que são desenvolvidas.

As teorias tradicionais do currículo têm origem no início do século XX, nos Estados Unidos da América, em que a formalização do currículo como objeto de estudo surgiu com John Franklin Bobbitt, com o seu livro de 1918, *The Curriculum*, na era da industrialização e da massificação do ensino onde há uma tentativa de realizar atividades na escola que preparassem o estudante para tarefas profissionais, cívicas, familiares e intelectuais (Hlebowitsh, 2010). Neste caso, o currículo correspondia a “um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos” (Silva, 2000: 11). Assim, esta visão conservadora, em que a escola está totalmente vocacionada para a empregabilidade, vem chocar com a visão mais progressista e democrática da John Dewey, nos seus livros *The school and Society* (1900) e *The Child and the Curriculum* (1902) que sendo anterior à de Bobbit, não teve o mesmo impacto, pelo menos na época. Para Dewey (2002: 17-18)

Aquilo que nos interessa são, naturalmente, os progressos feitos pela criança individual que conhecemos, o seu desenvolvimento físico normal, a sua evolução no que toca à capacidade de ler, escrever e contar, o aumento dos seus conhecimentos de geografia e história, as suas melhorias em termos de conduta, hábitos de higiene, ordem e zelo – é com base nesses padrões que avaliamos o trabalho da escola. (...) Todavia, é conveniente que ampliemos o alcance desta perspectiva. (...) Aqui o individualismo e o socialismo estão em harmonia. Só permitindo o pleno desenvolvimento de todos os indivíduos que a compõem poderá a sociedade eventualmente manter-se fiel à sua razão de ser.

A perspetiva organizativa burocrática do currículo seria consolidada por Ralph Tyler, no livro *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, publicado em 1949, que se centra no desenvolvimento curricular (Silva, 2000). Tyler concentrou-se na seleção, organização e avaliação de experiências com

base em determinados propósitos (Breault & Marshall, 2010) e desenvolveu uma fundamentação para a compreensão dos princípios da programação educacional e da resolução de problemas na sala de aula (Kridel, 2010: 71) partindo de quatro questões: 1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. Que experiências educativas devem ser fornecidas por serem suscetíveis de alcançar esses propósitos?; 3. Como organizar de forma eficiente essas experiências educacionais?; 4. Como podemos determinar que esses objetivos estão a ser alcançados? (Silva, 2000; Kridel, 2010). Estas quatro perguntas estabelecem as bases para a conceção do currículo escolar em sete etapas, desenvolvidas posteriormente por outros autores: (1) diagnóstico de necessidades; (2) formulação de objetivos; (3) seleção de conteúdos; (4) organização de conteúdos; (5) seleção de experiências de aprendizagem; (6) organização de experiências de aprendizagem; (7) avaliação (Hlebowitsh, 2010).

Segundo Kridel (2010), na ideia do próprio Tyler, estes princípios não se destinavam a conceber um modelo linear, uma vez que eram apenas perguntas de partida sobre os problemas da conceção e desenvolvimento do currículo. No entanto, transformaram-se numa “orientação comportamentalista” (Silva, 2000: 22). Estes princípios básicos, assim como a visão de Bobbit e Dewey, percorrerão todo o século XX e ainda prevalecem em vários domínios da educação (Breault & Marshall, 2010), como explica a frase do livro “Dois irmãos” do início do capítulo, que tem por base a ideia de que estudando e tendo as mesmas experiências, temos o mesmo conhecimento.

A partir da década de 1960, com os movimentos sociais e culturais, no que diz respeito à Europa e à África, pela independência das colónias, foram surgindo teorias críticas em relação aos modelos mais tradicionais, nomeadamente, nos países anglo-saxónicos com por exemplo Joseph Jackson Schwab, Michael Young, Samuel Bowles, William Pinar, Madeleine Grumet e Michael Apple, nos países francófonos com Louise Althusser, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron e Roger Estable e com o brasileiro Paulo Freire (Silva, 2000). De forma geral, as teorias críticas desafiam crenças, suposições e interpretações vigentes e procuram questioná-las não as tomando como verdades absolutas (Smyth, 2010). Por exemplo, Schwab desafiou os estudos alargando a noção de currículo para o encontro do indivíduo com as experiências de aprendizagem, dando-lhe uma dimensão prática (Breault & Marshall, 2010). Estes autores vieram pôr em causa as teorias tradicionais, uma vez que se tornaram mais reflexivas e se preocupam mais sobre “o que o currículo faz” e não tanto como se faz o currículo (Silva, 2000: 27). Paulo Freire é um dos pioneiros de um pensamento inovador, defendendo que a educação deve ser um instrumento de melhoria de vida em termos económicos, pessoais, de resgate da opressão e da consciência social:

(...) preocupava-nos encontrar uma resposta no campo da pedagogia às condições da fase de transição brasileira. Resposta que levasse em consideração o problema do desenvolvimento económico, o da participação popular neste mesmo desenvolvimento, o da inserção crítica do homem brasileiro no processo de “democratização fundamental”, que nos caracterizava. (...) De uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica, (...). Armá-lo contra a força dos irracionalismos de que era prêsá fácil, na emersão que fazia, em posição transitividade ingênua (Freire, s/d: 85-86)

Tal como se verifica no discurso e no pensamento de Freire, as teorias críticas do currículo preocupam-se com o modo como funciona o poder e quais são os seus interesses, estruturas, processos e práticas, injustas ou antidemocráticas (Smyth, 2010). Para Silva (2000: 29) com Althusser torna-se eminentemente ideológica a educação, uma vez que analisa o currículo sob o ponto de vista marxista da sociedade, e em que procura “estabelecer qual é a ligação entre a escola e a economia, entre a educação e a produção”. Deste modo, a teoria crítica é explícita e emancipatória uma vez que tem como intenção tornar as pessoas conscientes da sua situação de modo a transformá-la, libertando-as de ideias e práticas de exploração (Smyth, 2010). Contrariamente à análise marxista, para Silva (2000), autores como de Althusser, Bourdieu e Passeron relacionam a dinâmica da reprodução social com o processo de reprodução cultural em dois movimentos, aparentemente contraditórios, mas que são complementares: a imposição da cultura dominante, ainda que de uma forma sub-reptícia, sendo a sua imposição “natural”. A teoria crítica, e os autores que nela se inserem, têm uma orientação autorreflexiva pois acreditam que nada é neutro, que há interesses ainda que nem sempre totalmente visíveis (Smyth, 2010). Na situação descrita leva a que as crianças das classes dominantes se sintam à vontade no meio escolar, por ser o seu, e que progridam naturalmente; já as crianças das classes não dominantes, porque a escola desvaloriza a sua cultura, têm tendência a fracassar no progresso escolar (Silva, 2000). No entanto, a proposta destes dois autores é de que a escola possibilite uma imersão das crianças das classes não dominantes na cultura dominante (Silva, 2000). Este pensamento é contrário ao que atualmente se espera do currículo num mundo globalizado e em classes multiculturais e multilinguísticas, que elimine as desvantagens educacionais de partida, que têm consequências no desempenho académico, e que desenvolva uma compreensão entre estudantes, tirando partido das diferenças culturais e sociais (Xu, 2010).

Ainda na teoria crítica, mas já na década de 1970, surgem autores, como William Pinar (2010) com o conceito de “reconceptualização”, que deu-se de um campo burocrático e processual para um campo teoricamente sofisticado e dedicado à compreensão do currículo. Esta mudança refletiu-se na identidade profissional dos estudiosos do currículo, na investigação e no carácter dos cursos de formação

(Pinar, 2010). Depois da reconceptualização, o conceito de currículo ainda transmitia significados literais, mas não de uma forma tão limitada e no início dos anos de 1980, este o movimento perdeu influência e o seu sucesso foi o desaparecimento: a reconceptualização do currículo tinha ocorrido (Pinar, 2010). Ainda segundo Silva (2000: 46-47), Michael W. Apple vai estudar a relação do currículo com estruturas económicas e sociais, percecionando-o, portanto, não como “um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos”, mas como “resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e dos grupos dominantes”.

As teorias pós-críticas pautam-se pela visão da sociedade numa perspetiva do multiculturalismo; do feminino e das relações entre géneros; das questões étnicas e raciais; da teoria queer, dos estudos culturais e dos estudos pós-coloniais, entre outros (Silva 2000; Asher, 2010). Os estudos pós-coloniais surgem como crítica ao eurocentrismo e envolvem questões de raça, classe, género, cultura, língua e nação, de império e imperialismo, cultura popular e diáspora, identidade, representação e multiculturalismo e fazem uma revisão crítica sobre a diferença cultural, a autoridade social e a discriminação política (Bhabha, 1998; Asher, 2010). Por isso, nesta parte das teorias pós-críticas centramo-nos mais nos estudos pós-coloniais. Uma vez que o colonialismo moldou o discurso, o conhecimento e o uso da língua, continuando a influenciar o mundo ocidental e não ocidental, mesmo já tendo terminado (Asher, 2010), o objetivo dos estudos pós-coloniais é “analisar o complexo das relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança económica, política e cultural da conquista colonial europeia tal como se configura no presente momento” (Silva 2000: 129).

Como vários autores das teorias críticas escreveram, o currículo não é neutro e nos estudos pós-coloniais critica-se o eurocentrismo na educação, na produção do conhecimento, na interpretação da história, na ciência, o que revela desrespeito, marginalização, perda de conhecimentos e formas de saber não ocidentais e um processo de internalização e reprodução das estruturas e práticas colonialistas (Meneses, 2008; Asher, 2010). Para Bhabha (1998), é necessário encontrar formas holísticas e diferenciadas de explicação da sociedade, o que pressupõe uma mudança nos valores, nos juízos e até a própria linguagem tem de ser repensada. Os sistemas educativos, que se pautam por serem social e politicamente estruturados para a transmissão de conhecimentos, desenvolvimento de competências, assimilação de valores e condutas (Justino, 2010), têm um papel paradoxal, uma vez que ao mesmo tempo que pretendem combater e diminuir as desigualdades socioeconómicas, pelas questões curriculares já referidas, acabam por reproduzi-las, tornando o sistema desigual e injusto (Martins, 2016; Krenak, 2020). Assim, os estudos pós-coloniais propõem o repensar da educação e das disciplinas de modo que no currículo se criem condições para que grupos não dominantes possam ter voz e expressar

livremente a sua cultura e o seu pensamento, através de pedagogias centradas no diálogo e na autorreflexão e com isso seja também possível contestar a cultura dominante (Khan & Morgado, 2013; Asher, 2010). A hegemonia do conhecimento e da produção de ciência pelo Norte global cada vez responde menos às questões que o Sul global coloca (Santos, 2008), tal como relata do historiador do Burkina Faso, Ki-Zerbo (2006: 37):

O aspecto mais horroroso da mundialização é quererem descer a cortina sobre a história humana. Agem como se o homem não pudesse inventar nada de diferente, num momento em que este sistema está a aumentar o número de excluídos. Ora, é exatamente o inverso: este sistema não é legítimo. Como remediar isto num mundo em que o poder do dinheiro, o poder do saber e o poder militar estão concentrados nas mãos da mesma minoria por todo o mundo? Ou se é cúmplice, ou é preciso ser adversário, ou mesmo inimigo. De qualquer modo, quem não entra no jogo será excluído. Ou então será incluído à força antes de ser excluído parcialmente.

Dá ser importante questionar as relações de poder/conhecimento e estudar os processos de descolonização, tanto na Europa como nos países colonizados (Meneses, 2008). Aliás, a própria descolonização ainda está intrinsecamente interligada com a política global, ocidental e eurocêntrica, continuando a ser estudados os mecanismos que impedem as transições bem-sucedidas dos currículos colonizados para os currículos pós-coloniais (Subreenduth, 2010). Desta forma, fazemos a seguir uma breve descrição das principais tendências dos estudos curriculares em África, tendo em conta a entrada de Le Grange (2010), na *Encyclopedia of curriculum studies*, percebendo que nos vários temas estudados, os estudos pós-coloniais estão sempre presentes.

1.2. Estudos curriculares em África

*- O homem branco compreende o nosso costume no que diz respeito à terra?
- Como poderia se não fala sequer a nossa língua? Contudo, afirma que os nossos
costumes são maus; e os nossos irmãos que seguem a religião dele também dizem que os
nossos costumes são errados. Como achas que poderemos lutar quando os nossos
próprios se viram contra nós? (Achebe, 2007: 153)*

Segundo Le Grange (2010), os estudos curriculares em África não se encontram muito desenvolvidos devido à escassez de investigação, teórica e escrita sobre o currículo, sendo que as ciências da educação são consideradas por Nsamenang e Tchombe (2011) importadas de um pensamento ocidental, o que implica desperdício na capacidade de gerar, possuir e partilhar conhecimentos de outras visões do mundo. Apesar de estarem documentados vários períodos da história da educação em África, estes tendem a ser específicos de cada país e de determinado momento (Le Grange, 2010). É, portanto, difícil generalizar sobre este campo de estudos até porque estes têm uma

herança colonial muito forte e distinta, se falamos em sistemas educativos anglófonos, francófonos ou lusófonos (Lewin, 2016).

É inegável a existência de uma educação pré-colonial e a constatação de que, na era colonial, por causa da educação missionária que replicava os currículos europeus, terá ocorrido a destruição dos currículos vigentes e até a forma como as pessoas olham para a sua própria forma de vida, como relata Chinua Achebe. Após as independências, os estudos curriculares centraram-se nos estudos ligados ao desenvolvimento das políticas nacionais de educação, focando-se nos seus sucessos e fracassos (Le Grange, 2010). Nos últimos 50-60 anos, os países africanos têm tentado tornar os currículos e pedagogias mais próximos dos europeus e dos norte americanos, com resultados pouco eloquentes, uma vez que não têm gerado o desenvolvimento económico esperado e têm produzido licenciados pouco alfabetizados, tendo em conta os padrões de conhecimento e sistemas educativos dos países ocidentais, remetendo a educação para um tipo de economia que não corresponde às necessidades dos países (Nsamenang & Tchombe, 2011).

As principais tendências dos estudos curriculares nesta área geográfica têm incidido: nos currículos coloniais e na defesa da inclusão de conhecimentos locais; nas inovações curriculares; na diversificação do currículo; na política linguística e na área das ciências; e nos sistemas de avaliação e exame (Le Grange, 2010). Relativamente aos estudos que versam sobre currículo colonial *versus* currículo étnico ou indígena ou que versam sobre modelos endógenos e exógenos, prevalece a esperança de que se encontre o equilíbrio entre uma educação que ancore os antecedentes culturais às necessidades do mundo global (Le Grange, 2010; Nsamenang & Tchombe, 2011). A esse respeito, Ki-Zerbo (2006: 155-156) esclarece o que entende por desenvolvimento endógeno, as dificuldades que teve em fazer compreender esse conceito e de como é um processo natural a todos os países:

Antes de ultrapassar o desenvolvimento endógeno, seria necessário atingi-lo! Penso que tivemos dificuldade em fazer aceitar esta fórmula, este paradigma, este modelo. (...) A própria UNESCO não estava muito disposta a ouvir falar desta fórmula que surgia como algo retrógrado – uma espécie de regresso a um passado já superado, uma autarcia. Censuravam-nos por não quereremos entrar na modernidade ocidental, considerada como a única modernidade. Mas nós fizemos compreender que o desenvolvimento endógeno existiu em todos os países desenvolvidos do mundo e que não procurávamos uma transferência dos modos actuais de desenvolvimento dos países desenvolvidos para os países pobres. (...) De acordo com o que os historiadores sabem, nenhum povo se desenvolveu unicamente a partir do exterior. (...) Na realidade, todo o mundo se desenvolveu de forma endógena.

Para Nsamenang e Tchombe (2011), o ideal seria deixar os propósitos curriculares eurocêntricos e conceber currículos que se concentrassem nas tradições culturais locais para ensinar as bases do

conhecimento africano, complementando-as com conteúdos tecnológicos, o que permitiria abrir aos próprios professores novas formas de olhar e valorizar esses conhecimentos. Vários estudos propõem a descolonização dos currículos nos países africanos, através da integração de conhecimentos, pedagogias e valores tradicionais africanos (Le Grange, 2010; Ngeng et al., 2011). Em casa as crianças aprendem formas de estar em sociedade, que asseguram a transmissão de informação essencial para a identidade cultural, o que muitas vezes colide com os métodos de ensino preconizados na escola (Maunganidze, Kasayira & Mudhovozi, 2011). Esta passagem da cultura de casa, isto é, da cultura familiar para a escola deve ser assumida pelo docente que fornece questões, atividades ou eventos para criar uma dinâmica de reconhecimento dos pontos fortes das crianças, tanto na educação cultural (de casa) como no conhecimento escolar (Le Grange, 2010; Maunganidze, Kasayira & Mudhovozi, 2011).

Tem havido, portanto, tentativas de inovar em áreas como a gestão curricular, o enriquecimento das experiências dos alunos, a diversificação dos conteúdos, ferramentas de ensino e formação de professores (Le Grange, 2010). Nos Camarões, na década de 1990, houve tentativas de revisão dos programas de formação de modo a integrar conhecimentos e práticas locais e de novos conteúdos didáticos, métodos e avaliações concebidos para ligar os estudantes ao seu ambiente mais comum (Ngeng et al., 2011). Só que, muitas destas inovações não atingiram os objetivos previstos, fazendo refletir sobre o seguinte propósito: agradar aos doadores estrangeiros ou introduzir mudanças substantivas na educação (Le Grange, 2010). Se, por um lado, é consensual que existe uma tendência mundial para haver um núcleo comum nos currículos, que inclua as áreas disciplinares da língua, matemática, ciências (sociais e naturais), artes e educação física (Anderson-Levitt, 2003), constata-se que, por outro lado, os estudos sobre a diversificação cultural em África fazem referência a mudanças para incluir disciplinas mais práticas e de formação vocacional, com o intuito de responder às questões do desenvolvimento social e económico, havendo a tentativa de profissionalizar a educação (Le Grange, 2010).

Nos currículos das ciências há projetos que pretendem fazer inovações, estando abertos às práticas locais, no que se refere à observação, manipulação e experimentação em atividades diárias ligadas à saúde, ao ambiente, à higiene prática, agricultura, encorajando os estudantes a resolver problemas e a explicar os procedimentos (Ngeng et al., 2011). Alguns estudos relatam dissonâncias entre o contexto social e o ambiente de aprendizagem, demonstrando que os currículos científicos deviam ter em conta as visões do mundo, as realidades culturais e económicas africanas, o pensamento social e os modelos de construção do conhecimento, sob pena de, se o não fizerem, se criar uma barreira entre

o que se aprende e a construção da identidade social e individual (Le Grange, 2010; Maunganidze, Kasayira & Mudhovozi, 2011).

Já a política linguística tem evoluído, sendo muito marcada pelo colonialismo, pelo que se destacam três fases distintas– pré-colonial, colonial e independência –, o que naturalmente faz com que as influências do inglês, do francês, do português e do alemão sejam evidentes na educação dos vários países. No entanto, a metodologia de transição das línguas maternas para a segunda língua varia de país para país (Heugh, 2008). Uma vez que a maior parte dos países africanos são multilingues, alguns estudos centram-se no papel das línguas africanas nestes contextos, enquanto outros estudos se centram nos efeitos nas línguas africanas quando a língua colonial é escolhida como língua de instrução (Le Grange, 2010). Várias experiências relatadas por Heugh (2008) relevam que a transição precoce da língua materna para a língua segunda não facilita a competência necessária na língua segunda para um acesso significativo ao currículo. A mesma autora refere também que a utilização de línguas africanas pode proporcionar uma educação de qualidade, mas deve-se ter atenção às minorias linguísticas. Os estudos pós-coloniais demonstram que a prevalência da língua internacional, sob a capa da unidade territorial, pela não preferência de uma língua local, também reproduz a desigualdade e o fracasso educacional para aqueles que recebem educação numa língua desconhecida (Heugh, 2008). Há ainda a questão de os professores terem de dar aulas nas outras disciplinas (matemática e ciências) na língua oficial de instrução e para a qual não são proficientes o suficiente, o que impede o real entendimento dos conceitos (Le Grange, 2010). Assim, a formação de professores nestes contextos requer um reforço académico no desenvolvimento linguístico dos professores em línguas africanas relevantes e na língua de instrução; na aprendizagem de metodologias bilingue/multilingue eficazes; e na formação nos conteúdos curriculares (Heugh, 2008).

Outro tema que tem sido estudado é a avaliação, em que se continuam a utilizar sistemas de exames estrangeiros, o que causa restrições à mudança curricular (Le Grange, 2010). Para uma avaliação educacional abrangente, formal e informal, é necessário que o docente tome em conta também o contexto cultural africano que não está muito representado na literatura académica. Numa perspetiva afrocêntrica, Maunganidze, Kasayira e Mudhovozi (2011) propõem uma avaliação culturalmente sensível que integre não só as competências académicas das crianças, mas envolva também o contexto familiar, os grupos de pares e o desempenho nas atividades ligadas ao mundo das crianças, o que implica mudanças no sistema de ensino e, por conseguinte, na formação de professores. Com mudanças já concretizadas em alguns países, os estudos demonstram que existem alguns constrangimentos: a falta

de experiência e de especialização dos professores; o aumento da carga de trabalho dos professores; e a falta de fiabilidade na avaliação (Le Grange, 2010).

Neste panorama regional, a Guiné-Bissau, no que concerne à área de estudos curriculares, também não está muito desenvolvida, sendo esse processo apelidado por Silva e Santos (2014: 1132) de “subinvestigado”. No entanto, segue as tendências do continente, sendo os temas mais investigados, desde a independência até 2013: o conhecimento exógeno *versus* conhecimento endógeno; seguido das inovações curriculares, fazendo a ligação com o trabalho produtivo; o terceiro tema mais estudado é a política linguística e o quarto tema os resultados escolares. O único tema mais investigado na Guiné-Bissau e que, curiosamente, não é referido por Le Grange (2010), é a gestão e organização curricular. Estes estudos centram-se, essencialmente, “em descrições numa perspetiva histórica incidindo sobre o período colonial e pós-colonial, muitas vezes de forma detalhada” (Silva & Santos, 2014: 1136). No entanto, não existem muitos estudos que analisem o desenvolvimento profissional dos professores (Silva & Oliveira, 2020). Todos estes estudos têm como propósito delinear pistas para que a relação entre o currículo e o desenvolvimento económico e social seja alavancada no continente africano.

1.3. O currículo e o desenvolvimento

- Vês? Nem sequer sabes de que estou a falar. Não és capaz de meter na cabeça que as vossas políticas globais ou nacionais não têm efetivamente grande peso, a menos que te tornes implacável para com a textura do passado...? (Soyinka, 2018: 166-167)

A independência dos países africanos do colonialismo europeu decorreu em diferentes décadas do século XX. Mas, a sua influência continua presente nos países colonizados, quer pela intervenção direta dos países (Matasci, Jerónimo & Dores, 2020), quer através de organizações internacionais e transnacionais, quer, ainda, através de grandes corporações que têm cada vez mais influência nos governos (Ki-Zerbo, 2006; Krenak, 2020). A educação, desde sempre foi prioritária, tendo a descolonização colocado a descoberto vários constrangimentos: o elevado analfabetismo, as baixas taxas de frequência, a falta de pessoal qualificado (Matasci, Jerónimo & Dores, 2020). Desde cedo que se pensa o desenvolvimento como fator de mudança e de transformação da sociedade e dos indivíduos, bem como forma de avaliar e classificar o nível de progresso e bem-estar de um país (Amaro, 2003). Nesse processo, o currículo desempenhou um papel central, uma vez que a educação está no cerne do desenvolvimento e da aprendizagem, cria e transfere capacidades (Lewin, 2016). Segundo Matasci, Jerónimo e Dores (2020), as organizações internacionais intervieram na avaliação das necessidades educativas, na "africanização" dos programas escolares e nos próprios sistemas educativos. Nessa

altura, o conceito de desenvolvimento estava associado ao crescimento económico, contrariamente ao que acontecia noutras épocas, em que era considerado como um meio de melhoramento pessoal, individual e forma de assegurar a reprodução social pela transmissão de valores sociais (Koudawo, 1995). Mais recentemente, o crescimento económico já não é condição suficiente para o que se entende atualmente como desenvolvimento que é a melhoria de vida das populações em áreas essenciais como educação, saúde, habitação, política ou cultura (Amaro, 2003). O crescimento económico, por si só, não é suficiente para a transformação da África, principalmente se se basear nas instituições extrativistas dos recursos naturais e não transformar os lucros em instituições económicas e políticas inclusivas (Acemoglu & Robinson, 2013; Lopes, 2020).

Apesar do contributo da educação para o desenvolvimento económico e social e para a construção de um Estado que seja reconhecido por todos (Cremin & Nakabugo, 2012; Carvalho, 2019), estudos analisados por Santos (2014) evidenciam que o investimento em educação tem, de facto, impacto positivo no desenvolvimento, na economia e na redução da pobreza e que preconizam ganhos individuais e sociais importantes, embora esta relação não seja direta e dependa de vários fatores, entre eles o ambiente institucional, o mercado de trabalho e a qualidade do ensino. A relação entre a educação, o currículo e o desenvolvimento pode ser vista com um *soft power*⁴ (Carvalho, 2019), assim como um bem público ou um direito humano que, no contexto das políticas educacionais globais, são influenciados por discursos educacionais globais e por organizações dominantes (Silva & Oliveira, 2021b), bem como por agendas educativas estruturadas globalmente que influenciam as políticas educativas nacionais (Dale, 2004), onde se podem encontrar atores diferentes dos habituais, tais como os privados transnacionais ou as organizações de investigação, entre outros (Silva & Oliveira, 2021a).

Nos últimos 30 anos, foram feitas declarações e conferências para melhorar a qualidade da educação, em três vertentes – acesso, qualidade, relevância –, particularmente ao nível do ensino básico nos países do Sul global (O’Sullivan, 2005). O Preâmbulo da Declaração de Jomtien (1990), relata que apesar do crescimento económico e de avanços na escolarização, como consequência de vários fatores, milhões de crianças e adultos não tinham (e continuam a não ter) acesso à educação devido a vários problemas de índole económica, violência, degradação do ambiental, bem como de questões que dificultam os esforços para satisfazer as necessidades de educação básica (UNESCO, 1998). No ano 2000, na Cimeira do Milénio, definiram os ODM – Objetivos do Desenvolvimento do Milénio –, num total de 8 objetivos principais, entre os quais se destaca o objetivo 2, em que os países presentes se

⁴ Entendido com capacidade de definir uma agenda de forma a moldar as preferências dos outros. <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/soft-power> (consultado em julho, 2022).

comprometiam, até 2015, a “Alcançar o ensino primário universal”. Em termos gerais, a taxa de matrícula no ensino primário aumentou, mas continua a haver 57 milhões de crianças em idade escolar fora da escola, sendo 33 milhões oriundos da África Subsariana (UNESCO, 2015), o que permite concluir que a riqueza do agregado familiar, bem como a residência nas zonas rurais são fatores determinantes na escolarização (UNESCO, 2015; GPE, 2022). No relatório do GPE (2022) conclui-se que, apesar das melhorias, o progresso no ensino primário e secundário é mais lento do que o esperado nos países parceiros, ainda que existam algumas exceções.

Atualmente, o conceito de desenvolvimento tradicional e etnocêntrico tem vindo a ser contestado, uma vez que impõe regras desfasadas dos contextos em que são implementadas, se baseia em experiências dos países industrializados do Norte global e é uma forma de dominação, uma vez que permite manter níveis de vida elevados à população destes países em desfavor dos países do Sul global (Amaro, 2003, 2017; Ki-Zerbo, 2006; Andreotti, 2016). Nas últimas décadas têm surgido outras preocupações, nomeadamente a nível ambiental mas também social, cultural, ético, valorizando outras questões além da satisfação das necessidades e de modo a aprender com as sociedades do Sul global, “pela riqueza dos seus conhecimentos e tradições, dos seus modelos (muitas vezes informais) de organização social, das suas vivências, das suas relações comunitárias e com a Natureza, das suas cosmovisões” (Amaro, 2017: 94). Nas palavras de Ki-Zerbo (2006: 140-141),

Como se diz “desenvolvimento” nas línguas africanas? A palavra não existe como tal; a ideia existe, evidentemente. O desenvolvimento, concebido como um fenómeno endógeno, encontra-se em todo o mundo. Pode aproximar-se do termo “desenvolvimento” a ideia de acumulação. Mas é necessário compreender a acumulação na sua totalidade como um bloco integrado: tanto em bens e serviços como em valores sociais. Assim, entendido, toda a gente procura um desenvolvimento a título individual e colectivo. (...) Assim, no plano ideológico, podemos colocar a questão da validade deste paradigma de desenvolvimento que significa simplesmente o crescimento e a acumulação aritmética, física, de bens e serviços. Supõe-se que o objetivo estratégico último é já conhecido. Reduz-se o projeto de sociedade a um projeto económico. E de reducionismo em reducionismo, acaba-se por reduzir o desenvolvimento à taxa de crescimento e ao ganho realizado ao nível da balança comercial e da balança de pagamentos.

Estas são versões “mais críticas e anti-sistema, expressamente anti-economicista, anti-etnocêntrico, anti-antropocêntrico, anti-androcêntrico e anti-uniformista”, do conceito de desenvolvimento (Amaro, 2017: 99). Apesar das críticas ao conceito de desenvolvimento, as agendas regionais, como a *Agenda 2063, A África que queremos*, continuam assentes no conceito de desenvolvimento mais comum, prosperidade mas também na qualidade de vida, educação, ciência, tecnologia e inovação (OUA, 2014), bem como nas agendas transnacionais, sendo exemplo disso os Objetivos de Desenvolvimento

Sustentável (ODS) (UNESCO, 2016a), concebidos para dar resposta aos desafios económicos, sociais e ambientais (Lopes, 2020)

A perspetiva do desenvolvimento humano reconhece a educação não como um meio de desenvolvimento, mas como o próprio desenvolvimento, pela expansão das capacidades individuais das pessoas e pelo acesso a oportunidades, liberdades, escolhas e direitos, sendo sua a falta de influência na pobreza (Tilak, 2002). Tomemos por exemplo o ODS 4 que pretende, até 2030, “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida”, havendo 7 metas que irão contribuir para tal. Destacamos as metas 4.1 e 4.7, que têm o propósito de, respetivamente, garantir a educação primária e secundária gratuita e de qualidade e promover o desenvolvimento sustentável através da concretização dos direitos humanos, igualdade de género, promoção da cultura de paz, cidadania global e valorização cultural (UNESCO, 2016b) mas deve conduzir a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes (Bashir et al., 2018). Tal como os ODM, os ODS são uma lista de metas para que o mundo seja um lugar melhor. No entanto, para Lewin (2016), não conseguem ter uma visão crítica convincente nem são garantia de um desenvolvimento efetivo, pois não têm base para uma estratégia nem uma redefinição do currículo. Os ODM e a EPT permaneceram rígidos durante muitos anos, o que fez com que perdessem a relevância, uma vez que o currículo é inseparável do contexto educacional (Lewin, 2016). Por isso, para que os ODS tenham impacto, devem ter ressonância nas prioridades de cada país ou serão ignorados, prevalecendo a crítica de que estes são ocidentalizados e não têm em conta conceitos de desenvolvimento de culturas, valores, religiões ou outras referências sociais (Cremin & Nakabugo, 2012; Lewin, 2016).

1.3.1. A relevância do currículo

A tensão entre o cumprimento dos objetivos e das metas globais, o afastamento das questões ligadas ao domínio colonial e a reconstrução de um desenvolvimento alternativo, com vista à justiça social, são questões que pretendem estar presentes nos currículos (Tikly & Bond, 2013). Prevalece a ideia de que o papel da educação é preparar as crianças e os jovens para participarem ativa e produtivamente na construção de uma nação e, por essa razão, os decisores políticos procuram a forma (conteúdos, métodos, estratégias de implementação) que melhor se adequa ao seu contexto (Chimombo, 2005). No entanto, a realidade tem demonstrado que nos períodos pós-independência não se têm conseguido diminuir as desigualdades, perpetuando-se a visão ocidental de conhecimento e de desenvolvimento (Tikly & Bond, 2013).

Nesta perspetiva da educação e do currículo como justiça social, como construção entre o coletivo e o individual e como meio de combate às assimetrias e desigualdades sociais e regionais (Ross, 2000; Silva, 2014; Patacho, 2021), Young (2008: 86) sugere que nas decisões curriculares, ao nível do sistema educativo, devam ser evitados aspetos “a-históricos, (...)”, e a dependência de noções como a relevância, experiência e centragem na aprendizagem do estudante”, bem como a “especificação de resultados da aprendizagem”. Tais propósitos não impedem, que na opinião de Young (2008: 86) os currículos devam centrar-se mais nos objetivos de “superação da exclusão social e o alargamento da participação”, aproximando-se da “identificação dos interesses cognitivos e da construção das necessárias comunidades especializadas, assim como das redes e códigos de prática que as possam suportar”. Estamos, portanto, a falar ao nível macro do sistema. Ao nível da sala de aula, inevitavelmente, a relevância das experiências, das perspetivas dos estudantes e do reconhecimento da utilidade das aprendizagens escolares são prioritárias (Sousa, 2013), o que não significa a simplificação ou a redução à componente prática daquilo que é programado a nível central (Roldão, 2013, 2020).

Para a maioria dos estudantes africanos, a educação está mais adequada aos mercados de trabalho estrangeiros do que aos nacionais, o que acaba por gerar incoerências e paradoxos na transmissão de saberes e competências, tanto para os padrões ocidentais como para os padrões nacionais (Nsamenang & Tchombe, 2011; Tabulawa, 2013). O mesmo é confirmado por Ki-Zerbo (2006: 158), para quem os sistemas educativos estão pensados para o “sucesso individual de uma minoria que tem sucesso, não por causa do sistema, mas apesar dele”. Do ponto de vista da justiça social, isto é, da “preocupação genuína com a igualdade de oportunidades e uma valorização da diferença” (Patacho, 2021: 80), a educação implica, segundo Tikly (2011), três princípios: (1) o alcance dos resultados superando as barreiras económicas, sociais e culturais através de diferentes tipos e níveis de recursos para desenvolverem as capacidades dos estudantes; (2) a relevância da educação, para contribuir para a subsistência e bem-estar, valorizando as comunidades e sendo coerente com as prioridades nacionais de desenvolvimento num contexto global em mudança; (3) a democracia, no sentido em que os resultados da aprendizagem são determinados através do debate público. A propósito do segundo princípio, convém lembrar que as sociedades estão sujeitas a mudanças, que o grau de relevância social de determinadas aprendizagens é variável e que o sistema educativo deve ser capaz de capacitar os estudantes de competências para que se adaptem, o que nem sempre acontece com a rapidez e pertinência com que é solicitado (Morgado, Fernandes & Mouraz, 2011; Sousa, 2013).

Por conseguinte, um currículo será relevante se, como descrevem Nsamenang e Tchombe (2011), se desenvolver de acordo com os interesses de estudantes e docentes, perseguindo novos

conhecimentos gerados e conteúdos criados de forma colaborativa e dinâmica, gerando ligações e relações com sentido crítico no mundo complexo e em mudança. Para Roldão (2013: 16), a relevância tem em conta opções tanto ao nível do sistema educativo no sentido que Young (2008) dizia, não sobre estar unicamente centrado no aprendiz mas no “plano macro-conteudinal” para depois se concretizar “no plano meso e micro das opções da escola e das metodologias de ensino utilizadas pelos professores”, como fuga “aos conteúdos disciplinares clássicos, à rotina, à repetição, ao sem sentido de muitas aprendizagens, ao carácter estéril e formalizado” do currículo. A relevância exige, portanto, por parte dos docentes, reflexão, investigação e inovação para a adaptação não só às comunidades escolares como às mudanças constantes para garantir o reconhecimento a nível local (Sousa, 2013). Assim, “não existe, em termos de teorização curricular, uma relevância substantiva, intrínseca a alguns conteúdos, supostamente emergente da natureza prática, atrativa, motivadora ou culturalmente próxima, dos temas ou tarefas” mas a relevância estabelece-se entre o conteúdo, a estratégia do docente e a aprendizagem do estudante, na mobilização de experiências, conhecimentos, referências culturais e percepção da utilidade dos mesmos na sua vida pessoal social (Roldão, 2013: 25).

Ainda que, para Anderson-Levitt (2003), haja em todos nos sistemas educativos, em especial nos que têm modelos importados, uma *crioulização*, ou seja, uma modificação e reinterpretação das reformas importadas, tal pode não ser suficiente para articular com relevância os valores e orientações ocidentais implícitas nas necessidades socioculturais e político-económicas das comunidades e das aspirações individuais de estudantes e docentes (Chimombo, 2005; Tabulawa, 2013). Em síntese, a relevância é condicionada por variáveis como: significado face ao percurso cognitivo individual; identificação, projeção, ampliação de interesses prévios; utilidade social percebida; relação com os referentes culturais do sujeito; sequência e articulação lógica entre as diferentes aprendizagens (Roldão, 2013).

O desafio da relevância educacional persiste em África, quer pela inadequação e natureza improdutiva do currículo, quer pela formação insuficiente da maioria dos professores, uma vez que não preparam satisfatoriamente os estudantes para uma vida pessoal e social produtiva, quer, ainda, pela desconexão entre os ideais ocidentais do currículo e a formação relevante para uma economia local, o que tem veiculado uma cópia irrefletida que não faz corresponder os conteúdos curriculares às realidades dos estudantes (Nsamenang & Tchombe, 2011; Tabulawa, 2013).

1.4. Contextualização do currículo

A contextualização, tema central do nosso estudo, está intimamente ligada à relevância do ensino em termos de qualidade, nos vários níveis macro, meso e micro (O'Sullivan, 2006), uma vez que em todas as situações educativas, em particular nas salas de aula, estão presentes três dimensões educacionais: o sistema educativo que se concretiza nos programas, horários, infraestruturas e materiais; as interações dos intervenientes a nível regional e das escolas; e as vivências mais profundas dos intervenientes, modos de pensar, agir, crenças, expectativas, interesses e motivações, que são do plano individual e que podem ter origem no plano comunitário (Morgado, Fernandes & Mouraz, 2011). Tendo em conta que deve haver coerência entre estas três dimensões, uma educação de qualidade resulta das interações destes três ambientes (Figura 1).

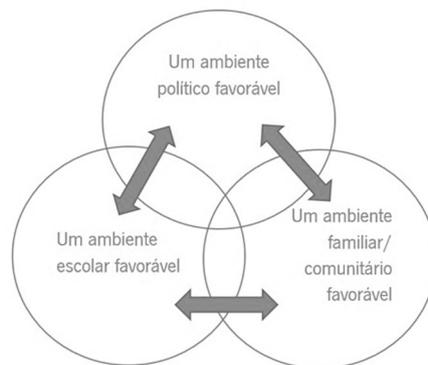


Figura 1– Modelo simples e contextualizado para conceptualizar a educação de qualidade, traduzido (Tikly, 2011)

Na escola confluem diferentes ambientes, contextos e formas de expressão – nacional, comunitárias, familiar e individual – e por isso, a contextualização deve

(...) aproximar os processos da educação escolar das realidades concretas dos alunos, o recurso a procedimentos de contextualização é reconhecido como condição necessária à organização das atividades a desenvolver com os alunos. Relacionando as tarefas educacionais com os saberes e experiências de vida, a contextualização curricular cria condições para dar lugar, na escola, às culturas de origem dos alunos e ao desenvolvimento de auto-conceitos positivos. Para além disso, promove relações entre a teoria e a prática e permite que os estudantes confirmem sentido e utilidade ao que aprendem (Leite, Fernandes, & Mouraz, 2012: 1).

A criação de ambientes educativos favoráveis requer a ligação bem-sucedida destas três dimensões, colmatando as lacunas que possam existir entre elas, uma vez que todas interferem no modo como o currículo é concretizado, compreendido e apropriado (Morgado, Fernandes & Mouraz, 2011; Tikly, 2011). A escola é “um mapa de diferentes espaços culturais determinados pelo peso curricular das disciplinas e seus conteúdos” (Pacheco, 2016: 69) e, por isso, os processos de ensino e de

aprendizagem devem ser centrados nos estudantes, quebrando as rotinas, a acumulação de conteúdos sem conexão, através da mediação do conhecimento científico, escolar e local (Morgado, Fernandes & Mouraz, 2011; Pacheco, 2016; Roldão, 2020).

O panorama educativo africano está repleto de heranças educacionais originárias das diferentes colonizações (islâmica, cristã, neocolonial, pós-colonial) que vão afastando das raízes culturais, através de currículos que têm por base ideais educativos, de política e de desenvolvimento (Cardoso, 1991; Nsamenang & Tchombe, 2011). Neste caso, a contextualização pode ajudar a questionar, corroborar ou completar os saberes tradicionais, trazendo-os para a sala de aula e colocando-os em discussão com os saberes científicos (Morgado, Fernandes & Mouraz, 2011). Havendo, no contexto africano um afastamento entre o que se ensina e a realidade dos estudantes, para Freire (1978) a reflexão crítica da realidade e da ciência deve estimular o aparecimento de um novo tipo de escola e de sociedade onde teoria e prática, reflexão e ação, trabalho intelectual e trabalho manual, podem ser simultâneas. Aliás, é através do conhecimento do contexto que se constrói também o currículo, “sem a necessidade de serem delimitadas fronteiras intransponíveis entre a cultura teórica e a cultura tradicional” (Pacheco, 2014: 67) e nesta construção está o papel fundamental do educador na busca das melhores estratégias que facilitem a compreensão, problematização e reflexão (Freire, 1978). Deste modo,

Contextualizar o currículo é dimensionar os processos de ensino-aprendizagem em função das características, necessidades e interesses pessoais, socioculturais e profissionais dos estudantes. Na abordagem dos conteúdos e na organização das atividades a desenvolver nas aulas, a contextualização configura-se como uma condição necessária para que os alunos possam conferir sentido e utilidade ao que estão a aprender e para se poderem apropriar dos significados implicados nesses conteúdos. Para que isso seja possível, é necessário ter em conta as suas experiências e saberes prévios, bem como as suas motivações e ritmos de aprendizagem (Morgado, Fernandes & Mouraz, 2011: 157).

Muitos destes pressupostos, deveriam resultar em reformas educativas que desenvolvessem atributos nos estudantes, virados para a criatividade, versatilidade, capacidade de inovação, pensamento crítico, capacidade de resolução de problemas, o trabalho em equipa, mas estão virados para novos padrões de produção e organização económica ou áreas vocacionais que entram em contradição com o que realmente significa relevância e contextualização (Tabulawa, 2013; Roldão, 2020). A qualidade educativa é, portanto, contextual relativamente às realidades das escolas o que pressupõe a utilização eficaz dos processos de ensino e aprendizagem pelos professores e que leva a que as crianças adquiram competências para a vida, pelo que esperar que os professores implementem estratégias de ensino que

não favoreçam o contexto é uma perda de tempo, de recursos e de confiança das comunidades (O’Sullivan, 2006).

1.4.1. O currículo e o conhecimento

– Há duas respostas para as coisas que eles te vão ensinar na escola sobre a nossa terra: a verdadeira resposta e a resposta que darás para passar de ano. Tens de ler livros e aprender as duas respostas. Dar-te-ei livros, livros excelentes. – O Senhor deteve-se para bebericar o seu chá. – Eles vão ensinar-te que um branco chamado Mungo Park descobriu o rio Níger. Isso é um disparate. O nosso povo pescava no Níger muito antes do avô do Mungo Park ter nascido sequer. Mas, nos exames, escreve que foi Mungo Park (Adichie, 2009: 21)

A questão do currículo e do conhecimento já foi aflorada no início deste capítulo, quando descrevemos sumariamente as teorias críticas. Procuramos, agora, aprofundar este tema tendo em conta as questões da justiça social, da relevância e da contextualização do currículo. O grande precursor deste tema é Michael Young (2016) e, por isso, baseamos a nossa perspetiva do que é o conhecimento escolar no seu artigo “Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?”. Pretendemos refletir sobre o conhecimento a que os estudantes devem ter acesso, no caso, os estudantes africanos, que têm vindo a ter currículos desadequados e que continuam a ser influenciados, ora por questões coloniais, ora por “agendas globalmente estruturadas” (Dale, 2004: 426), que de certa forma se relacionam. Young (2016: 35) reflete sobre o direito ao conhecimento poderoso, como forma de justiça social e equidade, um conhecimento que se baseie na investigação e nas teorias e não apenas na mera experiência das crianças e na sua aplicabilidade à vida do dia-a-dia, um conhecimento que sirva para pensar o mundo:

Ele é poderoso porque permite que as crianças interpretem e controlem o mundo; é compartilhado porque todas as nossas crianças devem ser expostas a ele. É justo e equitativo que seja assim. Não é justo nem equitativo quando um conhecimento de baixa qualidade é oferecido às crianças, o que não as leva para além das próprias experiências.

O conhecimento é, portanto, um aspeto central de qualquer discussão sobre o ensino e a aprendizagem de qualidade, contextualizada e relevante, independentemente da forma como é perspetivado. Sendo sempre um “conjunto de informações, compreensões, habilidades, valores e atitudes adquiridos, (...) o conhecimento está inextricavelmente vinculado aos contextos cultural, social, ambiental e institucional onde é produzido” (UNESCO, 2016a: 21). A questão central, tal como para Freire (1978: 121) a descrevia, será a de perceber o

(...) que conhecer, como conhecer, para que conhecer, em favor de que e de quem conhecer, portanto, contra que e contra quem conhecer são questões teórico-práticas e não intelectualistas, que a educação como ato de conhecimento nos coloca.

O conhecimento poderoso não é, por conseguinte, o conteúdo da “resposta certa” no teste, como faz referência o excerto do livro “Meio Sol Amarelo”, em que o Senhor explica ao jovem criado, com perfeição, qual é o conhecimento dos poderosos, neste caso, aquele que vem nos livros como a única verdade, imposta por um grupo hegemónico. Mas, qual é o conhecimento poderoso? Aquele que faz refletir e permite fazer conexões entre a história e o tempo presente. O conhecimento poderoso é, portanto, aquele que dá ferramentas e desenvolve competências de reflexão crítica do mundo pelos aprendentes (Young, 2016). Nas palavras de Santos (2008: 17)

No Sul global, as respostas fracas traduzem-se em imposições ideológicas e violências de toda a espécie no quotidiano dos cidadãos, excepto no das elites que constituem o pequeno mundo do Sul imperial, a “representação” do Norte global no Sul global. Adensa-se, no entanto, no espírito da época, o sentimento de que esta diferença de impactos, apesar de real e abissal, esconde a tragédia de uma condição comum: a saturação de conhecimento-lixo incessantemente produzido por um pensamento ortopédico que há muito deixou de pensar nas mulheres e nos homens comuns.

A crescente produção de conhecimento científico leva a estruturar os programas por disciplinas, em que o saber se encontra necessariamente espartilhado e não favorece essa compreensão mais ampla e global dos conteúdos. Isto é, se, por um lado, as disciplinas escolares permitem um aprofundamento de certas questões e, por outro, podem provocar a “fragmentação do conhecimento” (Goodson, 1997: 32), essa dualidade dificulta a ligação entre as várias áreas científicas o que, do ponto de vista dos estudos pós-coloniais, provoca desigualdades, opressões e divisões sociais (Meneses, 2008). Há, ainda, a questão de o próprio conhecimento sofrer transformações de modo a torná-lo conhecimento escolar, transformações essas que são influenciadas pelas políticas educativas e revertem em finalidades educativas e num design curricular (Pacheco, 2016) que pode ser mais ou menos relevante, contextualizado e significativo para o indivíduo e para a construção da sociedade. Aliás, essa é a função da escola: satisfazer a “necessidade social de um determinado corpus de conhecimento” (Roldão, 2013: 18), corpus esse que, segundo Santos (2008), é muitas vezes ditado por teorias e disciplinas que valorizam o poder hegemónico, capitalista e universalista, em detrimento de outras formas de pensar e atuar e criam necessidades e utilidades às sociedades, reduzindo a resolução dos seus problemas àquilo que é cientificamente comprovado. O mesmo autor, relaciona a injustiça social com a injustiça cognitiva, assegurando que uma não se faz sem a outra (Santos, 2007).

Sendo os currículos marcados por questões tecnicistas, tais como as listas de conteúdos, os objetivos a cumprir, a medição dos resultados esperados, Pacheco (2014) levanta a seguinte questão: Como podemos construir um currículo em que se valorize o conhecimento dos contextos locais? Young (2016: 22) ensaia uma resposta, afirmando que só é possível se o currículo estiver “centrado no conhecimento”, se for “coerente com uma política de justiça social e maior igualdade” e se a preocupação genuína com essas duas questões gerar, necessariamente, mudanças na gestão escolar, nos currículos e na formação de professores (Patacho, 2021), uma vez que são necessárias “respostas social e culturalmente válidas para a educação e formação de sujeitos-aprendentes” (Pacheco, 2014: 67). Assim, para oferecer e partilhar o conhecimento poderoso na escola, Young (2016: 35-36) elenca dez pontos fundamentais:

- (1) O conhecimento vale a pena por si só. (...)
- (2) As escolas transmitem o conhecimento compartilhado e poderoso em nome da sociedade. Nós ensinamos o que é preciso para dar sentido ao mundo e melhorá-lo.
- (3) O conhecimento compartilhado e poderoso é legitimado por meio de comunidades de aprendizagem. (...)
- (4) As crianças necessitam do conhecimento poderoso para entenderem e interpretar o mundo. Sem ele, elas permanecem dependentes daqueles que o possuem.
- (5) O conhecimento poderoso é cognitivamente superior àquele necessário para a vida diária. Ele transcende e liberta as crianças da experiência cotidiana.
- (6) O conhecimento compartilhado e poderoso permite que as crianças cresçam e se tornem cidadãos engajadas. Como adultas, elas podem entender, cooperar e modelar o mundo juntas.
- (7) O conhecimento compartilhado é a base para uma democracia justa e sustentável. (...)
- (8) É justo e equitativo que todas as crianças devam ter acesso a esse conhecimento. (...)
- (9) A autoridade adulta legítima é exigida para a transmissão de conhecimento compartilhado. A autoridade do educador para transmitir conhecimento é dada e valorizada pela sociedade.
- (10) A relação pedagógica associa autoridade adulta, conhecimento poderoso e a sua transmissão. Precisamos de profissionais de qualidade para alcançar tudo isso para todas as nossas crianças.

Quando nos referimos ao conhecimento dos poderosos não demonizamos o conhecimento científico e académico, muito menos o rejeitamos, mas falamos do que Santos (2007: 71) apelida de “pensamento abissal”, isto é, o que monopoliza, ignora e invisibiliza os outros, em contraponto com o pensamento pós-abissal que é plural e está em pé de igualdade com outros saberes e que

(...) pode ser sintetizado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul. Ele confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes, na medida em que se funda no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer sua

autonomia. A ecologia de saberes se baseia na idéia de que o conhecimento é interconhecimento (Santos, 2007: 85)

De forma simplificada, pressupõe “aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios” (Santos, 2007: 85). Assim, um conhecimento poderoso será aquele que, num sistema educativo, promove relações de equidade, de cooperação e solidariedade, um pensamento crítico, ético, que rejeite “a ditadura dos fins, a fixação dos conhecimentos e a universalização das verdades. Só assim se ultrapassarão as fronteiras coloniais” (Martins, 2016: 30). Para isso, é importante iniciar a aprendizagem dos estudantes a partir das suas experiências e dos conhecimentos a que poderão vir a ter acesso (Young, 2016). Para Roldão (2020: 77), o processo cognitivo da aprendizagem dá-se quando um novo conhecimento é integrado, de forma significativa, em “que o sujeito faz uso para agir, para compreender, para conhecer mais”, pelo que a aquisição eficaz do conhecimento é o que entende por aprendizagem (UNESCO, 2016a).

1.4.2. Do conhecimento às aprendizagens

Na sequência de diferentes estudos, tem sido referido que o currículo de grande parte dos países africanos está desadequado à cultura e às vivências dos aprendentes, isto é, antes de entrar na escola, as crianças foram socializadas em determinados padrões de comportamento, nas relações interpessoais e na expressão da sua cultura, o que, muitas vezes, choca com o que é veiculado na escola, provocando uma descontinuidade entre a escola e o seu ambiente sociocultural (Lakin & Gasperini, 2004; Chimombo, 2005; Le Grange, 2010; Nsamenang & Tchombe, 2011). Para evidenciar esta crise na aprendizagem, o Banco Mundial (2021a)⁷, com base em estatísticas da UNESCO, tem desenvolvido o conceito de *Pobreza na Aprendizagem*, que significa ser incapaz de ler e compreender um texto simples aos 10 anos de idade, devido à falta de escolaridade ou ao baixo do nível de proficiência, o que reflete a desigualdade da aprendizagem entre a população em relação ao mínimo de proficiência.

A aprendizagem é entendida como um processo que conduz a um resultado prático individual, mas também coletivo (UNESCO, 2016a), sendo necessário: políticas de alfabetização centradas na promoção da aquisição de competências de leitura na escola primária; educação atualizada de modo a que as melhorias sejam sustentadas e aumentadas; mediação entre a investigação e a ação sobre como construir competências fundacionais (Banco Mundial, 2021b)⁸. Nas palavras de Young (2016: 29), seria a “condução do processo” que permitiria “fazer com que os estudantes desenvolvam uma relação com

⁷ <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/what-is-learning-poverty> (consultado em março 2022).

⁸ <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/ending-learning-poverty> (consultado em junho 2022).

o conhecimento”. Segundo Nsamenang e Tchombe (2011), as crianças são aprendentes naturalmente curiosas e, baseando-se em vários estudos, concluíram que as africanas têm a capacidade de serem agentes da sua própria aprendizagem de desenvolvimento desde tenra idade, através de pedagogias tradicionais que organizam a aprendizagem em processos participativos em casa e na comunidade, no serviço religioso e nas culturas de pares. Desta forma, o currículo deveria servir-se destas experiências, não para serem recriadas de forma forçada mas como recurso para guiar o docente de modo a envolver-se

(...) com as experiências anteriores dos alunos e a criar condições para que eles tenham acesso aos conceitos do currículo. Por meio do envolvimento em atividades didáticas, como aprendizes, os alunos acabam por ver a própria experiência de maneiras diferentes; (...) o objetivo do professor deve ser sempre que o estudante compreenda a ideia ou o conceito e que possa usá-lo em qualquer novo contexto (Young, 2016: 34).

Em sociedades multiétnicas e multiculturais, o desafio de conjugar questões específicas do contexto, da sala de aula, da escola, da comunidade e da cultura (ou das várias culturas presentes na mesma sala) com o programa nacional torna-se ainda maior (White & Kline, 2012; Young, 2016). Uma vez que o programa é algo imposto e exterior à escola, muitas vezes os professores assumem uma postura demasiado transmissiva, desqualificando os conhecimentos endógenos, desperdiçando, porque não valorizam a possibilidade de transformar o conhecimento científico em conhecimento escolar, mais acessível e próximo dos estudantes (Khan & Morgado, 2013). A contextualização do currículo, significa escutar os estudantes nos seus

interesses, motivações, expectativas, saberes experienciais, dificuldades e êxitos para, (...) com os alunos, se definirem estratégias de ensino-aprendizagem coadunadas aos diferentes perfis. Significa também, não ignorar que os pontos de chegada têm de ir muito além dos que foram os pontos de partida identificados, pois o conhecimento destes tem como finalidade constituírem a base para novas aprendizagens (Morgado, Fernandes & Mouraz, 2011: 158).

Alguns estudos apresentados por Chimombo (2005), sobre eficácia escolar, concluem que há fatores importantes para que tal aconteça, tais como as políticas educativas implementadas e a cultura de sala de aula, o que se traduz, resumidamente, em currículo, materiais apropriados, tempo para o ensino e a aprendizagem e, em complemento, o envolvimento da comunidade, o profissionalismo dos professores, a flexibilidade e a relevância do ensino para o estudante. Em países multiétnicos, para se construir a eficácia escolar é necessário trazer a multiculturalidade, através da aprendizagem orientada, intencional e com “critérios definidos, através da qual se devem produzir dinâmicas próprias que auxiliem

o aluno a conferir significado aos acontecimentos e experiências com que quotidianamente se depara” (Pacheco & Morgado, 2002: 7).

Por isso, o currículo deverá basear-se na crença de que as crianças podem aprender e partilhar os seus conhecimentos prévios de múltiplas formas e que todos têm áreas de força que o esforço educativo pode potencializar e que podem levar ao desenvolvimento de um amplo repertório de estratégias de ensino que permitam às crianças abordar a sua aprendizagem de diferentes formas e aprender uns com os outros, em interação contínua entre a aprendizagem de conteúdos (Nsamenang & Tchombe, 2011). Não existindo conteúdos, atividades ou metodologias relevantes por si mesmas, é o docente que tem de fazer os trabalhos de “apropriações cognitivas relevantes por parte dos aprendentes com que trabalha”, o que é um “processo longo e complexo de estabelecimento de nexos significativos, necessariamente diferenciados, que permita a cada aluno atingir de forma satisfatória o core de aprendizagens” (Roldão, 2020: 82-83).

A gestão da multiculturalidade na escola passa por diversificar as atividades ao invés de tentar homogeneizar ou estereotipar as dos diferentes grupos étnicos ou mostrar experiências com atividades sazonais ou de teor mais ou menos ‘folclórico’ (Mendes, 2006), que permitam gerar competências para evitar conflitos, entender as diferenças étnicas e superá-las “por via do diálogo ou que desenvolva o conhecimento tolerante sobre o outro e que o reconheça na sua cultura e língua” (Lourenço, 2020: 144). Só nesta gestão e interação é que o docente pode legitimar socialmente a aprendizagem, tornando os conhecimentos reconhecidos, necessários e úteis tanto para os estudantes, individualmente, como para a sociedade (Roldão, 2020).

1.4.3. A escola afinal era para quê? – Utilidade pessoal e social da educação

A escola afinal era para quê? É uma questão que é preciso pensar bem nela. (...) A escola é primeiro que tudo um sítio onde as pessoas aprendem a pensar. É isso mesmo: aprender a pensar. Depois vem o resto. As pessoas às vezes pensam muito e podem esquecer, logo é preciso escrever para não esquecer. Daí as pessoas aprendem a escrever na escola. É preciso fazer contas grandes? Às vezes os dedos não chegam e as pedras também não ajudam muito. Se tem que levar ao comerciante vinte balaios de arroz, quinze sacos de mancarra, cinquenta canecas de feijão para vender para depois pagar imposto, como é que vai calcular isso tudo só com pedras? Não dá. Tem que aprender de outra maneira. E a escola é para isso. (Silá, 2002: 93)

A pergunta inicial não é de fácil resposta, uma vez que essas podem ser múltiplas, dependendo se é respondida por teóricos/pensadores do currículo, que também dependem das suas convicções; pelos governos, pelas famílias ou por pessoas adultas – para estas também dependerá a fase da vida em que se encontram. Na senda daquilo que temos vindo a escrever, e recorrendo à resposta da

personagem do livro “A última tragédia”, a função será ensinar a pensar, de modo a proporcionar aos estudantes um “conhecimento compartilhado e poderoso”, uma vez que é necessário “para dar sentido ao mundo e melhorá-lo” (Young, 2016: 36), no sentido em que os estudantes além de adquirirem conhecimentos, entendam o mundo que os rodeia e se tornem cidadãos ativos, cooperantes e conscientes dos desafios do mundo em que vivem.

Para os governos, a resposta será produzir capital humano que promova a aceleração do desenvolvimento económico, social, cultural e político de um país (Gasperini, 2003). Do ponto de vista dos estudos africanos e do resgate da identidade, como força contra-hegemónica, poderá ser que as crianças africanas tenham uma escolaridade ajustada à sua identidade cultural, ao mesmo tempo que sejam cidadãos produtivos, competentes e adaptáveis às exigências de uma era global, adquirindo as competências básicas nas línguas e nas ciências (Nsamenang & Tchombe, 2011). Do ponto de vista do desenvolvimento, a educação e o currículo podem ser vistos como viragem de paradigma para uma maior harmonia entre o homem e natureza, em equidade de género, que tenha em atenção a resolução pacífica dos conflitos, com mais respeito pelas tradições e conhecimento endógeno, com uma visão interdisciplinar e planetária (Sousa, 2012). Ora, isso só será possível se houver preparação e consciencialização, principalmente, do docente para a utilidade da educação e dos valores adjacentes, para si e para a sua comunidade:

Daí que, desde o primeiro ciclo deste nível de ensino, o de quatro anos, participando de experiências em comum, em que se estimula a solidariedade social e não o individualismo, o trabalho baseado na ajuda mútua, a criatividade, a unidade entre trabalho manual e o trabalho intelectual, a expressividade, os educandos irão criando novas formas de comportamento de acordo com a responsabilidade que devem ter diante da comunidade (Freire, 1978: 45-46).

As características de trabalho vigentes, mais individualistas mas tidas como ‘universais’, diferem culturalmente das dos africanos por serem mais colaborativas e participativas (Nsamenang & Tchombe, 2011), podendo subverter a própria ideia de sistema educativo, tornando-o mais virado para a produtividade económica, agravando assim o fosso entre os que estão mais aptos para tais tarefas e os que não estão (Khan & Morgado, 2013). Assim, quando falamos em utilidade da escola e da educação, não falamos de um ensino vocacionado para a entrada no mercado de trabalho, mas da educação, “cujo conteúdo se acha na dialética relação com as necessidades do país. O ato de conhecimento posto em prática por uma tal educação se dá numa unidade da prática e da teoria” (Freire, 1978: 45), o que pressupõe o desenvolvimento de competências organizativas, comunicativas, de pensamento crítico, criativo e de resolução de problemas, de liderança, de espírito de equipa e sensibilidade estética

(Nsamenang & Tchombe, 2011; Sousa 2012). A utilidade ou uso do conhecimento significa a operacionalização da sua competência e reporta-se “à ideia de conhecimento ativo e atuante”, por oposição ao conhecimento passivo, de avaliação formal, que pode ser “mobilizado adequadamente pelo sujeito, articulado, usado e/ou questionado em novas situações, sustentador da possibilidade de novo conhecimento, gerador de mais e melhores competências no sujeito” (Roldão, 2020: 80).

1.5. Formação de professores em contexto de desenvolvimento

Os docentes têm muita influência nos sistemas educacionais, em especial nas sociedades de baixos rendimentos, onde a escolaridade representa provavelmente a única oportunidade de adquirir algumas das competências necessárias para mudar de vida; a prática docente afeta os resultados dos estudantes em termos cognitivos, afetivos e sociais; mas também é necessário entender que necessidades têm os próprios docentes e como as interpretam, que decisões tomam que influenciam as aulas e, por consequência, os resultados dos alunos (Avalos, 1993).

A profissão docente, “para ser exercida com sucesso deve estar em diálogo com a formação, pensada e concebida em diferentes momentos na vida de um professor” (Mesquita, 2011: 19). Os professores africanos estão influenciados pelo conhecimento, valores e formas de pensar coloniais e foram perdendo, pela forma de ensinar, referências da sociedade africana (Nsamenang & Tchombe, 2011). Os paradigmas do ensino e de formação de professores vêm sendo atingidos pelo conceito de desenvolvimento e de currículo subjacente, que teve como consequência modelos de atuação diferentes, muitas vezes impostos aos sistemas de ensino.

Não há sombra de dúvida que para entender o que se fez e faz no domínio de formação de professores tudo depende do campo paradigmático e do campo político. Por quê? Primeiro, o processo de formação depende da visão dos intervenientes, sobretudo dos decisores, dos valores universais; isto é referente ao campo paradigmático. Segundo, é preciso ter em conta a influência da política (sobretudo de gestão, nomeadamente a questão da centralidade e da periferia), do regime (político) vigente; é, portanto, no que concerne ao campo político (Niquice, 2011: 268).

O desenvolvimento profissional docente é um processo amplo, que engloba diferentes pessoas, interesses e abordagens, mas que partilha objetivos comuns, como melhorar a capacidade de trabalho, e envolve a partilha de ideias e experiências, a participação ativa em projetos, a tomada de consciência de problemas e a procura de soluções, sendo o centro o interesse do indivíduo na aprendizagem e no aumento das suas competências e conhecimentos, com uma componente colaborativa facilitada por fatores culturais (Obanya, 2010; Avalos, 2011). Para Nsamenang e Tchombe (2011), uma educação de qualidade africana passa por deixar de aderir aos ideais curriculares eurocêntricos e adotar um estilo

africano, à luz, também, das tendências globais das ciências da educação de modo a beneficiar das lições de outras tradições educativas, assegurando a identidade cultural e ensinar as suas bases de conhecimento, complementando-as com conteúdos tecno-cognitivos produtivos e valores responsáveis.

Algumas investigações comprovam que a mesma metodologia pode ter resultados diferentes consoante a sociedade. Avalos (1993) dá exemplos, um os quais é compreender que estilos de prática pedagógica mais democrática em países da América Latina têm resultados positivos nos estudantes, mas têm poucos efeitos em salas de aula na Índia. A investigação, sobretudo nos países do Norte global, revela uma série de processos que o professor tem de desempenhar e que contemplam uma complexidade de situações que vão desde a gestão dos estudantes em sala de aula até questões didáticas e de transmissão de conhecimento, como resume Mesquita (2015) em vários tipos de saberes como: agir com conveniência; mobilizar saberes e conhecimentos; integrar ou combinar os múltiplos saberes; aprender e aprender a aprender; comprometer-se ou empenhar-se.

No entanto, o bom desempenho dos docentes não depende unicamente da formação a que estão sujeitos, mas de outras características como: experiência profissional como professor; atitudes, opiniões e crenças; expectativas enquanto professor; processamento da informação (Day & Sachs, 2004). De certa maneira, a forma como o professor ensina é influenciada pela sua história de vida, pessoal e social, pelo seu contexto de trabalho, pelos grupos a que pertence, pelas suas preferências de lecionação, pela sua identidade ou pela fase da vida em que se encontra e o seu contexto sócio-político-cultural, pelo que o design e os processos de formação de professores deverão espelhar tudo isto (Avalos, 1993; Day & Sachs, 2004). Não se pode, portanto, tomar o docente como um técnico, ao qual se dá uma formação e realiza as ações com os estudantes, tendo como consequência direta uma educação de qualidade. Além do mais, a visão da profissão docente, a forma com se desenvolve e a identidade profissional, materializadas em reformas, provocam alguns paradoxos na sua vida profissional. Como explicam Day e Sachs (2004): currículos impostos externamente, com inovações de gestão e sistemas de monitorização e avaliação são muitas vezes mal implementados, têm resultado em períodos de desestabilização, aumento da carga de trabalho, intensificação do trabalho dos professores e crise de identidade profissional para muitos professores que percebem uma perda de confiança da sociedade na sua vida profissional; embora seja reconhecido que a formação é exigente, podem ser atribuídos menos recursos para apoiar o professor; a profissão docente pode ser encorajada a ser autónoma, ao mesmo tempo que está sob crescente vigilância por parte dos políticos e da comunidade através de avaliações, por exemplo.

É inquestionável que a qualidade dos professores depende da sua educação de base – a formação inicial – e da formação contínua, duas dimensões centrais na consecução de uma aprendizagem de qualidade para que os estudantes desenvolvam competências e façam aprendizagens que lhes permitam ser independentes (Yates, 2007). Não devemos esquecer que a mudança de atitude do professor é importantíssima, mas tem de ser acompanhada por uma efetiva aprendizagem das crianças, traduzida pela aquisição de conhecimentos e pelo desenvolvimento de competências (Avalos, 1993). Nesta perspetiva, Niquice (2011) lembra que qualquer modelo de formação deve ter a preocupação de profissionalizar os professores e, por isso, deve ser pensado, e estruturado em torno de três dimensões: a nível científico, pedagógico e metodológico. Só assim consegue responder às necessidades reais do contexto e da sociedade e às finalidades educativas e não a conceitos, ideologias ou paradigmas vigentes.

Os modelos de formação são variados dependendo do autor que os estuda, mas todos deverão ter em conta o contexto específico. No entanto, mesmo reconhecendo esta questão específica, alguns autores estudam algumas linhas de orientação para formação bem sucedidas, tal como é o caso de Avalos (1993), que descreve que um tipo de formação que pode acelerar a mudança na forma como se ensina. Tal modelo de formação, baseado em investigações feitas em vários países, deverá concretizar-se em torno dos seguintes aspetos: (1) estimulação da tomada de consciência dos professores, tanto sobre o seu estilo de ensino, como do contexto em que ensinam (escola e comunidade), através de discussões em grupo, de registos dos estudantes, de narrativas escritas pelos próprios ou de registos de observações de aulas; (2) apresentação da informação segundo o modelo escolhido, podendo combinar metodologias mais transmissivas, com discussão em grupo, apoiadas em textos, manuais, podendo o modelo ser mais ou menos estruturado e mais ou menos específico de acordo com a filosofia subjacente à abordagem da formação; (3) prática ou feedback, que será a implementação, em sala de aula, do modelo de ensino e das competências trabalhadas na formação, onde os docentes analisam as situações com que se deparam, as dificuldades e tomam consciência das suas decisões, através de feedback dos seus pares; (4) treino/ *coaching* que pode ter lugar após observação de aulas e incluir visitas programadas às escolas de orientação aos docentes e discussão de questões específicas.

Relacionando, agora, formação e desenvolvimento profissional, Obanya (2010) acredita que este pode variar desde um único workshop a um curso académico ou outros serviços oferecidos por um conjunto de diferentes fornecedores, variando amplamente a filosofia, o conteúdo e o formato das experiências de aprendizagem. Referimo-nos, especificamente, a: (i) estudos de caso (apresentação de um caso, colocando os formandos no papel de um decisor); (ii) coaching (reforço das competências em

áreas de competências específicas, através de processos de observação, reflexão e ação); (iii) comunidades de prática (melhoramento da prática profissional, envolvendo-se na investigação e aprendizagem partilhada); (iv) estudo de lições (resolução de dilemas práticos relacionados com a intervenção através da participação com outros profissionais no exame sistemático da prática); (v) mentoria (promoção da consciência do indivíduo sobre o seu próprio desenvolvimento profissional, proporcionando oportunidades estruturadas de reflexão e observação); (vi) supervisão reflexiva (apoio, desenvolvimento e avaliação do desempenho para a sua compreensão e articulação da fundamentação das suas próprias práticas); (vii) assistência técnica (ajuda aos indivíduos e à sua organização, oferecendo recursos e informação, apoiando o trabalho em rede e os esforços de mudança).

A este respeito, O'Sullivan (2006), considera essencial a construção de modelos de formação a partir da observação de práticas docentes concretas, uma vez que são essas práticas que melhor conduzem ao ensino e à aprendizagem em contextos específicos. Em idêntica linha de análise, Avalos (2011), apoiando-se em vários autores, admite que diferentes modalidades de desenvolvimento profissional melhoram o conhecimento e a compreensão do currículo em áreas tão diversas como a compreensão da leitura e da ciência, bem como a promoção da motivação estudantil, o que implica que no centro desse processo deva estar melhoria do conhecimento dos professores em três áreas fundamentais: ideológica (normas, valores), empírica (ligação entre fenómenos) e técnica (métodos).

Na análise que fizeram de estudos nesta área, Silva e Oliveira (2020) concluíram que a sensibilidade ao contexto é um aspeto que deve ser tido em consideração na conceção de programas de formação e de desenvolvimento profissional, reconhecendo o capital sociocultural que disponibilizam os contextos e as realidades locais. O desenvolvimento de capacidades é, portanto, um processo multidimensional que depende de vários meios (individual, organizacional e o ambiental) para alcançar os resultados pretendidos (Santos & Silva, 2016), pelo que destacamos nestes componentes a ênfase que os autores consignam à consciencialização ou autorreflexão contínua das práticas profissionais, à aprendizagem entre pares, percecionadas como motores de mudança das práticas (Avalos, 2011; Niquice, 2011).

É nesta perspetiva de “reflexão sobre a prática” (Alarcão, 2009: 119) que entendemos a supervisão pedagógica, como parte integrante de uma formação de professores, tanto a nível inicial como na formação contínua e em serviço. Embora a supervisão esteja mais associada à formação de profissionais da educação, Alarcão (2009: 121) re-concetualizou o tema tornando-o mais abrangente, incluindo toda a comunidade escolar numa visão colaborativa e democrática e num espírito de “auto-supervisão e de hetero-supervisão”. Por seu turno, Vieira (2009: 199) interpreta a supervisão

como “teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal”, o que permite a Mesquita e Roldão (2017: 53) sintetizarem o papel do supervisor nos vários modelos analisados da seguinte forma: “(i) a manutenção de uma aliança de trabalho; (ii) a observação e a avaliação; (iii) o apoio; (iv) o fornecimento de feedback construtivo; (v) a instrução, a modelagem e a tutoria; e (vi) um problema mútuo”, isto é, aquele que pauta a sua ação de forma a que os supervisionados pensem e atuem “de forma colaborativa, de uma forma crítica, indagadora” (Alarcão, 2009: 120). Aos formandos supervisionados cabe compreender as tarefas, as finalidades, as funções e os limites da supervisão, assim como a colaboração no trabalho, a preparação da supervisão; a abertura à mudança, a tomada de decisões assertivas e a utilização de ideias inovadoras para a sua ação (Mesquita & Roldão, 2017).

As pesquisas analisadas por Avalos (2011) relevam que diversos formatos de desenvolvimento profissional têm efeitos positivos na atuação dos professores, embora não se saiba precisar de que forma e até que ponto sustentam esforços contínuos. No entanto, é consensual que intervenções de longa duração e com apoio individualizado são mais eficazes. A melhoria da qualidade está desde sempre na agenda tanto das agências transnacionais como dos países, porém, a forma de a alcançar tem mudado ao longo do tempo, pelo que O’Sullivan (2005) sugere que esta só será uma realidade quando se compreender que dinâmicas existem na sala de aula. Qualquer que seja o modelo adotado, toda a formação, inicial ou contínua, deve não só cumprir “uma finalidade epistemológica, bem como prática na medida em que nos permitirá pensar no quê, por quê, para quê e como fazemos e organizamos o processo de formação de professores” (Niquice, 2011: 266), com objetivo de melhorar o desempenho e as competências dos professores nas escolas e, assim, melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos. A forma como o fazem e quem tem o controlo do processo é o que distingue um do outro (Day & Sachs, 2004).

A qualidade do ensino, isto é, do currículo, dos materiais de aprendizagem, dos programas de formação, das capacidades de aprendizagem dos estudantes, é contextual e só pode haver qualidade se for relevante para o indivíduo e para a sociedade (O’Sullivan, 2006; Roldão, 2013, 2020). O que está subjacente a todos estes pressupostos é o reconhecimento de que a aprendizagem e o desenvolvimento dos professores são processos complexos que reúnem uma série de elementos diferentes e são marcados por um conjunto de fatores igualmente importantes (Avalos, 2011). Por isso, temos consciência de que todos esses processos albergam desafios ainda maiores em zonas rurais isoladas, em que as questões económicas e sociais são menos favoráveis a uma prossecução de um desenvolvimento profissional docente tão consistente.

2. Educação em meio rural

Neste capítulo fazemos a caracterização das áreas rurais relacionando os fatores económicos, sociais e políticos com a educação. Iniciamos com as definições mais utilizadas contemplam três dimensões comuns: a ocupação por pessoas, o uso da terra, e o afastamento das zonas urbanas, sendo que destas três, a mais utilizada para estudos estatísticos e para a conceção e análise de políticas é a dimensão única de povoamento esparso (FAO, 2018), ainda que afastemos a ideia de que o desenvolvimento rural está ligado à agricultura, esta é um dos fatores importantes. Caracterizamos o que entendemos por comunidade e as funções dos PEE no aproveitamento escolar. Definimos a educação básica e os pressupostos das línguas e das ciências e quais as implicações para a qualidade do ensino no meio rural.

2.1. As áreas rurais e a educação

Atualmente, nas zonas urbanas são habitadas por mais pessoas (55% da população mundial) do que as zonas rurais, estimando-se que em 2050, 68% da população seja urbana; ainda assim, África continua a ser o continente com mais pessoas a viver nas zonas rurais, cerca de 43% da sua população (UN, 2018). Embora haja estes dados das Nações Unidas, não há uma definição padrão do se entende por áreas rurais, havendo alguns autores que não as definem em concreto uma vez que depende de país para país (Adedeji & Olaniyan, 2011; FAO, 2018). No entanto, podem-se enunciar alguns critérios que são comuns: a geográfica, a densidade populacional, o estatuto administrativo ou as características das infraestruturas (Atchoarena & Sedel, 2004; CITE, 2016). Em termos descritivos são espaços com: infraestruturas que ocupam uma pequena parte da paisagem; envoltos em pastos, bosques, montanhas ou desertos; baixa densidade populacional; pessoas que trabalham, maioritariamente, em atividades ligadas ao setor primário (minério, agricultura, pecuária, silvicultura, pesca); terrenos a custo relativamente baixo; atividades afetadas por elevados custos de transação, associados à distância em relação às cidades e à fraca disponibilidade de infraestruturas (Atchoarena & Sedel, 2004; CITE, 2016). A definição do que é rural está muito vinculada ao lugar e às suas condições que incluem aspetos sociais (utilização de serviços sociais, como saúde e educação), económicos (produção agrícola, mercados, rendimentos agrícolas e não agrícolas) e ambientais (utilização dos recursos naturais) da vida nesses locais; e ainda, áreas consideradas rurais são definidas em relação às áreas consideradas urbanas, isto é, pelo que não é urbano, havendo diferentes tipos ou graus de ruralidade o que torna a definição subjetiva por depender também do contexto social e cultural (FAO, 2018).

Estima-se que a população das zonas rurais até 2050 diminua, sendo que os continentes africano e asiático ainda são os que contemplam quase 90% da população rural mundial (UN, 2018; Lopes, 2020). A ruralidade é muitas vezes sinónimo de pobreza e esta pode ser tanto causa como consequência da migração das zonas rurais para as zonas urbanas, em todo o caso, os rendimentos nestas zonas continuam a ser os mais baixos (Atchoarena & Sedel, 2004). A população mais pobre do mundo continua a ser em África e o crescimento económico africano revela-se vulnerável (Lopes, 2020). Estando estas zonas ligadas a atividades agrícolas, a migração rural afeta negativamente países neste setor uma vez que há perda de mão de obra, e como consequência, diminuição de rendimentos e de emprego (Arnold et al., 2019), e tal tem implicações no rendimento das famílias e na pobreza (Atchoarena & Sedel, 2004).

A agricultura é o meio de subsistência mais comum nas zonas rurais africanas, empregando cerca de 60% da população ativa, “contudo, os agricultores africanos são, na sua maioria, pobres, com um alto nível de subemprego, baixa produtividade e ganhos reduzidos, e enfrentam elevados riscos devido às ineficiências do mercado” (Arnold et al., 2019: 42). As zonas rurais apresentam desafios pela dispersão de pessoas o que significa: serviços públicos e privados mais longe dos cidadãos e dispendiosos; as cadeias de abastecimento e comercialização mais longas e distantes (FAO, 2018). Na maioria dos países africanos “as informações gerais sobre as zonas rurais, as suas características socioeconómicas e o estado dos recursos naturais são escassas ou inexistentes” (Arnold et al., 2019: 46). Além destas características, a pobreza nestas zonas traz desafios políticos e o desenvolvimento rural deve ser pensado no sentido de reduzir a pobreza e melhorar o bem-estar da população, aumentando as possibilidades de desenvolver o seu potencial e as suas capacidades, isto é, interligando o crescimento económico a benefícios sociais e pessoais (Cremin & Nakabugo, 2012; FAO, 2018).

Apesar da relação entre a educação e a economia não ter um benefício direto, havendo condicionantes para que tal aconteça (Santos, 2014), o investimento na educação (primária e pós-primária) especialmente a educação das raparigas, pode aumentar a produtividade agrícola uma vez que pessoas que trabalham nesta área, se forem mais instruídas, podem adotar metodologias inovadoras e aumentar o seu rendimento (Cremin & Nakabugo, 2012; UNESCO, 2016b). A educação, a investigação e a inovação são as palavras-chave para a transformação da agricultura, e por consequência, das zonas rurais (Koudawo, 1995; Arnold et al., 2019).

A falta de oportunidades de educação é, a par de outros fatores, causa e consequência da pobreza rural, sendo o custo de oportunidade da educação um grande obstáculo para as famílias pobres, que muitas vezes dependem do trabalho e dos rendimentos dos seus filhos (Lakin & Gasperini, 2004). Apesar de não querermos limitar a análise das zonas rurais às questões ligadas à agricultura, a verdade é que,

segundo Arnold et al. (2019: 18) esta “continuará a ser, a principal fonte de postos de trabalho para os jovens das zonas rurais, mas a rentabilidade e os rendimentos da atividade agrícola são baixos” e apesar de ser uma “carreira pouco atrativa”, estas zonas “carecem de oportunidades de emprego e sociais” importantes para que os jovens permanecem.

Se educação é um direito humano, ela também capacita e “empodera, na medida em que o conhecimento e as competências adquiridas ao longo da educação básica permitem o exercício dos outros direitos fundamentais” (INEE, 2014: 117). Decisores políticos e educadores consideram que, através da educação, é possível alcançar a igualdade de oportunidades, melhorar as condições de vida, reduzir as desigualdades regionais e sociais, empoderar e contribuir para a boa governação e mudança social (Bude, 1985; Chimombo, 2005). Os sistemas educativos são cruciais para dotar as pessoas de aptidões e competências necessárias para desempenharem um papel ativo na sociedade e na economia e em contexto de recursos limitados, há uma consciência de que os sistemas educativos não podem aplicá-los incorretamente, pelo que acaba por haver uma pressão maior para que o investimento feito possa ter resultados (Cremin & Nakabugo, 2012). Esta preocupação não deve descurar as características e necessidades das zonas rurais, como a criação de ligações entre a escola e a comunidade local, aproximando as escolas do mundo rural não só pelo ensino vocacional mas através da utilização de novos métodos de ensino (Atchoarena & Sedel, 2004). Políticas e programas de discriminação positiva para a população rural podem incluir medidas que Gasperini e Acker (2009) enumeram e que selecionamos na tabela 1 as mais relevantes para o estudo:

Tabela 1 – Desafios e respostas nas zonas rurais (traduzido e adaptado) (Gasperini & Acker, 2009)

Desafios	Respostas
Acesso à educação e à formação	<ul style="list-style-type: none"> - eliminação das propinas - acesso a materiais de aprendizagem - programas de alimentação escolar para melhorar a assiduidade - expansão da rede escolar e construção de centros de formação - enfoque nas necessidades de grupos rurais específicos
Qualidade de educação e formação	<ul style="list-style-type: none"> - melhoria da formação de professores - conceção de materiais de formação para abordar os problemas rurais - utilização de hortas escolares como laboratório e integração no currículo - utilização de ferramentas de monitorização e avaliação melhoradas - flexibilidade no calendário de formação e educação para acomodar as condições meteorológicas, padrões de cultivo, movimentos nómadas
Descentralização e comunidade participação	<ul style="list-style-type: none"> - combinação o planeamento curricular nacional e com o local - educação relevante para os meios de vida rurais e para a comunidade - associações de pais e professores para melhorar os recursos escolares - controlo comunitário da qualidade e relevância
Organizacional e institucional	<ul style="list-style-type: none"> - coordenação entre os fornecedores públicos de extensão e educação, organizações não governamentais (ONG) e o sector privado

eficiência	- planeamento participativo multi participativo nos programas
Habilidades formação para pessoas do campo	- aumento e melhoria da formação formal e não formal de jovens e adultos - formação para estudantes que abandonam a escola - formação em alfabetização e numeracia juntamente com formação de competências
Recrutamento e retenção de extensão pessoal e escola professores	- recrutamento de professores e pessoal de extensão das zonas rurais - bónus e salários mais elevados como incentivos para o pessoal rural - fornecimento de habitação subsidiada - criar opções de progressão de carreira - partilha do lucro em atividades geradoras de rendimento na escola
Políticas pro-rurais centradas nas pessoas	- aumento do financiamento - dados de educação e formação para a população urbana e rural - políticas que reconhecem as circunstâncias agroecológicas e geográficas como bem as diferenças socioeconómicas e culturais das zonas rurais

Para assegurar a educação rural é necessária uma abordagem holística, tendo em conta o contexto social, cultural, económico, político, ambiental e geográfico, integrando atores com diferentes competências em projetos multissetoriais e o desenvolvimento de programas que abranjam infraestruturais, materiais, formação, políticas adequadas, coordenando com serviços para promover a saúde, o transporte e a economia (Furtado, 2014; CITE, 2016)

2.2. O desenvolvimento rural

No subcapítulo do desenvolvimento e educação explanamos de que forma perspetivamos estes dois temas, este afunilamos para o desenvolvimento rural e para a relação com a educação e de que forma uma e outra se podem transformar e complementar. Apesar de o desenvolvimento rural não ser sinónimo de desenvolvimento agrícola, esta ligação é intrínseca (Arnold et al., 2019). Tal como para as zonas rurais, não há uma definição única do que é o desenvolvimento rural mas pode dizer-se que tem evoluído para um o processo que acompanha o espaço rural e que comporta características como a pobreza, a segurança alimentar, a educação, as infraestruturas, a saúde e o desenvolvimento de capacidades para aqueles que não trabalham nas áreas agrícolas (Atchoarena & Gasperini, 2004; Furtado, 2014; FAO, 2018; Arnold et al., 2019).

O desenvolvimento rural pauta-se, então, pelos seguintes indicadores: (1) a sustentabilidade da agricultura e na gestão dos recursos naturais; (2) oportunidades de emprego não agrícola; (3) prestação de serviços sociais básicos como a educação, saúde e proteção social; (4) melhoria das infraestruturas físicas e de telecomunicações; e (5) promoção do acesso a serviços financeiros fora do crédito agrícola (FAO, 2018). Esta parece ser a intenção da OUA (2014) que até 2063, os países africanos melhorem qualidade de vida, através do crescimento inclusivo; da geração de empregos; do aumento da produção agrícola; de investimentos na ciência, tecnologia, investigação e inovação; nos serviços básicos de saúde,

nutrição, educação, abrigo, água e saneamento; na agricultura moderna e produtiva com conhecimentos endógenos. Para Lopes (2020), a equidade e a justiça social são a base do desenvolvimento sustentável, que têm necessariamente de estar em equilíbrio com as dimensões sociais, económicas e ambientais. As mudanças desejáveis no contexto rural passam pela transformação da economia de um país e da sua sociedade o que implica uma visão global, que não esteja apenas circunscrita às zonas rurais mas em interação com a melhorias das infraestruturas e comunicações às zonas urbanas através de ligações mais fortes no comércio e na partilha de informação (FAO, 2018). O investimento em cidades secundárias, mais perto das zonas isoladas, pode ser uma estratégia para reduzir a pobreza, criando mais oportunidades de emprego não agrícola e sendo polos económicos das áreas rurais mas para isso é necessário desenvolvê-lo de modo a tornar estes empregos não agrícolas mais gratificantes, o trabalho remunerado mais regular e fiável (IFAD, 2016; FAO, 2018) e o agronegócio é um exemplo de como fazer a ligação dos pequenos agricultores às cadeias de distribuição (Lopes, 2020). Apesar de não acontecer em todos os países, o continente africano está em rápido crescimento (IFAD, 2016) mas em lenta transformação, o que faz com que fique vulnerável, como refere Lopes (2020: 14-15)

Para que a transformação aconteça, é necessário desafiar as características do actual modelo de desenvolvimento. Para que o crescimento económico rápido se traduza em desenvolvimento sustentado e inclusivo, os países devem ser encorajados a implementar estratégias que criem diversificação económica e emprego, reduzam desigualdades e reforcem o acesso aos serviços públicos essenciais. As políticas adoptadas terão também de dar resposta às desigualdades espaciais (diferenças entre regiões urbanas e rurais, mas também interior de uma mesma região), assim como à fraca mobilidade intergeracional em áreas como a educação, saúde e o emprego, onde a desigualdade impera. Todavia, erradicar a pobreza através de um trabalho árduo e bem planeado exige que as pessoas tenham acesso a bons empregos, que lhes garantam o sustento.

Segundo o IFAD (2016) os países que conseguiram reduzir a pobreza foram aqueles que tiveram uma transformação estrutural e rural mais significativas. Ligada às transformações mais duradouras, vários autores (Lopes, 2020; IFAD, 2018) falam na importância de um setor industrial mais diversificado. Naturalmente, estas transformações sustentadas não se fazem sem recurso à educação e à aquisição de competências, na área agrícola, no desenvolvimento empresarial e com o recurso aos serviços financeiros (IFAD, 2016). A educação é, portanto, um fator a considerar, podendo ser, afirma Furtado (2014: 35), um instrumento poderoso e eficaz “na luta contra a pobreza e na promoção do desenvolvimento rural. Sem uma população educada não se pode promover desenvolvimento”. A pobreza está estritamente ligada ao analfabetismo, bem como a outras formas de privação como a desnutrição, a mortalidade infantil e o acesso limitado à água (Koudawo, 1995; Atchoarena & Gasperini,

2004). Por outro lado, Ki-Zerbo (2006) lembra que a pobreza não é tanto uma causa do pouco desenvolvimento, mas um produto, uma consequência do modelo atual de desenvolvimento capitalista. Segundo, Arnold et al. (2019: 19) ainda persiste em África uma insegurança alimentar grave “cerca de 100 milhões de crianças e jovens fora do sistema escolar” pelo que um investimento deve ter uma “abordagem holística do desenvolvimento” nas diversas áreas sociais. Para Furtado (2014: 36) é fundamental ajudar

(...) o desenvolvimento rural visando a redução da pobreza, a valorização do potencial do conhecimento endógeno, o desenvolvimento de estratégias participativas, o reforço da participação comunitária e o desenvolvimento de outros conhecimentos e competências que possam melhorar as actividades produtivas das comunidades. É importante que as comunidades rurais possam ter oportunidades e meios para fortalecerem as suas capacidades humanas e institucionais para acederem ao desenvolvimento e implementarem estratégias que a longo prazo promovam as mudanças desejáveis.

Não basta, portanto, haver escolas só por si, a conceção dos currículos pode levar a uma instrução sem educação e se não for contextualizada e relevante, aos estudantes e comunidades irá perpetuar a pobreza porque não será transformadora (Nsamenang & Tchombe, 2011).

2.3. As comunidades

Do ponto de vista histórico, a comunidade compreendia um pequeno grupo de famílias que estabelecia uma relação de sobrevivência (Bude, 1985). Assim, o ser humano tornou-se um ser social, que se vem organizando em grupos e que podem formar-se por origem geográfica, étnica, linguística, racial, cultural, religiosa, de classe, com base em preocupações familiares ou educacionais partilhadas e que estabelecem um sistema social específico, com interesses e necessidades comuns, integrados, com regras e regulamentos próprios que os caracteriza, podendo ser heterogéneas ou homogéneas, unidas ou conflituosas (Bude, 1985; Shaeffer, 1992; Bray, 1996). Assim, a comunidade é como conjunto de pessoas que assume várias funções: normas culturais; controlo social; participação social e a integração dos indivíduos; formam uma identidade coletiva, consolidam laços de solidariedade e asseguram a estabilidade e a vivência das pessoas e da comunidade (Gómez, Freitas & Callejas, 2007). As sociedades africanas são multiculturais pelo que a generalização de comportamentos, formas de estar e pensar podem ser redutoras, no entanto, julgamos não estar a incorrer nesse erro se dissermos que a sociedade africana se estrutura de uma forma comunitária e coletivista. Ki-Zerbo (2006: 29), ao longo da entrevista a René Holenstein, transcrita no livro “Para quando África?”, refere vários exemplos disso mesmo, as “jornadas de trabalho coletivo, (...) de uma família ou de uma aldeia para vir ajudar no

trabalho do campo”. A filosofia africana Ubuntu, por exemplo, assenta nos princípios da comunidade (união de pessoas com propósitos comuns), na relação com o outro, no trabalho em equipa, na confiança e respeito pela individualidade e pelo grupo, sendo o último se sobrepõe ao individual (Lundin & Nelson, 2010). Do mesmo modo, as relações de parentesco podem ser alargadas extrapolando os laços de sangue (Clauss-Ehlers, 2006: 81). Sendo complexo e diverso, comunidade designa

uma entidade social e espacial determinada por um território e pelos seus habitantes, por uma estrutura social e códigos culturais singulares. É um espaço de vida onde se concretizam os problemas, as necessidades, os projetos e as esperanças de um amplo grupo de pessoas que, a partir da sua organização em diversas instituições pretendem dar resposta aos desafios do seu meio. Logo, a comunidade delimitada em termos territoriais, demográficos, administrativos, sociais, culturais, etc., é o suporte das formas de unidade familiar e social que se singularizam por uma convivência próxima e uma visão particular e partilhada da vida e do mundo (Gómez, Freitas & Callejas, 2007: 132)

Na perspetiva da educação pré-colonial, por exemplo, a educação tradicional africana não se caracterizava por um calendário escolar ou programa mas por ser dada em toda a parte na vida do dia-a-dia e por ser de impregnação permanente, dada por todos, família e comunidade, como forma de socialização feita por todos em benefício de todos (Koudawo, 1991).

2.3.1. Os Pais/ Encarregados de Educação

O papel específico dos pais/ encarregados de educação (PEE) na educação tem vindo a ganhar terreno na literatura e vários estudos confirmam que o envolvimento das famílias na educação tem efeitos positivos tanto para as crianças como para os docentes e a própria família, aumentando a motivação para as tarefas académicas, as competências das crianças e ajudando os docentes a utilizar os pais como recurso pedagógico (Sanders & Epstein, 2005; Demircan & Erden, 2015). No entanto, alguns condicionalismos como “a pobreza, a mobilidade, dúvidas sobre o valor da escola ou a segurança na escola” entre outros fatores limitam “a sua participação positiva diária” (Dowd et al., 2018: 1). Sobretudo em ambientes pouco escolarizados, os estudos revelam que os PEE dão pouca importância à educação: as famílias e as comunidades não valorizam ou são ambivalentes em relação à educação formal; há desilusão em relação à utilidade, qualidade e capacidade transformadora dos sistemas de ensino; os currículos pouco relevantes para a vida dos estudantes e o pessoal docente e não docente desmotivado, despreparado e ausente, pouco interessado em envolver-se com a comunidade, cria entraves à participação das famílias na educação (Shaeffer, 1992, Chimombo, 2005). Além destes, há ainda questões relacionadas com as crianças com dificuldades de aprendizagem, com aspetos sociais e

académicos dos pais, o afastamento provocado pelos docentes que também constituem barreiras à participação dos pais (Demircan & Erden, 2015). Do mesmo modo, existem diferentes graus e formas de participação, que vão desde a utilização do serviço; à contribuição monetária, de materiais ou mão-de-obra; à participação em reuniões de pais e aceitação de decisões tomadas por outros; até ao envolvimento na prestação de um serviço, na identificação de problemas e à tomada de decisões relevantes para o funcionamento da escola (Shaeffer, 1992; INEE, 2010).

A participação das famílias nas atividades escolares parece ter influência nas aprendizagens das crianças, aumentando a aquisição de conhecimentos através de melhores práticas, como na assistência nos trabalhos de casa, uma atitude mais positiva em relação à escola, na tomada de consciência dos problemas e na sua resolução, o que tem impacto também no aumento de competências das crianças em termos de autoestima, valorização da suas experiências e sentido de responsabilidade (Shaeffer, 1992; Sanders & Epstein, 2005; Clauss-Ehlers, 2006; Dowd et al., 2018). No entanto, “a participação simbólica por si só não é eficaz para proporcionar respostas de qualidade e duradouras” (INEE, 2010: 25), é necessária uma participação ativa e comprometida para que todos estes benefícios se verifiquem. Fatores como a escolaridade, as desigualdades educacionais, linguísticas e económicas, má nutrição e exposição a crenças sociais (como a de que a educação é tarefa do Estado) e culturais dos pais influenciam o percurso escolar pelo que é necessário fazer esforços para envolver PEE e a ganhar confiança na escola e nos seus benefícios (Shaeffer, 1992; Sanders & Epstein, 2005; Clauss-Ehlers, 2006; Tikly, 2011).

Na maioria dos países africanos, a educação das crianças é um enorme investimento para os pais, para as comunidades e para o Estado e se em casa há uma experiência prática adquirida, na escola são mais valorizadas as experiências cognitivas, pelo que pode haver uma discrepância nas duas formas de aprendizagem (Maunganidze, Kasayira & Mudhovozi, 2011). Autores citados por Tikly (2011) referem a importância do ambiente doméstico e comunitário em relação à determinação da qualidade da educação, particularmente para os grupos de estudantes mais desfavorecidos economicamente, e que tanto a literacia paterna como materna têm impacto nas aprendizagens das crianças. Uma das formas de aproximar os PEE é questioná-los sobre os pontos fortes e fracos dos seus educandos e o que esperam da escola (Maunganidze, Kasayira & Mudhovozi, 2011). Embora o sistema educativo e as escolas não possam resolver questões enraizadas de desigualdade, podem desempenhar um papel de mediação (Tikly, 2011).

O ideal é que PEE, e comunidade em geral, consigam ter um nível de participação na escola que possa levar a mudanças no conhecimento, nas atitudes, nas competências mas Shaeffer (1992)

enumera algumas circunstâncias em que a participação comunitária redunde em poucos benefícios: (1) em comunidades mais desfavorecidas a má gestão dos diferentes interesses pode trazer conflitos; (2) os processos participativos podem ter custos para os quais não haverá retorno direto ou criar expectativas frustradas; (3) os processos participativos dirigidos por pessoas pouco capazes de gerar consenso ou autoritárias podem resultar em enviesamentos da participação; (4) os interesses de uma comunidade podem ser contraditórios aos da sociedade em geral e representar comportamentos inadequados; (5) os processos de participação podem levar a poucas mudanças estruturais; (6) a participação é um processo e os seus benefícios muitas das vezes não são mensuráveis, o que dificulta a avaliação. Apesar destes constrangimentos, a participação da comunidade afigura-se fundamental como espaço de ação e intervenção, de criação de sistemas solidários e de inter-relação e de possibilidade de utilização dos “recursos e serviços públicos, privados e voluntários” (Gómez, Freitas & Callejas, 2007: 135), sendo as abordagens participativas instrumentos relevantes na gestão dos serviços sociais, na melhoria das capacidades individuais e coletivas (Shaeffer, 1992).

Na área da educação, não são só as famílias os atores únicos: governo, a escola (diretores, professores), e sociedade civil, devem perceber de que modo podem colocar os seus conhecimentos, aptidões, atitudes, forma de trabalho e valores ao dispor da educação (Shaeffer, 1992). Os sistemas escolares precisam de ser capazes de identificar, mobilizar e organizar recursos para apoiar e alargar oportunidades de incluir todos estes intervenientes (Sanders & Epstein, 2005). Quanto aos docentes, estudos indicam expectativas mais baixas em relação a estudantes de classes mais pobres, independentemente dos resultados escolares reais dos mesmos, e que ter altas expectativas conquista o respeito, a cooperação e a vontade de fazer bem dos estudantes (Avalos, 1993; Medeiros et al., 2003; Clauss-Ehlers, 2006; Adedeji & Olaniyan, 2011). Os docentes devem aceitar as famílias como parte ativa do processo educativo, no entanto, nem sempre conseguem fazê-lo: por não saberem como integrá-las; por medo de perderem a sua autonomia ou estatuto; por não conhecerem as vantagens da sua participação para todos os envolvidos no processo educativo, pelo que necessitam de formação para que compreendam as diversas famílias e para conseguirem estabelecer e manter bons contactos com estas e com as comunidades (Sanders & Epstein, 2005; Maunganidze, Kasayira & Mudhovozi, 2011).

A sociedade civil (organizações associações formais ou informais de PEE, ONG nacionais e internacionais, agências internacionais, fundações, instituições profissionais) que apoiam as populações nas áreas sociais, contribuem para a assistência e bem-estar, através de projetos ou de processos de desenvolvimento local para a transformação social e podem conduzir processos de participação diferenciada, como, por exemplo, os grupos comunitários fazerem a sensibilização a PEE para

matriculem os educandos e para incentivarem à participação da comunidade nas atividades escolares (Shaeffer, 1992). A colaboração entre estas entidades é uma tarefa difícil, uma vez que se pode combinar instituições muito formais e burocráticas com instituições informais e descentralizadas, na aceitação de uma agenda comum e uma coordenação em que convirjam os vários interesses (Shaeffer, 1992).

Através da participação, as comunidades podem ganhar mais controlo sobre a vida escolar, um envolvimento mais amplo na governação e gestão mais eficiente e eficaz dos recursos locais, assim como desenvolver organizações, estruturas, regulamentos, procedimentos que contribuam para uma maior coesão social, pluralidade, desenvolvimento económico e cultural, garantindo a melhoria dos serviços locais (educação e saúde), ambientes escolares mais seguros, adequado às necessidades das populações, refletindo sobre as tradições e partilhando objetivos comuns (Shaeffer, 1992; Gómez, Freitas & Callejas, 2007; CITE, 2016;).

2.4. O ensino básico e o meio rural

Os termos “ensino básico”, “educação básica” ou “ensino primário”, referem-se aos quatro primeiros anos de educação formal, desenvolvidos pelo ministério da educação, mas que podem ser apoiados por parceiros educativos (INEE, 2010) e a um conjunto de atividades educativas estruturadas, organizadas e com um determinado propósito. De uma perspetiva humanista, o ensino básico não se limita à aquisição de habilidades, mas considera dimensões culturais, sociais, económicas, éticas e cívicas (UNESCO, 2016a). Já a "educação rural" é frequentemente utilizada em contraponto ao que é urbano, sendo confundida com "educação agrícola" na vertente vocacionada para o trabalho no setor agrícola (Lakin & Gasperini, 2004).

Alguns dos desafios específicos das zonas rurais já foram elencados (pobreza, elevada taxa de analfabetismo) e outro é o equilíbrio entre as despesas do ensino (pagamento dos docentes, investimento e manutenção em instalações) e os resultados dos estudantes para uma transformação real no desenvolvimento destas zonas (Obanya, 2010; Adedeji & Olaniyan, 2011; CITE, 2016). As agendas educativas têm priorizado o acesso e a qualidade e por isso envidam esforços e financiamentos no sentido de fazer reformas nos sistemas de ensino e capacitar os agentes educativos, sobretudo no ensino básico, no entanto, estes parecem não estar a ter grandes efeitos (O’Sullivan, 2005; Buckler, 2015). Os ODS têm a convicção de que ensino básico tem um efeito na redução da pobreza, daí o grande investimento neste ciclo de estudos (Adedeji & Olaniyan, 2011; Birchler & Michaelowa, 2016). No entanto, verifica-se aquilo que o Banco Mundial (2021a) apelida de pobreza de aprendizagem, isto é, apesar de frequentarem a escola, as crianças não são capazes de ler, o que implica falta de domínio

noutras áreas como a matemática e a ciência. A mesma instituição revela progressos lentos pelo que, em 2030, 43% das crianças continuarão a ser pobres em aprendizagem (Banco Mundial, 2021a). Além disso, as crianças fora da escola estão a aumentar na África Subariana e sendo que em 2021 eram 20% nesta faixa etária (UNESCO, 2022⁹). Para Bashir et al. (2018), matricular estudantes neste nível de ensino é o primeiro passo na construção do capital de conhecimento no continente como motor de transformação socioeconómica, uma vez que mais pessoas precisam de aptidões e competências para as economias modernas. No entanto, os dezassete ODS fornecem as bases de ação mas nenhum está direcionado para estas zonas (FAO, 2018). Os esforços dos últimos 50/60 anos não têm sido capazes de satisfazer as necessidades educativas desta população (Obanya, 2010). Para Lakin e Gasperini (2004) as diretrizes para a conceção de conteúdos educativos básicos em zonas rurais são um currículo relacionado com o contexto, costumes, meios de subsistência e atividades de desenvolvimento rural; a qualificação e a formação dos professores; o uso das competências, conhecimentos e recursos disponíveis localmente; e a resposta aos desejos expressos da comunidade. Para a FAO (2018: 31)

(...) os decisores políticos têm de considerar como ajustar as soluções políticas genéricas à sua situação particular tendo em conta os conhecimentos sobre a população rural, as suas atividades, as comunidades e ambiente natural.

Nos países do Sul global, o êxito das reformas educativas segundo os critérios das agendas globais parece ser limitado, uma vez que os recursos continuam inadequados, os professores pouco qualificados, as salas de aula superlotadas e há pouco tempo efetivo de aulas (O'Sullivan, 2005). Apesar deste diagnóstico e do muito investimento, que são questionados por vários autores, influenciados por tendências internacionais, não se tem sido capaz de aferir com fidedignidade a melhoria na aprendizagem das crianças (O'Sullivan, 2005; Buckler, 2015; Birchler & Michaelowa, 2016). A educação nos meios rurais parece estar altamente inadequada em relação às suas necessidades, não conseguindo quebrar o ciclo da pobreza e Lakin e Gasperini (2004) elencam alguns fatores que contribuem para tal: o currículo pouco adaptado às necessidades; a língua de instrução, muitas vezes não ser a língua materna nem de alunos em de docentes, o que dificulta a transmissão de conteúdos; as infraestruturas escolar encontram-se em más condições, ou estão mal equipadas; o pessoal docente e não docente insuficiente e/ou mal formado e frequentemente mal pago. Apesar haver taxas de matrícula em número considerável, 250 milhões de crianças não estão a adquirir competências básicas de literacia (UNESCO, 2023¹⁰).

⁹ Informação disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382577> (consultado em janeiro 2023).

¹⁰ Informação disponível em <https://www.unesco.org/en/literacy> (consultado em janeiro 2023).

2.4.1. As escolas e a qualidade de ensino no meio rural

A educação para o desenvolvimento rural tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento e bem-estar rural, o que implica a segurança alimentar, saúde, emprego, proteção ambiental e gestão dos recursos naturais, com uma abordagem educacional para satisfazer de forma eficaz e equitativa as necessidades básicas de aprendizagem, formal e informal, de todos, ao longo da vida (Lakin & Gasperini, 2004; Bashir et al., 2018). As escolas no meio rural devem ser lugares centrais, na aprendizagem e na vida da comunidade e, para isso, questões como o calendário escolar e ritmo de ensino, a formação e colocação dos professores, a língua de instrução são fundamentais (Atchoarena & Sedel, 2004).

A qualidade da educação é cada vez mais questionada, tendo diferentes indicadores consoante o estudo que se faz (Buckler, 2015). Da nossa parte, percecionamo-la como um conjunto de vários fatores que iremos explicar até ao fim deste capítulo. O acesso é um dos indicadores que analisamos pelo que, se por um lado as taxas de inscrição têm crescido nos últimos anos no continente africano, estas não têm sido acompanhados por uma escolarização efetiva (Bude, 1985; Lakin & Gasperini, 2004; Nsamenang & Tchombe, 2011; Fazio et al., 2020; Banco Mundial, 2021a). Muitas escolas são mal concebidas e construídas: mal ordenadas, demasiado quentes ou frias, escuras, pouco higiénicas, inacessíveis, perigosas, o que segundo o relatório do CITE (2016) é o resultado tanto da falta de recursos materiais como de imaginação, má compreensão das ligações entre as infraestruturas e a sua importância para o ensino. Observa-se um desinvestimento na educação, pelos orçamentos baixos para esta área, e também a falsa percepção de que fazer de forma diferente aumenta os custos, sem ter a noção de que uma escola com instalações que contemplem salas de aulas, áreas de aprendizagem ao ar livre e de recreio, mobiliário, água e saneamento, edifícios administrativos, armazéns, instalações de cozinha e alojamento, tem um impacto positivo nas aprendizagens (Nsamenang & Tchombe, 2011; CITE, 2016). Para a melhoria do ambiente escolar é aconselhável o envolvimento da comunidade em ações com abordagens multissetoriais e integradas, entre o Estado, as ONG e o sector privado de modo a criar programas que façam cumprir e concretizar estes designios (CITE, 2016).

O acesso efetivo à escolaridade, além da matrícula inicial, envolve a frequência regular, que pode ser perturbada por diversos fatores como questões relacionadas com saúde, nutrição, exigências permanentes e/ ou sazonais acerca do tempo das crianças para trabalhar no campo ou em casa que têm consequências nos resultados da aprendizagem (Lakin & Gasperini, 2004). Estes desafios, obrigam à implementação de políticas que incentivem à flexibilização tanto dos programas como do calendário e dos horários escolares, de modo a facilitar o acesso ao ensino básico, tornando-as mais próximas das estruturas tradicionais, das atividades económicas domésticas e das necessidades das famílias (Lakin &

Gasperini, 2004; Adedeji & Olaniyan, 2011). Tais medidas podem ajudar a reduzir o custo de oportunidade de enviar crianças para a escola, melhorar as taxas de reprovação e desistência (que aumentam os custos escolares) e constituem um enfoque multidimensional: económico, social e educacional (Atchoarena & Sedel, 2004; Lakin & Gasperini, 2004; Chimombo, 2005).

Mas esta flexibilização nada tem a ver com tornar o currículo virado para a agricultura (Ngeng et al., 2011). Baseando-se em estudos de vários autores, Chimombo (2005) reflete que, um currículo demasiadamente ruralizado, com vertente vocacional, não leva em conta as realidades económicas da sociedade, as estruturas de poder, aliada à falta de oportunidades de emprego e a atração pelas áreas urbanas acabam por falhar na qualidade de ensino e do sistema. Do mesmo modo, pode ser visto pelos PEE como um ensino de qualidade inferior (Lakin & Gasperini, 2004), pelo que é importante estabelecer um diálogo com a comunidade de modo que entendam a adaptação do currículo às condições locais, clarificar as suas necessidades e aspirações (Shaeffer, 1992). É necessário o reconhecimento das capacidades e bens inerentes da população rural nos currículos escolares, mas que ganhe o respeito das famílias, atraia e retenha os estudantes e que inclua conhecimentos enraizados nas práticas comunitárias e as noções dos estudantes e docentes sobre a história, matemática, ciências, ilustrando formas alternativas de pensar (Lakin & Gasperini, 2004; CITE, 2016). A maioria dos países do Sul global têm um currículo único, determinado a nível central, pensado tendo em conta a ideia de um estudante urbano, o que pode entrar em conflito com as crenças e os costumes locais e tornar a tarefa do docente nas áreas rurais mais difícil, onde os estudantes podem não ver a relação entre as disciplinas, a sua experiência e a vida da sua comunidade (Lakin & Gasperini, 2004).

O essencial é o reconhecimento do ensino básico como um pré-requisito para o desenvolvimento rural sustentável incluindo vários atores sociais, contribuindo expandir o acesso, melhorar a frequência escolar e a qualidade do ensino, incorporando o desenvolvimento rural nos currículos e ao mesmo tempo reforçar a capacidade institucional no planeamento e gestão da educação (Atchoarena & Sedel, 2004). Além das infraestruturas e dos currículos, muitos outros fatores influenciam a qualidade do ensino como a disponibilidade de livros escolares adequados e culturalmente relevantes, materiais de escrita (lâpis, cadernos e livros), materiais didáticos para professores e o apetrechamento das salas de aulas (mapas e quadros), o que nem sempre existe em quantidade e qualidade (Lakin & Gasperini, 2004).

Outra questão pertinente na educação no meio rural é a progressão no ensino. Para o programa CREATE (2011), um dos elementos para um acesso significativo à educação contempla a progressão para níveis após o ensino básico. Os projetos analisados por Birchler e Michaelowa (2016) mostram a importância do equilíbrio entre os níveis de ensino e o desejo de alcançar níveis de educação superior que

não só parecem induzir os estudantes a completar o ensino primário, mas também a aumentar o seu esforço de aprendizagem. A educação no meio rural, por ser um processo complexo necessita de uma abordagem integrada que contemple o acesso, a qualidade e mobilize fatores como novas tecnologias, acesso ao transporte, à saúde e ao crédito e isso implica uma visão integrada e interdisciplinar de trabalho em parceria (Furtado, 2014).

2.4.2. Os professores do meio rural

Já falamos de como se perspectiva a formação de professores em contextos pós-coloniais. Neste subcapítulo mapeamos as questões que são mais comuns aos professores rurais no contexto africano, a nível profissional, académico e social e o seu papel no desenvolvimento rural. Segundo Obanya (2010), nas sociedades africanas tradicionais, os docentes, pessoas mais velhas, transmitiam os conhecimentos em várias áreas (música, medicina, caça, pastorícia) e desempenhavam um papel fundamental na comunidade e gozavam de um respeito que já não têm; por outro lado, num mundo globalizado, espera-se que o professor, além destes ensinamentos contextuais/ tradicionais, tenha um conhecimento ainda mais abrangente e que preparem os estudantes para o mundo do trabalho e do progresso contínuo.

Na passagem da educação colonial para a educação pós-independência em muitos países, e mais tarde incentivada pelas políticas globais de educação, a inscrição de todas as crianças na escola levou ao aumento do número de estudantes e à falta de professores, e como consequência ao recrutamento de pessoas não qualificadas ou com muito pouca formação, especialmente nas zonas rurais (CITE, 2016). Este imperativo levou a que muitos governos diminuíssem as qualificações mínimas para o ensino, expandissem a formação de professores em serviço, redesenhassem os currículos e alterassem abordagens pedagógicas (Buckler, 2015). Apesar destes esforços, no geral, estas zonas rurais continuam a sofrer de negligência persistente por parte do poder central, sendo menos favorecidas em termos de recursos financeiros e materiais o que influencia as condições dos docentes para desempenharem as suas funções (Adedeji & Olaniyan, 2011). As áreas rurais têm mais dificuldade em captar e manter professores qualificados sendo mais difícil o preenchimento de vagas, o que leva ao aumento do rácio docente-estudante e a ter mais docentes não qualificados; taxas de abandono escolar mais elevadas; afetação dos professores mais dificultada, pelo que o trabalho assume-se mais difícil e desmotivante devido às más condições de vida e de trabalho, acabando por haver, por vezes, professores formados nas zonas urbanas desempregados e postos por preencher nas zonas rurais (Adedeji & Olaniyan, 2011; CITE, 2016).

O isolamento social, profissional e cultural são fatores que influenciam esta situação a par dos baixos salários, da falta de acesso a oportunidades profissionais mais desafiantes e da responsabilidade que terem de assumir múltiplas funções dentro da escola e da comunidade (Adedeji & Olaniyan, 2011). Tendo em conta este cenário, o recrutamento de professores para estas escolas parece ser mais seguro em pessoas que já pertençam ao meio rural, uma vez que estes têm mais propensão a ter um compromisso na melhoria das suas comunidades, são mais facilmente aceites tanto pela escola como pela comunidade, estão mais familiarizados com as línguas e costumes locais e estão mais aptos a experimentar o isolamento social (CITE, 2016). O envolvimento e participação dos professores nas atividades escolares, que requer um esforço conjunto entre escola e comunidade, influenciam tanto a aceitação dos docentes nas comunidades como a sua vontade de permanecer, uma vez que pode ajudar novos professores a superar sentimentos de isolamento e adquirir um sentido de segurança (Adedeji & Olaniyan, 2011).

Assim, as condições de trabalho que tanto o sistema de ensino como as comunidades proporcionam aos docentes afetam positiva ou negativamente a sua motivação e têm impacto no estatuto social da profissão, na capacidade para atrair e manter candidatos de alta qualidade, e entre as condições estão: a carga de trabalho; o equilíbrio trabalho-vida; a dimensão das turmas; a disponibilidade e qualidade dos materiais didáticos; a disciplina dos alunos, a violência escolar, a autonomia e o controlo do docente (UNESCO, 2019). Melhorar as condições de vida e de trabalho é cada vez mais importante uma vez que o estatuto e o ambiente de trabalho dos docentes têm vindo, a deteriorar-se o que requer um regime político transformado, baseado nos direitos e responsabilidades dos professores (CITE, 2016), de modo a reabilitar psicologicamente e sociologicamente do professor e da sua imagem perante a sociedade (Obanya, 2010).

Relacionado com as condições laborais, a meta 4.c dos ODS diz que é necessário até 2030 “aumentar substancialmente a oferta de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores nos países em desenvolvimento, principalmente os países de menor desenvolvimento relativo” e refere no indicador 41 que o “salário médio dos professores em relação a outras profissões” deve demandar de “um nível educacional de formação comparável” com as suas funções (UNESCO, 2016b: 37). Pela perda de prestígio da profissão, os salários dos professores não são proporcionais aos níveis de educação, formação e responsabilidades que têm, uma vez que são muito baixos, não sendo uma carreira atrativa (Adedeji & Olaniyan, 2011; CITE, 2016). Parte desta desvalorização salarial deve-se às reformas da educação na década de 1990, acompanhadas do “ajustamento estrutural” que consistia, entre outras medidas, em diminuir os salários da função pública

para reduzir as despesas do Estado e os requisitos de formação para o acesso à profissão docente (Obanya, 2010; Birchler & Michaelowa, 2016). Segundo Lopes (2020: 68), antes do Consenso de Washington, os países africanos tentavam “fomentar a industrialização, desenvolver a produção local e reduzir as importações, promover o emprego, elevar os padrões de vida”. O programa de ajustamento estrutural, consequência dos empréstimos do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI) para fazer fase à crise económica, é agora consensual, que trouxe impactos negativos para a economia e para a sociedade (Lopes, 2020).

Adedeji e Olaniyan (2011) são da opinião que a principal fonte de melhoria das condições de trabalho dos professores reside no aumento dos salários e das remunerações e o CITE (2016) citando Lyimo (2014) expõe as consequências da baixa remuneração: exercício de atividades económicas para obtenção de rendimentos extra aos seus salários; estatuto desvalorizado; absentismo que afeta as atividades curriculares; abandono da profissão; o não cumprimento do programa escolar; participação em greves. Além dos salários, há que ter em conta incentivos financeiros e não financeiros para os professores das zonas rurais podendo haver diferenciação, como há em alguns países, em áreas urbanas, semiurbanas, rurais e remotas ou isoladas (Adedeji & Olaniyan, 2011). A UNESCO (2019) faz uma lista incentivos que podem ser implementadas, dos quais destacamos: progressão acelerada da carreira (incluindo salário); subsídios para a frequentar estágios obrigatórios em zonas rurais ou remotas; programas acelerados de formação para futuros professores ou formação em gestão escolar após um período mínimo de serviço numa escola rural; acesso à formação contínua à distância; oferta de licença de estudo; fornecimento de alojamento e/ou transporte; fomento da interação entre professores das zonas urbanas e rurais. Estes incentivos destinam-se a encorajar, motivar e firmar os compromissos entre professor e comunidade, atraindo os docentes à escola valorizando-os pelos aspetos financeiros, materiais, psicológicos e socioprofissionais (Obanya, 2010).

A progressão na carreira e as oportunidades tanto de promoção como de formação são mais difíceis de encontrar nas zonas rurais (Adedeji & Olaniyan, 2011) e professores com bom e mau desempenho progridem conjuntamente, sem que haja uma distinção justa (CITE, 2016). Neste caso, é desejável que haja programas de formação que possam diferenciar: professores iniciantes, sem qualificação; professores recém-qualificado que começam a ensinar e devem receber supervisão; e desenvolvimento profissional contínuo ou em serviço com oportunidade de participar em programas de gestão e supervisão (Obanya, 2010; UNESCO, 2019). Um ensino de qualidade assenta num número suficiente de professores bem formados capazes de promover a aprendizagem num ambiente que satisfaça os seus direitos, necessidades profissionais e bem-estar (CITE, 2016; Soares et al., 2021) mas

a verdade é que muitos programas de formação não conseguem ter qualidade suficiente para fazer mudar as práticas docentes pois não se centram nas necessidades dos professores nem estão relacionadas com o seu contexto escolar (O'Sullivan, 2005). Nesta perspetiva, a opinião de Adedeji e Olaniyan (2011) é que os professores nas zonas rurais devem receber formação específica concebida para ensinar os estudantes que vivem nessas zonas de forma mais eficaz, de modo a compreender o lugar da cultura no serviço comunitário, a língua e os comportamentos adequados nas comunidades.

Pela falta de formação, a maioria dos docentes tende a ensinar da forma como foi ensinada e, por esta razão, a supervisão e inspeção são essenciais para assegurar tanto o bom funcionamento dos estabelecimentos de ensino como a implementação dos métodos ensinados na formação, diagnosticar os desafios que os professores enfrentam; trabalhar estratégias apropriadas; monitorizar os processos e os resultados; retirar lições destas experiências para a melhoria contínua do professor, da instituição e de todo o sistema (Obanya, 2010). No entanto, o acompanhamento dos professores nas zonas rurais pode ter dificuldades várias como: falta de pessoal ou pessoal sem qualificação; deslocações; falta de veículos; as longas greves dos professores (Adedeji & Olaniyan, 2011; CITE, 2016). Pode haver também a necessidade de encorajar a comunidade a participar em atividades de supervisão, monitorização o que exige a inclusão de pessoas da comunidade em vários órgãos administrativos escolares (Adedeji & Olaniyan, 2011).

É inegável que as oportunidades de desenvolvimento profissional, ao longo da vida profissional, assim como a motivação dos professores, a autoconfiança e eficácia do seu trabalho tem consequências para a satisfação geral (neles próprios e na comunidade escolar), o que faz, também, com que estes docentes qualificados estejam mais suscetíveis a ir procurar uma vida urbana mais confortável e oportunidades economicamente mais favoráveis (CITE, 2016).

2.4.3. As línguas

A minha escola, de facto, nasceu antes: aprendi a ler foi com os animais. As primeiras histórias que escutei falavam de bichos selvagens. Fábulas, me ensinaram, a vida inteira, a distinguir o certo do errado, a destrinçar o bem do mal. (...) Essa aprendizagem fez-se sem plano mas com propósito. (Couto, 2012: 96)

A maioria dos países africanos é composto por população de várias etnias com línguas diferentes e, por isso, a maioria das pessoas são multilingues em línguas africanas, o que nem sempre é visto como uma vantagem e fonte de empoderamento (Brock-Utne, 2017). Aliás, esta situação leva a duas visões opostas: a de que o multilinguismo gera problemas, conflitos étnicos, tensões políticas, pobreza e subdesenvolvimento e é um fardo, tendo em conta os recursos necessários para promover a utilização

de múltiplas línguas; ou pode ser visto como uma questão democrática e de direito à escolha da língua, de direito a ter igual oportunidade de desenvolver as competências dos seus falantes e isso está na base dos direitos humanos fundamentais (Ndhlovu, 2008). É nossa intenção neste subcapítulo explicar estas duas perspetivas.

A globalização levou a que as pessoas aspirassem ao conhecimento mais aprofundado das línguas internacionalmente dominantes e o tivessem pouco interesse pelas não dominantes, o que contradiz as várias vantagens de que quem sabe falar, ler e escrever em várias línguas compreende e se adapta melhor a diferentes contextos (local, regional e global), no estabelecimento um melhor relacionamento interpessoal (Benson, 2016; Brock-Utne, 2017). No entanto, na educação formal, o multilinguismo não é encarado como uma vantagem mas como um dos principais problemas da aprendizagem das crianças, por outro lado, uma vez que a língua de instrução não é a língua utilizada no ambiente familiar e social, esta situação cria desigualdades refletindo-se no comprometimento do direito à educação, apesar da diversidade linguística em África não ser muito diferente do resto do mundo (Brock-Utne, 2005).

Segundo Brock-Utne (2017, 2005) a identificação das comunidades linguísticas em África foi feita por missionários de uma forma que favorecesse o reconhecimento de praticamente todos os dialetos e variações fonológicas, considerando que embora tenha lançado as bases para a escrita das línguas africanas, criaram confusões classificatórias e multiplicação de línguas. É inegável a diversidade linguística no continente, mas os recursos linguísticos e o seu lugar no desenvolvimento não são reconhecidos e são pouco documentados ou investigados (Ndhlovu, 2008). Assim, o multilinguismo tem sido marginalizado e é política de quase todos os estados que uma língua estrangeira, não pertencente ao repertório dos falantes de línguas africanas, seja a língua de instrução, o que é uma desvantagem para a maioria dos aprendentes (Brock-Utne, 2017). É evidente que é mais fácil aprender a ler na língua que já se conhece (Hovens, 2002) mas o argumento mais utilizado é que pela multiplicidade de línguas seria impossível escolher qual a língua de instrução (Brock-Utne, 2005).

A língua e a cultura estão entrelaçadas, pois a língua é representativa do contexto cultural da criança e embora as línguas africanas não sejam línguas oficiais de ensino, o conhecimento dos seus sistemas linguísticos deve ser considerado na sala de aula, uma vez que estes influenciam a forma como as crianças comunicam (Clauss-Ehlers, 2006). Em vez de tentar apagar as línguas de origem e fazer esforço para as assimilar a uma língua colonial, os programas deveriam utilizar os recursos linguísticos e culturais dos aprendentes e desenvolver as aprendizagens a partir deles (Benson, 2016). Para isso é necessário recolher mais e melhores dados sobre as línguas e haver proficiência gerando uma maior

atenção nacional e internacional para a abordagem de questões linguísticas na educação (Ndhlovu, 2008; Benson, 2016).

Embora a língua não seja o único fator, vários estudos apontam para que estudantes que estejam sujeitos à escolarização numa língua não materna tendam a repetir mais o ano, a ter piores notas ou até abandonar a escola (Brock-Utne, 2017; Wong & Benson, 2019). Tantos anos de política em que a língua colonial é a de instrução, comprovadamente não resultaram em aprendizagens eficazes, principalmente para os mais vulneráveis, beneficiando apenas uma elite pouco numerosa, mas privilegiada economicamente, capaz de superar as dificuldades que se interpõem à maioria da população sem recursos (Benson, 2016; Brock-Utne, 2017). Há, portanto, um desinvestimento nas línguas nacionais (Nassum, 1994) e a escolha da língua de ensino nas escolas africanas tem implicações multidimensionais, na política sociocultural, nos interesses económicos, na sociolinguística, na educação e os doadores, na sua maioria dos antigos colonizadores, procuram manter e reforçar as suas próprias línguas (Atchoarena & Sedel, 2004; Brock-Utne, 2005), tal como explica Ki-Zerbo (2006: 47).

No âmbito do neocolonialismo, os antigos países colonizadores têm a sua carta a jogar, sobretudo através da língua, que tem um impacto económico, político e geoestratégico. A língua é um veículo poderoso e um apoio estrutural importante nas negociações, no comércio e nos tratados com carácter económico.

Tal como refere Brock-Utne (2017), também somos da opinião que não há nada de errado em aprender bem uma língua colonial e tornar-se altamente proficiente nela, a questão surge quando essa língua estrangeira é uma barreira à aprendizagem dessa e de outras disciplinas e ao desenvolvimento da própria língua. Em especial nas comunidades de baixos rendimentos, um grande número de pessoas é impedido de obter uma educação básica de qualidade, gerando uma pobreza de aprendizagem, que as ajude a levar uma vida saudável e segura muito por conta da língua de instrução (Benson, 2016; Banco Mundial, 2021b). Há vários argumentos para a escolha da língua colonial e um dos mais frequentes é que se uma língua africana maioritária da região fosse escolhida como língua de instrução prejudicaria as crianças que falam línguas minoritárias, no entanto, as crianças de grupos minoritários acharão a língua africana maioritária muito mais fácil de utilizar do que a língua colonial (Brock-Utne, 2005) e não negamos que há países em que a tensão, a falta de confiança e de proteção das minorias é uma realidade que deve ser tomada em conta (INEE, 2010; Lopes, 2020). No entanto, Wong e Benson (2019) acreditam que as políticas baseadas na educação pela língua materna podem ser utilizadas como um instrumento para promover a paz (reconhecimento, representação e reconciliação) e a coesão social, podendo aumentar a consciência que valoriza a diversidade linguística. A escolha de uma língua única

de instrução tem por base a busca da construção de uma identidade nacional estável para a maioria dos países africanos pós-coloniais (Ndhlovu, 2008), no entanto, o desenvolvimento curricular multilingue permite maximizar os múltiplos recursos linguísticos e dar prioridade às línguas locais desenvolvendo estratégias para promover o multilinguismo com base nas línguas e experiências dos aprendentes e nas aspirações das famílias, das sociedades e nas necessidades dos seus currículos educativos (Benson, 2016).

Outro argumento frequentemente utilizado para a preferência da língua internacional é o dos custos da elaboração de materiais didáticos nas línguas africanas, porém, os custos das repetências e da escolarização sem alfabetização é muito maior (Brock-Utne, 2005). Por outro lado, para muitos PEE há vontade de que os seus filhos dominem a língua internacional, que lhes permite comunicar com outros países, ter oportunidade de emprego e, de certa forma, uma elevação social (Brock-Utne, 2017). Em grande parte das salas de aula a maioria dos estudantes não compreende o que o docente diz ou tem grandes dificuldades mas, relata Brock-Utne (2005), quando perguntou a um estudante se não seria melhor que a aula fosse na língua materna ele admitiu que seria mais fácil mas que com a língua internacional (no caso o inglês) conseguiria arranjar um bom emprego.

Na maioria das salas de aula africanas os próprios docentes veem-se com dificuldades em ensinar, sem terem tido pedagogias linguísticas apropriadas e um nível de proficiência desejável na língua de instrução o que leva a um ensino incorreto da língua (Brock-Utne, 2005; Wong & Benson, 2019). Se é importante aprender línguas internacionais, é do mesmo modo importante aprendê-las bem e, segundo Brock-Utne (2005), há razões para acreditar que aprenderá melhor a língua se a estudar como língua estrangeira, como disciplina. Partimos do princípio que as línguas maternas dos aprendentes são mais eficazes para o ensino inicial, que a aprendizagem de uma língua africana regional e que a uma língua internacional deveria ser lecionada como uma língua estrangeira (Brock-Utne, 2005; CITE, 2016; Wong & Benson, 2019). Aliás, Ki-Zerbo (2006: 159) é taxativo em relação a isto quando afirma “não creio que se possa alfabetizar os africanos sem recorrer às línguas africanas”, uma vez que deve ser uma preocupação crescente tornar o conteúdo do ensino relevante e significativo para os estudantes e aumentar da utilização das línguas locais é uma das medidas para que isso aconteça (Anderson-Levitt, 2003). As limitações impostas pela questão linguística afetam mais as comunidades rurais, onde as pessoas têm menos probabilidades de conhecer alguma da língua oficial do país (Lakin & Gasperini, 2004).

A língua desempenha um papel determinante na aula e os docentes desempenham um papel importante na comunicação, trazendo eles próprios os seus antecedentes linguísticos para saberem ligar

com os dos estudantes (Clauss-Ehlers, 2006). A proficiência na língua de instrução do professor é a chave para que a disciplina de língua e as outras sejam eficientes (Benson, 2016). Docentes que não dominem bem a língua de instrução têm as grandes dificuldades em escolher métodos adequados e deparam-se com os seus alunos com dificuldades em compreender o que está a dizer obrigando-os a utilizar estratégias de ensino como a mistura de códigos, mudança de códigos constante (Brock-Utne, 2005) e acontece que muitas vezes nem proficientes nos códigos da sua língua materna são, pelo que não são capazes explicar os conteúdos (Le Grange, 2010).

Não se pode negar a importância do papel das línguas coloniais, em termos estratégicos, utilizadas como veículos de diálogo intercultural a diferentes níveis de relações económicas, políticas e diplomáticas (Ndhlovu, 2008). Ao planear a educação é necessária informação sobre que línguas são faladas, lidas e escritas, e em que medida estas respondem às necessidades educativas dos aprendentes, assim como, saber quem fala que língua ou línguas; toda esta descoordenação perturba os sistemas educativos relativamente à política linguística, em particular nos países de baixos rendimentos (Benson, 2016). A Declaração de Asmara sobre Línguas e Literatura Africana (2000)¹¹ reitera que

1. Línguas africanas devem tomar o dever, a responsabilidade e o desafio de falar pelo continente.
2. A vitalidade e igualdade de línguas africanas devem ser reconhecidas (...).
3. A diversidade de línguas africanas reflete a rica herança cultural da África e deve ser usada como instrumento para a união africana.
4. Diálogo entre línguas africanas é essencial: As línguas africanas devem utilizar o instrumento de tradução para avançar a comunicação entre todas as pessoas (...).
5. Todas crianças africanas têm o direito de ir à escola e aprender em suas línguas maternas. (...)
6. Promover a pesquisa sobre as línguas africanas é vital para o seu desenvolvimento, enquanto o avanço de pesquisa e de documentação africana será melhor servida pelo uso de línguas africanas. (...)
8. Democracia é essencial para o desenvolvimento igual de línguas africanas, e línguas africanas são vitais para o desenvolvimento de democracia baseado em igualdade e justiça social. (...)
10. Línguas africanas são essenciais para a descolonização do espírito africano e para o renascimento africano.

A língua é um fator importante que influencia o ensino-aprendizagem e a perceção da relevância de um programa de ensino básico e em sociedades multilingues a escolha da língua de instrução é influenciada por questões económicas, histórias e geopolíticas podendo a língua colonial ser introduzida

¹¹ Retirado e adaptado de <http://www.bisharat.net/Documents/declaracao.htm> (consultado em janeiro de 2022).

numa fase posterior mas, em todo caso, o professor tem de ser proficiente nas línguas de ensino e os materiais de ensino devem estar disponíveis (Lakin & Gasperini, 2004).

2.4.3.1. O ensino bilingue

Abrimos este subcapítulo sobre o ensino bilingue porque este método existe numa das escolas que observamos, na Guiné-Bissau e por isso, seria relevante debruçarmo-nos sobre este tema, explanando as definições, currículo, métodos, formação e benefícios e limitações. Em consonância com o subcapítulo anterior, procuramos entender de que forma os programas bilingues podem contribuir para um melhor desenvolvimento educativo e económico dos países através da revitalização das línguas africanas, das práticas culturais locais, da gestão da diversidade linguística e cultural e da promoção da igualdade de oportunidades (Shoba & Chimbutane, 2013).

Não existe uma definição única para a educação bilingue. Parte das teorias sobre bilinguismo têm origem na América do Norte e Europa e não se adaptam ao contexto africano (Brock-Utne, 2017). Mas uma definição simples é serem programas que ensinam intencional e explicitamente mais do que uma língua, usando mais do que uma língua como meio de instrução (Ouane & Glanz, 2011; Benson, 2016). Estas definições dependem do contexto, por exemplo: na África do Sul, ensino bilingue compreende a língua materna como meio de instrução (L1) em toda a escola, e a segunda língua ensinada como disciplina de alto nível de proficiência; já no Estados Unidos, a língua materna é utilizada durante um curto período de tempo seguido da segunda língua (L2) como meio de instrução durante o maior período de tempo (Ouane & Glanz, 2011). No contexto africano mais alargado, o conceito de ensino bilingue significa utilizar a língua materna das crianças ou uma língua africana familiar como ponte para língua de instrução (geralmente a língua colonial) (Brock-Utne, 2017). Este termo é muitas vezes utilizado de forma abusiva como qualquer programa através do qual os alunos possam tornar-se bilingues (Shoba & Chimbutane, 2013) e o próprio termo é muitas vezes mal compreendido, uma vez que o objetivo da educação bilingue é as crianças aprenderem a sua língua de origem e reforçar essa aprendizagem através do uso da segunda língua (Clauss-Ehlers, 2006).

Há uma grande variação nos modelos de programas de instrução e estratégias de ensino que são influenciadas por uma intrincada combinação de questões incluindo financiamento, identidade nacional, filosofias de ensino, ideologias políticas, políticas linguísticas, bem como nos modelos de programas instrucionais, nos objetivos académicos e linguísticos, na percentagem de tempo de instrução atribuído à língua materna da criança e à língua segunda (Sheets & Torres, 2010). Há diferentes tipologias de programas bilingues: submersão, transição, imersão, manutenção e de segregação (Callewaert, 1995).

As duas abordagens mais utilizadas atualmente são a de transição e a de manutenção, tendo a primeira como objetivo os estudantes tornarem-se totalmente fluentes na nova língua sem dar grande prioridade à língua materna, havendo, portanto, uma assimilação da nova língua (Clauss-Ehlers, 2006; Sheets & Torres, 2010). Os programas de transição baseiam-se na língua materna dos aprendentes durante um a três anos, mas de forma instrumental, uma vez que o objetivo é que os aprendentes se tornem fluentes na língua segunda o mais rápido possível e isso está muitas vezes relacionado com os custos dos programas e com a falta de professores bilingues (Callewaert, 1995; Clauss-Ehlers, 2006; Benson, 2016; Wong & Benson, 2019). Para Benson (2016) estes programas podem ser melhorados se o estudo da língua materna como disciplina for alargado pelo menos até ao fim do ciclo primário, o que ajuda os aprendentes a desenvolver e manter as suas competências de literacia nessa língua, dando-lhes mais competências e conhecimentos que são transferíveis para segunda língua. Na abordagem de manutenção os estudantes devem aprender a nova língua, mas também continuar a estudar a sua língua de origem, isto é, nenhuma das duas línguas tem prioridade (Callewaert, 1995; Clauss-Ehlers, 2006). Apesar de muitos educadores bilingues preferirem a abordagem de manutenção fazendo uma transição um mais gradual possível (Clauss-Ehlers, 2006; Hovens, 2002), as políticas linguísticas continuam a adotar modelos transitivos não favorecendo a aprendizagem linguística e cognitiva dos estudantes e as suas línguas poderão ficar ameaçadas (Benson, 2016; Wong & Benson, 2019).

Apesar das limitações referidas, os vários autores concordam com os efeitos positivos do ensino bilingue e que os alunos aprendam melhor na sua própria língua (Hovens, 2002; Benson, 2016; Brock-Utne, 2017). Hovens (2002) analisou os resultados de exames em estudantes que tinham programas bilingues na Guiné-Bissau e no Níger e estudantes que não tinham e conclui que os estudantes aprendem a ler mais depressa com os programas bilingues porque compreendem mais facilmente os textos escolares e não têm problemas em transferir as suas capacidades de leitura para uma segunda língua, o que pode acontecer, no início, é fazerem progressos mais lentos nesta segunda língua. O mesmo estudo cruza dados com os grupos mais vulneráveis e os estudantes do meio rural e nos dois países os rapazes têm melhor desempenho do que as raparigas, mas a diferença entre os dois sexos é geralmente menor nos programas bilingues (Hovens, 2002). O autor justifica estas diferenças com o facto das raparigas terem menos contacto com a língua oficial do país, de não viverem uma vida pública como os rapazes e de interagirem mais com outras mulheres e crianças, que tendem a falar apenas a sua própria língua nacional. Da mesma forma, os filhos de não agricultores têm melhores resultados do que os filhos de agricultores, mas, neste caso, a diferença não é tão acentuada como no sistema bilingue, pelo que o

autor conclui que as crianças do meio rural parecem obter mais vantagens tendo um ensino bilingue que comece com uma língua familiar (Hovens, 2002).

2.4.4. As ciências

– Fui formado, ai de mim, no culto da lógica cartesiana. Mas a minha infância foi alimentada e sustentada por outra lógica, menos abstracta, menos rígida, em alguns aspectos. Diz-se, aqui, que não pode haver numa discussão duas verdades. No entanto, reconheço que neste caso há duas. (Ousmane, 1983: 88)

A melhoria da educação científica é considerada uma prioridade para os países em desenvolvimento, para promover a economia e por essa razão tem havido financiamentos destinados a essa área nos países do Sul global (Rogan & Grayson, 2003). A ciência tornou-se um indicador internacional para o desenvolvimento tecnológico, no entanto, tem havido obstáculos como: o conflito de modelos conceptuais e instrucionais entre a escola e a sociedade tradicional; a ciência aprendida na escola com pouca influência na vida dos indivíduos e na sociedade; a ciência ensinada é baseada na memorização de factos e está dependente da regurgitação; os recursos são escassos; o número de escolas de formação de professores insuficientes; há mudanças frequentes nas políticas educativas (Jegede, 1997; Soares et al., 2021).

O estudo das ciências naturais e das ciências sociais, na perspetiva do ensino básico, é fundamental pois permite à criança tomar consciência da sua realidade na perspetiva de uma intervenção social e cívica, assente em questões metodológicas, objetivos e significados e envolvendo valores, crenças e tradições de cada sociedade (Jegede, 1997; Roldão, 2004). Para muitos autores, cada vez mais as ciências estão a emergir como novas disciplinas multidimensionais, aliando tecnologia, ambiente, sociedade, economia, política, ambiente, reunindo o questionamento, a dicotomia natureza/sociedade e esta transformação corresponde, também, a uma inevitável mudança de paradigma do ensino e da aprendizagem nestas áreas e em todos os níveis de ensino (Zoller, 2011; Audigier, Sgard & Tutiaux-Guillon, 2015). A educação científica pressupõe a compreensão do mundo complexo nas suas várias dimensões, gera um “conhecimento poderoso” e a capacidade e “o poder da abstração e da generalização” (Young, 2016: 35). Tornar a ciência perceptível a todos os cidadãos justifica-se pela necessidade de compreender tanto os conceitos, como os métodos e os processos que dela derivam e este conjunto de saberes e capacidades são indispensáveis para compreender e atuar de forma efetiva e responsável no mundo atual que está em constante mudança (Figueiroa, 2016).

Nas **ciências naturais**, a educação científica tem sido objeto de estudo e investigação e desde há várias décadas que se defende esta educação para a população em geral de modo a aumentar a

utilidade das ciências no quotidiano, tendo entrado para no currículo escolar a partir do século XIX (Jegede, 1997; Figueiroa, 2016). O início do século XX assistira a progressos da ciência positivista que valorizavam “as abordagens experimentalistas, a observação objetiva, a recolha de dados de acordo com o método experimental clássico” (Roldão, 2004: 10), que influenciaram, na segunda metade do século XX cursos neste âmbito que tinham com objetivo iniciar os estudantes no método científico, que em investigações posteriores revelaram não corresponderem ao esperado (Figueiroa, 2016). Atualmente, as orientações curriculares vão no sentido de fazer os estudantes compreender a relação entre a ciência e a tecnologia, de modo a lerem a realidade, tomarem consciência do seu papel na sociedade e saberem de que forma o conhecimento científico pode ser aplicado à resolução de problemas no dia-a-dia, ser fonte de aquisição de competências específicas tendo como base cultural e intelectual, desenvolvendo valores, práticas, métodos e atitudes baseados no universalismo, raciocínio lógico (Jegede, 1997; Figueiroa, 2016). Além de serem construídas sobre uma relação experimental com o mundo (na conceptualização, no pensamento, forma de investigação, na utilização de outras áreas da ciência e da tecnologia), produzem resultados em objetivos éticos com vista à sustentabilidade (Zoller 2011; Audigier, Sgard & Tutiaux-Guillon, 2015). Por outro lado, aprender ciências naturais é

um processo ativo, com orientação construtivista a através do qual o aluno desenvolve e adquire conceitos/ conhecimentos teóricos e conceptuais; (...) um processo de natureza interativa, permite que o aluno adquira e desenvolva destrezas/ habilidades técnicas inerentes à investigação científica, nomeadamente, no que respeita à resolução de problemas; (...) um processo reflexivo e que se destina à compreensão dos diferentes métodos e processos utilizados pelos cientistas (Figueiroa, 2016: 23-24).

Nas **ciências sociais**, o estudo do meio em que a criança vive permite a compreensão, a consolidação da sua própria identidade pela construção de pertença que lhe permite situar-se e reconhecer-se como elemento de diversos agrupamentos como da família, comunidades e até no mundo (Roldão, 2004). Roldão (2004: 11), baseando-se em Barr et al. (1997), sintetiza as três tradições que estão na base da disciplina de estudo do meio físico e social na tabela 2:

Tabela 2 – Síntese das três tradições dos Estudos Sociais (adaptado)

	Como preparação para a cidadania	Assimilados às respetivas disciplinas científicas	Como investigação reflexiva
Objetivos	Promover a preparação para a cidadania da transmissão de valores corretos que constituem uma estrutura de referência para a tomada de decisões.	Promover a preparação para a cidadania pelo exercício da tomada de decisões, baseada no domínio de conceitos, processos e estruturas das respetivas disciplinas científicas.	Promover a preparação para a cidadania através do processo de investigação no qual os conhecimentos resultam do que os cidadãos necessitam de conhecer para tomarem decisões e resolverem problemas.
Métodos	<i>Transmissivo:</i> - Transmissão de conceitos e valores através de métodos tais como: usos de compêndios leituras, sessões de pergunta-resposta, e exercícios estruturados de resolução de problemas.	<i>Descoberta:</i> - Cada uma das disciplinas científicas tem o seu próprio método de obter e verificar conhecimentos. -Os estudantes deveriam descobrir e aplicar o método que é próprio de cada ciência.	<i>Investigação reflexiva:</i> Tomada de decisões estrutura-se e disciplina-se através de uma investigação ou pesquisa reflexiva que conduz à identificação de problemas e à resposta aos conflitos por meio da procura dos porquês.
Conteúdos	Os conteúdos são selecionados pelo professor e têm a função de ilustrar os valores, as crenças e as atitudes.	Os métodos apropriados são os da estrutura, conceitos, problemas e processos das disciplinas científicas, quer tomadas separadamente, quer numa perspetiva integrada.	A análise dos valores do indivíduo como cidadão promove necessidades que, por sua vez, constituem a base para a autoseleção dos problemas pelos estudantes. Os problemas constituem, assim, o conteúdo para a reflexão.

No que diz respeito à ciência escolar em África, autores (Jegade, 1997; Le Grange, 2010) concordam que se projeta apenas uma forma de visão do mundo – a visão ocidental – não reconhecendo as variações entre as diferentes visões de mundo que os alunos trazem para a sala de aula de ciências. No âmbito científico, Ki-Zerbo (2006) é da opinião que África foi vedada, cingindo-se a reproduzir e consumir o que outros produziam. Para o historiador, o desenvolvimento técnico/ tecnológico faz-se em todos os continentes, em todos os momentos porque está imbuído pela busca do conhecimento, pela compreensão e melhoria da realidade, no entanto, estas não foram consideradas e aproveitadas.

Assim, tal como em outras áreas da educação, no campo da educação científica, tem havido uma discussão sustentada sobre o ambiente sociocultural dos estudantes africanos e a sua experiência dissonante cognitiva quando se deparam com a ciência escolar (Le Grange, 2010). Esta dissonância e a não incorporação das investigações a nível das ciências (naturais e sociais), apenas adaptadas ao contexto, faz com que uma série de competências não sejam desenvolvidas “e na medida em que o espírito humano não é solicitado, estiola-se, entra em hibernação, desconecta-se e desenvolve um

complexo de inferioridade que desarma as suas capacidades de inventar” (Ki-Zerbo, 2006: 90). Nesta linha, a cultura do aprendente desempenha um papel significativo na aprendizagem e determina como os conceitos são aprendidos e armazenados na memória a longo prazo, então, um currículo científico que não tenha em conta a visão do mundo do aprendente pode destruir o quadro através do qual é suscetível de interpretar conceitos (Le Grange, 2010). Ki-Zerbo (2006: 93) corrobora

E o Norte, exceptuando alguns especialistas, (...), decretou que a abordagem africana não tinha nenhuma contribuição a dar aos progressos da ciência. Em matéria de ciência, bastaria conjugar o que é bom por toda a parte para atingir algo de verdadeiramente universal. Porque o universal não é simplesmente a adição dos diferentes particulares. E também não é um particular que, esmagando todos os outros, pode autoproclamar-se universal. O universal é o que há de mais precioso em todos os particulares (...).

A falta de uma cultura de escrita, organização da comunidade científica, a formação de uma massa crítica de cientistas são outros fatores indicados pelo autor também para que tal não acontecesse. A descolonização dos currículos nos países africanos através da integração de conhecimentos endógenos e valores tradicionais africanos com a expressão num contexto comunitário, isto é, baseando-se nos conhecimentos do continente (Ki-Zerbo, 2006; Le Grange, 2010) provocaria, certamente, o que é comum associar-se à educação científica: formação de cidadãos curiosos motivados, ativos e envolvidos, a nível pessoal e social, capazes de questionar, de ter pensamento crítico, criativo, analisar situações desconhecidas, tomar decisões relevantes no seu contexto, resolver problemas e assumir a responsabilidade pela conseqüente ação e comportamento (Zoller, 2011; Figueiroa, 2016), sem terem de fazer o esforço de assimilação de todas estas competências e sem anular as questões socioculturais inerentes à aprendizagem (Le Grange, 2010).

A educação científica deve preparar os estudantes para adquirirem competências de investigação, desenvolverem a capacidade de resolução de problemas e a aprendizagem de metodologia científica (Figueiroa, 2016) e de relacionar-se ainda com concepções filosóficas e pedagógicas relevantes na tradição do seu país e baseadas em metodologias de observação e experimentação que visem aprendizagens úteis ligadas à realidade vivida (Roldão, 2004). Tal nem sempre acontece nos programas africanos por imposições da cultura ocidental (Jegede, 1997).

Para que estas competências sejam aprendidas e desenvolvidas, os docentes têm de ter uma formação adequada e eles próprios têm de estar seguros dos seus conhecimentos e competências, serem autónomos para serem capazes de promover situações de investigação científica no seu contexto e em que haja a construção do conhecimento científico (Figueiroa, 2016). Para os docentes africanos há ainda uma tarefa acrescida nas aulas de ciências que é assumirem o papel de mediador cultural, de

ajudar encontrar as fronteiras culturais (do mundo e da vida escolar) e para isso este deve fornecer aos estudantes incentivos tais como tópicos, questões, atividades ou eventos que criam a necessidade de conhecer a cultura da ciência (Le Grange, 2010). Em todas as geografias, os professores têm de lidar com as suas crenças e concepções do que é a ciência e isso influencia diretamente as práticas dos docentes na sala de aula (Figueiroa, 2016). Docentes que têm uma concepção empirista consideram que os conhecimentos emergem da experimentação não metódica e da observação, têm a transmissão de conhecimentos como prioritária e centram o seu ensino no manual e na memorização dos conceitos, enquanto que docentes com concepções epistemológicas são mais bem-sucedidos no ensino das características do conhecimento científico (Figueiroa, 2016).

Ao ser integrado em programas escolares, o conhecimento científico, converte-se em conhecimento escolar e o interessante é que os estudantes aprendam tanto as explicações científicas como os processos para elaborarem as explicações (Zoller, 2011), pelo que, esta passagem necessita de cuidados tanto da parte dos decisores dos programas como dos docentes e dos autores dos manuais escolares para que não haja deturpações (Figueiroa, 2016). Para isso, seria necessário: promoção de uma atmosfera aberta e de apoio nas salas de aula de ciências; proporcionar aos estudantes oportunidades para explorar, incentivar os estudantes a questionar, fomentando o pensamento crítico, proporcionar palestras e sessões de laboratório; estimular a capacidade de argumentação em vez de se basear apenas em definições; concentrar-se na resolução de problemas, em vez de se concentrar na resolução de exercícios e encorajar ambientes de aprendizagem cooperativa (Zoller 2011). Para Roldão (2004) é ainda necessário desenvolver um conjunto de estratégias como: a adequação ao modo de pensamento dos estudantes; rentabilização da imaginação e criatividade; integração das dimensões afetivas e cognitivas; a promoção de aprendizagens significativas, enquadrando harmoniosamente as novas aprendizagens seu quadro de referências sociocultural e nas experiências anteriores; a relevância dos resultados, garantindo a sistematização e estruturação numa estratégia coerente.

A mudança das práticas de ensino e aprendizagem não é só uma questão técnica e pedagógica mas é uma mudança de cultura que desafia as crenças e concepções do que é a ciências (Rogan & Grayson, 2003). O sucesso da aprendizagem de uma explicação, de acordo com Figueiroa (2016), baseando-se em Leite e Afonso (2004), depende de fatores como: conhecimento científico possuído pelo docente; diferenciação do processo de construção da explicação e do processo de ensino; conhecimento de práticas de explicação; conhecimento das explicações formuladas pelos estudantes, que são essenciais para ponto de partida sobre o que já sabem.

Em síntese, o continente africano continua a ter mais pessoas a viver nas zonas rurais (UN, 2018; Lopes, 2020), sendo que a sua definição depende da geografia, da densidade populacional, dos estatutos administrativos e de aspetos sociais, ambientais e das características das infraestruturas (Atchoarena & Sedel, 2004; Adedeji & Olaniyan, 2011; CITE, 2016; FAO, 2018). A ruralidade está muitas vezes associada à pobreza, com desafios políticos no sentido de melhorar o bem-estar da população e a educação, a investigação, a cultura e a inovação são apontados como os pilares do desenvolvimento rural (Koudawo, 1995; Atchoarena & Sedel, 2004; Cremin & Nakabugo, 2012; FAO, 2018; Arnold et al., 2019). O envolvimento dos PEE e das comunidades na educação tem efeitos ao nível da aprendizagem das crianças, do trabalho dos docentes e da própria família (Shaeffer, 1992; Sanders & Epstein, 2005; Clauss-Ehlers, 2006; Demircan & Erden, 2015; Dowd et al., 2018). Na maioria dos países africanos, a educação das crianças é um enorme investimento para os pais (Maunganidze, Kasayira & Mudhovozi, 2011), no entanto, nem sempre a educação é adequada às necessidades das comunidades, não conseguindo quebrar o ciclo da pobreza, sendo alguns fatores: o currículo inadequado; a língua de instrução não ser a língua materna; falta de formação dos professores na língua de instrução; falta de infraestruturas escolares ou em más condições; docentes insuficientes e/ou mal formados, isolados, mal pagos e sem incentivos à progressão na carreira e sem monitorização; com rácio docente-estudantes elevado; calendário escolar e a falta de progressão para outros níveis de ensino (Atchoarena & Sedel, 2004; Chimombo, 2005; Adedeji & Olaniyan, 2011; CREATE, 2011; Birchler & Michaelowa, 2016; CITE, 2016). A maioria dos africanos são multilingues em línguas africanas (Brock-Utne, 2017) mas esta competência não é potencializada (Ndhlovu, 2008) considerando-se a língua colonial uma barreira à aprendizagem outras disciplinas e ao desenvolvimento da língua materna, sendo crucial a proficiência do docente na língua (Le Grange, 2010; Benson, 2016; Brock-Utne, 2017). A ciência tornou-se também um indicador para o desenvolvimento, no entanto, verificam-se dissonâncias entre as investigações, os modelos conceptuais e instrucionais e as sociedades tradicionais pelo que pouco influencia na vida dos estudantes e comunidades; além do ensino ser baseado na memorização, com recursos escassos e escolas de formação insuficientes (Jegede, 1997; Le Grange, 2010; Soares et al., 2021). As ciências (sociais e naturais), permitem a consciencialização da própria realidade, compreensão e intervenção a nível social, económico e cultural (Roldão, 2004). Os docentes, especialmente os africanos, têm de lidar com as suas crenças e conceções do mundo e de ser mediadores entre vida quotidiana e a cultura científica escolar (Le Grange, 2010; Figueiroa, 2016).

Na Guiné-Bissau o equilíbrio entre o tradicional e o conhecimento científico é há muito discutido. Já Amílcar Cabral, nos seus textos sobre diferentes tipos de resistência apelava a que se retirasse da

cultura tudo o que fosse “anticientífico”, por exemplo, dos fenómenos naturais, não pelo desprezo do que é tradicional mas no sentido de “aproveitando da cultura dos outros, tudo o que é bom para nós, tudo quanto pode ser adaptado às nossas condições de vida” (Cabral, 1974b: 84). E esta questão e a tensão entre o tradicional e a inovação está presente em muitos aspetos da vida social, política, educativa, em várias sociedades e em diferentes épocas, nomeadamente, na Guiné-Bissau, país onde foi realizado o estudo.

3. Guiné-Bissau

A Guiné-Bissau é um país situado na costa da África Ocidental e, segundo o Banco Mundial (2021c)¹², em 2020 tinha uma população de 1.967.998 pessoas. Na mesma fonte (Banco Mundial, 2021d)¹³, de 2019 para 2020 a inflação, o défice orçamental e a despesa total do estado aumentaram e as receitas fiscais caíram, provavelmente, devido à pandemia. Ainda assim, o desempenho da economia não tem sido favorável, uma vez que em média, entre 2000 e 2013, a taxa de crescimento do PIB foi de apenas 2,4%, “insuficiente tendo em conta o crescimento demográfico do país e, assim, não permitiu melhorar de forma substancial o PIB por habitante” (MEN, 2017: 6). Pela combinação da dimensão populacional, da área geográfica e da economia vulnerável, segundo os critérios de Bray (1992), caracterizamos o país como um pequeno estado, o que tem influência na gestão educação pois as questões económicas são relevantes em termos de investimento na educação.

A vulnerabilidade económica de Guiné-Bissau advém, entre outros fatores, de questões históricas, da cultura de rendimento único, o caju, sujeito à variação de preços externos (Bray, 1992, Banco Mundial, 2021b) e com o aumento demográfico, a escolarização universal coloca desafios ao sistema educativo em termos de planificação e do acolhimento de um número crescente de crianças (MEN, 2017). Os pequenos estados estão, também, dependentes economicamente das ajudas externas (Bray, 1992; Campos & Furtado, 2009), sendo que entre 2000-2013, os recursos externos da Guiné-Bissau representavam 44% das receitas totais, o que mostra uma grande dependência do país em relação à ajuda externa (MEN, 2017).

O país é volúvel às crises políticas e à instabilidade política crónica, que contribuem para deteriorar a economia, as condições de vida das populações e o desenvolvimento de uma política educativa consistente com implicações no estabelecimento de agendas e parcerias com doadores (Campos & Furtado, 2009; Santos & Silva, 2016; MEN, 2017). Esta é concretizada em dezenas de primeiros ministros, presidentes e ministros da educação que não concluem os mandatos desde a independência, o que a faz caracterizar como um estado “frágil”, com uma baixa literacia, sem condições para acumular riqueza (Sangreman, Proença & Martins, 2016; Santos & Silva, 2016; Rehder, Silva & Monteiro, 2018). Sendo o Estado um conjunto de instituições democráticas (sociais, jurídicas e económica), permanentes, com alguma autonomia, estruturadas, administradas pelo conjunto das instituições estatais, pela coleta de impostos, com delimitação de regras e funções e orientadas para satisfazer as necessidades da

¹² Dados disponíveis em <https://databank.worldbank.org/reports.aspx?source=2&country=GNB#> (consultado em fevereiro de 2022).

¹³ Informação disponível em <https://www.worldbank.org/pt/country/guineabissau/overview#1> (consultado em fevereiro de 2022).

sociedade (Sucuma, 2017), este está muitas vezes posto em causa. Segundo a INEE (2021)¹⁴, é considerado frágil um estado quando “não consegue atender às expectativas das suas populações ou gerir mudanças nas expectativas (...) através do processo político” surgindo, do “desequilíbrio nas relações entre estado e sociedade, podendo ter causas crónicas como agudas.

Neste cenário de instabilidade, que tem impacto a nível dos princípios constitucionais do direito à educação, e “nos investimentos públicos alocados para os setores sociais” (Rehder, Silva & Monteiro, 2018: 13), a sociedade civil foi tendo um forte papel, tanto em termos sociais como políticos, sendo um garante do equilíbrio democrático e de contra-poder sem se tornar oposição política (Ki-Zerbo, 2006; Sangreman, Proença & Martins, 2016; Lopes, 2020). No contexto guineense, entende-se sociedade civil com uma variedade grande de organizações como: sindicatos; organizações não governamentais; associações socioprofissionais; organizações religiosas; instituições de ensino superior e centros de pesquisa; associações comunitárias, fundações e pessoas coletivamente organizadas; redes e plataformas (Barros, 2012; Barros et al., 2014), e que atuam em diversas áreas, desde a educação, saúde, atividades económicas geradoras de rendimento, sistemas de financiamento alternativo, ambiente, desenvolvimento rural, promoção de igualdade de género, entre outras (Dabo & Ribeiro, s/d).

Desde a época pré-colonial, há evidências de ativismo e comprometimento da sociedade com a esfera política, económica, social e cultural e, atualmente, em termos do quadro jurídico-legal, estas são constituídas por “organizações sem fins lucrativos, de natureza privada, não submetidas ao controlo direto do Estado, com vista a realizar objetivos sociais ou públicos” (Barros et al., 2014: 37). Na Guiné-Bissau, quem cobre “a maior parte dos riscos sociais, económicos, ambientais ou mesmo políticos ou até a simples sobrevivência, aos níveis mais básicos” e consegue responder a situações e problemas de mal-estar em diferentes domínios são os sistemas informais de providência e entreejuda e das OSC, nomeadamente, as ONG e a ajuda internacional (Dabo & Ribeiro, s/d: 40). Assim, para Barros et al. (2014: 77), “a sociedade civil favorece e promove uma cidadania mais consciente e melhor informada” e assegura a “monitorização da governação (...) constitui-se assim como um dos atores mais importantes no processo de desenvolvimento”.

No geral, para o continente africano, é um desafio construir “estados-nação e promover uma política nacional coesa em comunidades e grupos sem uma história política e social comum, sem afinidades culturais nem contiguidade social” (Lopes, 2020: 44).

¹⁴ Definição disponível em <https://inee.org/pt/eie-glossary/estado-fragil> (consultado em setembro de 2021).

3.1. A Educação Básica de Amílcar Cabral até à atualidade

Ele estava mesmo a pensar numa coisa que ainda não disse a ninguém. Se um dia os brancos forem embora, não devia haver mais polícia, nem cipaio, nem nada parecido. Devia haver muitos professores para ensinar. O branco não vai nunca? Ai é que está o problema do preto, não quer pensar como é que o branco veio, por isso não sabe que um dia tem que ir. Mas tem que ir mesmo! (...) O branco veio, tem que ir um dia. (...) Depois disso, tem que acabar polícia, com guardas, com cipaios, tudo isso. O professor e a sua escola é que vão ter força. (Silá, 2002: 93-94)

A Guiné-Bissau foi uma colónia portuguesa, que alcançou a independência, unilateralmente, a 24 de setembro de 1973, após onze anos de luta armada pela libertação, liderada pelo Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) e pelo seu líder Amílcar Cabral (Cá, 2005; Semedo, 2011; Temudo, 2015). A educação foi naturalmente influenciada pelos diferentes períodos históricos atravessados (o pré-colonial, o colonial e o pós-independência) mas interessa-nos entender em que medida os primeiros anos de nação livre e os acontecimentos marcantes mais recentes levaram ao atual estado da educação.

No **período colonial**, a Igreja e o Estado colaboraram para a implantação e legitimação da política colonial que propunha a missão civilizadora (Cá, 2005; Gomes, 2016). Apesar de haver diferenças no tipo de colonização, todas assentam na conquista, dominação e controlo de territórios estrangeiros com base no poder desigual, na exploração, e a educação foi uma das ferramentas que permitiu o controlo dos regimes, através de implementação do complexo de superioridade dos colonos e da eliminação ou descredibilização da cultura, das práticas e dos conhecimentos da população colonizada (Subreenduth, 2010; Obanya, 2010). Portugal adotou uma política segregacionista, assimiladora e elitista com um modelo de currículo com os padrões da 'metrópole', em que era sublinhada a superioridade da cultura europeia em detrimento da africana e, conjugada pela falta de interesse económico pela colónia e da própria população pela educação, resultou numa fraca escolarização desde sempre (Monteiro, 2005; Obanya, 2010; Gomes, 2016; Indjalá, 2018; Jaló, 2020). É disso exemplo o corpo docente da época composto quase em exclusivo por europeus, o ensino primário tinha, ainda que muito poucos, professores guineenses que tinham feito o magistério primário em Portugal e que ensinavam nos postos escolares (Monteiro, 2005). À semelhança dos outros países africanos, a Guiné-Bissau encetou a luta pela libertação em 1954 com “organizações recreativas, uma vez que era então impossível dar-lhes um carácter político” (Cabral, 1974a: 6), posteriormente com a formação em 1956 do partido político PAIGC e definitivamente impulsionada pelo massacre no porto de Pidjiguiti, em 1959 (Cabral, 1974a; Cá, 2005). A 3 de agosto de 1961, dois anos após o massacre, o

PAIGC “declarou que a ação do Partido entrava naquele momento em uma nova fase: passaria da organização e preparação política à desobediência civil” (Cá, 2005: 16).

A **luta, que começou pela região Sul**, foi liderada pela visão e os ideais políticos de Amílcar Cabral, na perspectiva da libertação do colonialismo, mas também na mobilização de uma consciência política, patriótica e de luta pela independência (Cabral, 1974a; Cá, 2005; Temudo, 2015). Escolas nas tabancas, internatos, Escolas Piloto e o Instituto Amizade surgiram a partir de 1964-1965 para serem uma alternativa à educação colonial, no sentido de: descolonizar a sociedade; promover a mobilização contra o colonialismo e a favor da luta pela libertação; emancipar a população e democratizar o acesso ao saber e a valorização culturas nacionais para a transformação do país (Koudawo, 1995; Barreto & Carvalho, 2022). Com o avanço da luta, também as autoridades coloniais reformularam a política educativa tornando-a menos segregacionista e implementando um acesso mais generalizado à escola, alargando a rede escolar no ensino primário e depois até ao ensino secundário, o que representou um progresso na escolarização da população (Monteiro, 2005), no entanto, tais políticas não transformaram o caráter assimilador dos estudantes (Jaló, 2020).

Nos diferentes tipos de resistência a que se referia Cabral (1974a) nos seus discursos, a resistência cultural e o ensino tiveram um destaque especial. Como prova disso mesmo, a escolarização obrigatória e gratuita de todas as crianças que viviam nas regiões sob o controlo do movimento de libertação nacional foi decidida no Congresso de Cassacá logo em 1964, o que fez aumentar o número de inscritos nos diferentes estabelecimentos de ensino do PAIGC no ano letivo seguinte (Monteiro, 2005).

Apesar do que estava estabelecido, “os docentes eram pessoas das tabancas, a maior parte apenas habilitadas com o ensino primário ou habilitações menores, a quem era atribuída essa função pelo PAIGC” (Barreto & Carvalho, 2022: 66). À medida que a luta armada foi avançando, o ensino nas zonas libertadas tinha como objetivos contribuir por um lado para a emergência de uma cultura nacional, que eliminasse os aspetos negativos e extraísse das suas raízes dos aspetos positivos das diferentes culturas e, por outro, criasse uma nova cultura integrando e adaptando-se às novas necessidades do país e da cultura científica (Cabral, 1974b; Cá, 2005). Segundo Temudo (2015), Amílcar Cabral era visto como um intelectual, urbano e com um pensamento ocidental, que não partilhava inteiramente da cultura do povo guineense. Ainda assim, é notório no seu discurso a questão da descolonização cultural, a par das questões políticas (Cabral, 1974a,b)

Devemos trabalhar muito para liquidar na nossa cabeça a cultura colonial, camaradas. E queiramos ou não, na cidade ou no mato, o colonialismo meteu-nos muitas coisas na cabeça. E o nosso trabalho deve ser tirar aquilo que não presta e deixar aquilo que é bom. (...) Devemos ser

capazes, portanto, de combater a cultura colonial e deixar na nossa cabeça aquele aspecto de cultura humana, científica, que porventura os tucas trouxeram para a nossa terra (Cabral, 1974b: 72).

Com a independência em 1973, e já sem Amílcar Cabral, assassinado a 20 de janeiro desse ano, começou a reconstruir-se um sistema educativo, herdado do colonialismo, baseado mais no individualismo europeu do que no coletivismo africano (Gomes, 2016) mas também com muito do “sistema de escolarização do movimento de libertação nacional”, como refere Cardoso (1991: 150) em notas de leitura de Lepri (1989). A luta anticolonialista foi um fator de mobilização, motivador de união do povo e do desenvolvimento de uma consciência nacional, contudo, “não tendo as conquistas da luta sido consolidadas, o processo de desenvolvimento que se lhe seguiu foi sendo vítima de uma erosão que acabaria por adiar indefinidamente os objetivos propostos” (Cá, 2005: 18). A luta destruiu parte das infraestruturas económicas, reduziu a produção e provocou a deslocação da população do campo para a capital e deixou o país numa situação economicamente vulnerável (Aguilar & Zeján, 1994).

Desde o **início da década de 1980** que a educação sofria com a baixa qualificação dos professores, insuficiente parque escolar e carência de materiais didáticos (Cardoso, 1991; Aguilar & Zeján, 1994; Cá, 2005), problemas que se foram prolongando no tempo. Segundo Lepri (1989), citado por Cardoso (1991: 152-153) estes indicadores não são baseados em estudos ou observações, mas em impressões ou “preconceitos segregados pela imagem latente de uma escola «ideal» de referência que parece estrangeira à realidade, às necessidades, à riqueza cultural, social e económica do ambiente local e do país”. Apesar desta ressalva, o facto é que o país não dispunha de recursos humanos suficientes e qualificados para substituir os docentes europeus e corresponder à demanda de inscrições, pelo que contratou pessoas com “alguma frequência universitária” e jovens apenas com o ensino secundário (Monteiro, 2005).

Entre 1977 e 1983 foi implementada uma experiência inovadora, os Centros de Educação Popular Integrada (CEPI), uma tentativa de aproximar a educação do desenvolvimento rural adaptando a escola às necessidades locais (Koudawo, 1995; Candé, 2008). Inicialmente havia o Centro de Cufar, na região de Tombali e ao longo dos anos foram abrindo outros nas regiões de Cacheu e Gabú (Barreto, 2005; Candé, 2008). Nas “Cartas à Guiné-Bissau” Freire (1978), relata que a ideia da educação estava intimamente ligada ao campo e seria fator de participação e transformação social. No final do capítulo descreveremos um pouco mais esta experiência, em termos de objetivos, metodologias e da política em relação às línguas. Para já, interessa-nos ver os CEPI na perspetiva da continuação da ideologia da luta

de libertação que propunha “um desenvolvimento endógeno, assente na promoção da agricultura e no conhecimento e valorização do mundo rural” (Barreto, 2005: 34).

No entanto, as políticas de "ruralização" da educação evocavam algumas práticas coloniais: de educação humanista para a elite e de profissionalizante/ vocacional para a população rural, o que pode ter sido entendido como discriminatório, quando a intenção seria assegurar a relevância da educação nestas zonas (Sena, 1995; Atchoarena & Sedel, 2004). Concebidos e financiados por estrangeiros, os CEPI nunca foram integrados no sistema educativo e acabaram por ser subestimados tanto pelos “detentores da educação tradicional como da parte de alguns dos seus beneficiários que não tinham compreendido a sua função e finalidade” (Koudawo, 1995: 117). Em 1984 o Ministério da Educação prosseguiu a experiência, do modelo dos CEPI mas com finalidades diferentes, reduzindo o número de centros, com a mesma equipa; os CEEF (Centros Experimentais de Educação e de Formação), que estavam previstos terminar em “1990 (data não coincidente com os períodos de financiamento externo), prolongou-se até 2003” (Barreto, 2005: 42).

O início do pós-independência foi ainda marcado por questões económicas que influenciaram o setor agrícola e o setor público, nomeadamente, a educação nos finais da década de 1980 (Aguilar & Zeján, 1994). Segundo Cá (2005), em 1975 iniciou-se uma nova organização do sistema educativo, orientado por três objetivos: transformar a educação colonial na educação das zonas libertadas; introduzir o trabalho produtivo; e combater o analfabetismo. A partir de 1979 pensou-se em proceder à incorporação do ciclo preparatório num ensino básico unificado, com seis classes (dois ciclos, o primeiro de quatro classes e o segundo de dois anos) algo que só se efetivou em 1990, no quadro do processo de reforma do ensino (Monteiro, 2005). Nessa altura houve uma tentativa de massificação do ensino, com a construção de salas provisórias (Monteiro, 2005; Semedo, 2011) mas Lepri (1989), citado por Cardoso (1991: 150) refere que a taxa de escolarização diminuiu “de 1977 a 1983, estabilizando-se relativamente depois”, com especial incidência nas raparigas, desafio que permanece, assim como, as elevadas taxas de reprovação, e a progressiva “desescolarização” (Monteiro, 2005: 21).

No final dos anos 1980, o governo guineense começou as negociações com o Banco Mundial e o FMI, para um programa de ajustamento estrutural para o período de 1987 a 1989, e posteriormente, um segundo acordo abrangia o período de 1989 a 1991 que introduziu mudanças importantes, nos sectores económico e social (Aguilar & Zeján, 1994). Inicialmente, as reformas contemplavam cortes nos gastos sociais (redução da despesa do Estado) e a modernização das estruturas para melhorar a competitividade económica e integração a nível internacional (Cá, 2005). Através deste programa, liberalizaram-se os preços (com exceção do petróleo e do arroz importado); a moeda local (o peso) foi

desvalorizada; as taxas de exportação do caju mantiveram-se mas sujeitas a reduções; iniciaram-se privatizações de empresas estatais e de serviços públicos; e a redução das despesas do sector público com a eliminação de subsídios, entre outras medidas (Aguilar & Zeján, 1994; Cá, 2005). Estas últimas tiveram consequências diretas na educação com a redução do orçamento do estado para a educação e o abandono dos professores diplomados devido aos baixos salários (Cardoso, 1991; Aguilar & Zeján, 1994). Os Programas de Ajustamento Estrutural foram fator de “deterioração das condições de vida das populações, provocando uma pauperização generalizada” dos mais desprotegidos e “uma considerável descapitalização, fugas de capitais e as reformas então iniciadas” interrompidas (MEN, 2003: 12-13).

A nível de inovação educacional Koudawo (1995: 110) considera que a educação herdada da luta pela libertação e os CEPI foram os marcos mais importantes e que o sistema educativo evoluiu sem grande criatividade, sobretudo, com “uma desconexão cada vez mais acentuada entre a escola e as realidades sócio-económicas”. Ainda assim, o documento da Reforma do Ensino Básico de 1987, referenciado por Cá (2005), dá orientações da política educativa através de objetivos gerais e de princípios de base do sistema educativo, assim como o perfil de formação do aluno, que garantisse o desenvolvimento das capacidades básicas intelectuais, os conhecimentos e habilidades linguísticas, do meio físico e social, práticas e técnicas relativas ao trabalho e aos comportamentos sociais. É de notar que desde a independência até ao início década de 1990 o Ministério da Educação tinha uma grande capacidade de produzir e tratar dados estatísticos sobre a educação, relativamente ao acesso, rendimento interno e custos de funcionamento de toda a estrutura (Monteiro, 2005).

Até ao **início de 1990**, o país viveu em regime de partido único e esta transição iniciou-se em 1991 com a revisão da Constituição da República, mas as primeiras eleições pluralistas, legislativas e presidenciais só foram realizadas em 1994 (Semedo, 2011). O início da democratização permitiu a criação de instituições democráticas, como a Assembleia Nacional Popular, e às organizações da sociedade civil organizar-se em associações, organizações, partidos e formações socioprofissionais que continuam a ter um papel preponderante na assistência à população e na consolidação da democracia (MEN, 2003; Barros, 2012; Barros et al., 2014; Sucuma, 2017). Ainda que no período pós-independência tivesse havido um esforço de alfabetização da população com resultados positivos, a verdade é que ainda havia uma taxa grande de analfabetismo, uma elite cultural muito pequena, aliada às questões étnicas que dificultavam a procura por uma identidade comum, o que fez com que se imprimissem “visões pessimistas e assustadoras sobre a governabilidade no país” (Cá, 2005: 207).

Em contrapartida, a liberalização do ensino depois dos anos 1990, permitiu a criação de escolas privadas e comunitárias (Scantamburlo, 2013). Monteiro (2005: 23) no seu trabalho sobre a Educação

na Guiné-Bissau relata o crescendo da escolarização e que de “1993 a 1999 a proporção de crianças escolarizadas aumenta em 22 pontos percentuais e, nessa altura, cerca de três em cada quatro crianças frequentam um estabelecimento escolar”, baixando também a idade dos escolarizados. De 1991 a 1999/2000 houve um aumento da oferta educativa, no sentido de corrigir as assimetrias geográficas, muito por construções precárias, que não ofereciam o ciclo completo de ensino básico e sem satisfazer as necessidades do país (Monteiro, 2005; Semedo 2011). O mesmo se verifica no número de docentes diplomados que aumentou de 18% nos inícios dos anos oitenta, para 37% em 1995 (Monteiro, 2005). A par destes sinais positivos, a falta de recursos para a educação marcou esta década, que baixou de 15% em 1987 para 10% em 1995 e as despesas no ensino primário igualmente diminuíram (Semedo, 2011). Os valores em 1998 e 1999 podem ser justificados pelo conflito militar de 11 meses (7 de julho de 1998 a maio de 1999), que destruiu o sector secundário, fez baixar o PIB e demoveu os apoios financeiros ao setor da educação (MEN, 2003; Monteiro, 2005; Semedo 2011; MEN, 2013), isto é, “afetou negativamente o país em diferentes esferas: política, econômica, social” sendo as consequências perceptíveis até hoje (Sucuma, 2017: 274).

A partir de 2000 foram retomadas as atividades iniciando uma tendência na educação para a intervenção no acesso ao ensino básico estabelecendo as prioridades da educação: a reabilitação das infraestruturas escolares; a regularização dos salários em atraso dos professores; a melhoria da qualidade e eficácia do ensino básico; a distribuição gratuita de manuais e guias para os professores (português e matemática) até à 4.^a classe; as cantinas escolares; a construção de escolas de ciclos completos e o aumento de taxa de retenção na escola das raparigas (MEN, 2003). A Guiné-Bissau, já muito dependente da ajuda externa, no período após o conflito ficou ainda mais, havendo uma mobilização de doadores, agências multilaterais (Banco Africano para o Desenvolvimento, UEMOA, UNICEF, Banco Mundial), agências bilaterais (Suécia, Holanda, Portugal) e organizações não governamentais (Plan International, Fundação Fé e Cooperação) e confissões religiosas, no desenvolvimento de projetos, principalmente, com as comunidades, no sentido de melhorar o acesso, a qualidade do ensino e a escolarização das raparigas (MEN, 2003; Santos & Silva, 2016). No início do milénio a taxa de escolarização na Guiné-Bissau melhorou num ritmo mais constante no ensino básico do que noutros níveis de ensino, contribuindo para isso as escolas de iniciativa comunitária, madraças e privadas, bem como, a eliminação dos custos de inscrição e frequência, os manuais escolares grátis, as cantinas escolares que incitavam à inscrição das raparigas (MEN, 2003; Monteiro, 2005). Ainda assim, a desigualdades de género e regionais em relação ao acesso, prevaleciam (MEN, 2003). Devido à elevada procura da educação, o recrutamento de docentes aumentou, mas a qualificação destes era insuficiente

(Monteiro, 2005), assim como outros constrangimentos: a inadequação dos programas e do calendário escolar à realidade sociocultural do país; recursos pedagógicos escassos e pouco criativos; a pobreza; os recursos financeiros diminutos do Estado para a educação e a forte dependência externa (MEN, 2003; Barreto, 2012). Nesta década, a dimensão média das turmas do ensino básico era de 38 alunos, não muito alta em relação ao contexto africano, devendo-se isto às escolas funcionarem em turnos duplos ou triplos, o que diminuiu as horas letivas (Benavente & Varly, 2010). Por outro lado, a média de idades de entrada na escola era de 8.66 anos, ainda assim, era inferior aos nove anos de uma década anterior (Monteiro, 2005).

Benavente e Varly (2010: 33) no “Balanço de competências de docentes em exercício” que fizeram na Guiné-Bissau concluíram que no Ensino Básico o corpo docente era jovem e que “os professores com mais de 20 anos de serviço apresentam melhores resultados aos testes do que têm menos de 20 anos de serviço”, pelo que os professores mais novos, os contratados e os comunitários, mesmo com formação inicial e/ ou beneficiando de formação contínua, que têm efeitos positivos no desempenho, não suplantavam os mais velhos. Desde os anos 1990 que o número de docentes estagnou e na década de 2000, com a fraca qualificação dos professores, mal pagos e com atrasos contínuos nos salários, o sistema era incapaz de captar melhores recursos humanos, sendo o corpo docente do ensino básico mais diversificado do que nos outros níveis de ensino (MEN, 2003; Monteiro, 2005; Benavente & Varly, 2010).

As despesas no investimento foram decaindo sendo tripartidas pelo Estado, pela ajuda externa e pelas famílias que asseguram despesas como construção de escolas e cantinas, formação, aquisição de manuais escolares, uma vez que os salários dos professores, absorvem a quase totalidade das despesas correntes (MEN, 2003). Destaca-se que nesta década foram feitos vários estudos de diagnóstico para a elaboração de reformas no sistema educativo faltando a componente da avaliação dos resultados (Barreto, 2012).

Um dos avanços mais significativos no **início da década de 2010** foi a aprovação na Assembleia Nacional Popular de três documentos legislativos, a Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei do Ensino Superior e o Estatuto da Carreira Docente implementados nesse ano letivo (2010/2011) e com estes a educação passou a ser reestruturada de uma forma mais organizada (Cruz, 2011; Gomes, 2016; Carvalho, Barreto & Barros, 2017). Na nova Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada em maio de 2010, o Ensino Básico passou a ser de nove anos (Benavente & Varly, 2010; Gomes, 2016). Em 2011 também foi iniciada a revisão curricular do ensino básico, financiada pela UNICEF e apoiada tecnicamente por pessoal nacional e internacional (Barreto, 2012). Esta reforma, visava unificar o Ensino

Básico Elementar (EBE) e o Ensino Básico Complementar (EBC), reorganizando o Ensino Básico de nove anos em três ciclos, tal como se verifica em Portugal (MEN, 2013).

Apesar dos constrangimentos a nível político e dos recursos, a verdade é que, desde o período colonial, o sistema educativo tem vindo a expandir-se, mais acentuadamente no ensino básico do que nos outros níveis de ensino, em consonância com as políticas internacionais, apesar do parque escolar ainda não ser suficiente para albergar todos, continuando ainda a ser as raparigas com uma entrada, permanência e aproveitamento inferior à dos rapazes (Silva & Oliveira, 2017; Marshalla, Nicolai, & Silva, 2020). A entrada tardia na escola é um dos desafios do sistema, uma vez que “mais de 96% das crianças escolarizadas no 2.º ano têm mais idade do que a requerida (7 anos). Na realidade, a idade média das crianças deste nível é de 11 anos” o que leva a que estudantes de idades muito divergentes convivam na mesma sala de aula, havendo um custo de oportunidade baixa e o abandono escolar frequente (MEN, 2017: 10). Além disso “18% das [crianças] que entram, abandonam o ensino antes do 6º ano”, sendo o percurso pós ensino básico ainda limitado pelas distâncias das habitações a escolas de níveis superiores, o que traz despesas adicionais às famílias (MEN, 2017: 9). O sistema de ensino tem mostrado, portanto, pouca eficácia (Barreto, 2012) e sobretudo na aquisições e transmissão de conhecimentos (MEN, 2017).

A pluralidade linguística, a ausência de uma política linguística nacional, a metodologia de ensino da língua oficial escolar são fatores apontados por vários estudos para as altas taxas de repetência e abandono escolar (Barreto, 2012; MEN, 2017; Silva & Oliveira, 2017). Em suma, o sistema de ensino tem tido dificuldades em conceber “um método de ensino aceite, quer do ponto de vista pedagógico, quer sociocultural” assim como ser objetivo, claro e articulado nas disciplinas e na extensão dos programas (Sané, 2018: 62).

Além das desigualdades regionais e de género, a qualidade de ensino varia de acordo com os estabelecimentos de ensino, melhor nas escolas privadas e comunitárias e pior nas escolas públicas e de autogestão (MEN, 2017), e o currículo não consegue ser o elemento impulsionador do nivelamento das desigualdades uma vez que parece ser “concebido para uma população homogénea, urbana, falante de língua portuguesa e que vai prosseguir estudos” (Morgado, Santos & Silva, 2016: 68). Por outro lado, os professores não dominam os conteúdos do programa e não têm o acompanhamento e monitorização por insuficiência de recursos sendo esta mais frequente e constante nas escolas privadas (UNESCO, s/d; MEN, 2017). Por fim, há que salientar que a última década foi marcada por inúmeras greves dos docentes, paralisando o sistema educativo por vários meses, ao longo de vários anos letivos (MEN, 2017).

Relativamente aos ODS4, neste tema específico, destacamos o apoio recente no destacamento e afetação de professores para reforço da capacidade pedagógicas de 849 docentes contratados (UN, 2022).

3.2. As crianças guineenses, as zonas rurais e os desafios no Ensino Básico

A Guiné-Bissau tem uma superfície de 36 125 km² e está dividida em nove regiões administrativas: Sector Autónomo de Bissau (SAB), Oio, Bafatá, Cacheu, Gabu, Biombo, Quinara, Tombali e Bolama e em 36 setores (Monteiro, 2005; Semedo, 2011; MEN, 2013). Em 2009 estimava-se que a capital albergava mais de um quarto da população, pelo que, 60% da população vivia no meio rural, havendo uma tendência crescente para o êxodo das zonas rurais, registada desde a luta de libertação (Cabral, 1974c; Monteiro, 2005; MEN, 2013; MEN, 2017). Apesar de não haver consenso quanto ao número de etnias, cerca de 82% da população é representada por cinco grupos étnicos: Fula 24%, Balanta 23%, Mandinga 14%, Manjaco 12% e Papel 9% e por minorias como Beafadas, Mancanhas, Bijagós, Felupes, Baiotes, Cassangas, Djacancas, Nalús, Sossos, Tandas, Padjadincas, Saracolés, Nalu, Mansoanca e Landumas (Monteiro, 2005; MEN, 2013; MEN, 2017; FEC, 2017).

O Estudo da FEC (2017: 9) sobre a Situação da Criança em “40 comunidades de 7 regiões do país, num total de 956 famílias e 3489 crianças” dá-nos dados sobre as famílias como: as crianças dos 0-18 anos, têm uma média de 7,8 anos de idade; mais de metade são do sexo feminino; cada família tem, em média, 3,7 crianças ao seu cuidado; a idade do chefe de morança é de 43,3 anos e das mulheres/mães é de 37,2; existem em média duas mulheres por morança. O estudo de Marshalla, Nicolai e Silva (2020) sobre crianças fora da escola revela que as crianças muçulmanas são menos propensas a frequentar a escola e que as de famílias Fula e Mandinga completam menos 3-5 anos de escolaridade do que jovens que falam crioulo.

Para Temudo (2015), desde a independência, a sociedade guineense caracteriza-se por uma divisão entre as sociedades rurais e a elite política e militar, o que resultou do empobrecimento dos camponeses, na estagnação da agricultura e no aumento do comércio informal. Atualmente, verifica-se que em Bissau é onde se concentra o maior número de agregados ricos, cerca de 92%, seguida pela região Leste com 40%, o Norte com 23% e por fim com 17% os que vivem no Sul (Seurat, 2015). Quando se fala em pobreza, refere-se também à não monetária (falta de acesso a estruturas de bem-estar como pavimento, parede e cobertura duráveis; água potável e instalações sanitárias modernas, serviços de saneamento e fontes de energia – petróleo, gás – e serviços públicos), que afeta cerca de 40% da população e é mais persistente nas zonas rurais, com especial na região de Tombali (MEPIR, 2011; FEC, 2017).

A Guiné-Bissau é um país agrícola e este setor primário contribui para cerca e metade PIB (as pescas e a criação de gado não têm uma expressão tão forte), com o maior volume exportações e emprega grande parte população ativa em explorações familiares (Monteiro, 2005; Furtado, 2014). Já Cabral (1974b) incentivava à produção agrícola, inclusivamente na escola, como forma de valorização da própria cultura, tradições e saberes. Além dos saberes dos camponeses que Ki-Zerbo (2006) defendia que deviam ser valorizados, e do evidente valor económico da agricultura, a diversidade de culturas contribui para produções mais sustentáveis ambientalmente e para a qualidade nutricional na alimentação das populações (Furtado, 2014). Ainda assim, a insegurança alimentar é um dos riscos de vulnerabilidade do sistema educativo (MEN, 2017). Segundo dados do PAM e do INE de 2011, citados por Seck (2013: 26) no meio rural guineense 20% dos agregados familiares são afetados por insegurança alimentar, 8% dos quais por insegurança alimentar grave e 12% por insegurança alimentar moderada, que embora não sejam situações de emergência contradizem as potencialidades naturais que o país tem. Em questão está o acesso em quantidade e em qualidade a alimentos (Atchoarena & Sedel, 2004). Períodos de instabilidade afetam sobretudo os “setores sociais, tendo o PAM e a FAO revelado que 30,6% da população rural” em relação a 2015 sofreu “de insegurança alimentar e este valor representa um aumento de 10,5%” (Carvalho, Barreto & Barros, 2017: 21).

A população guineense tem dificuldades no acesso aos serviços e infraestruturas sociais de base, principalmente nas zonas rurais e em agregados familiares mais numerosos, o chefe de família não é escolarizado e estas características socioeconómicas influenciam a educação tanto na procura como no acesso, nos resultados e na trajetória escolar dos estudantes (MEPIR, 2011; MEN, 2013, 2017). Assim, crianças de famílias mais ricas, têm mais oportunidades de aceder (83%) e de concluir (66%) o ensino obrigatório (MEN, 2013, 2017). Nesta perspetiva, os grupos mais favorecidos acabam por beneficiar “de mais recursos públicos para a educação em detrimento dos grupos desfavorecidos” (MEN, 2013: 112) que por um lado usufruem de mais tempo escolar e por outro, os mais pobres nas zonas rurais têm de contribuir para a construção e pagamento de propinas das escolas comunitárias (Chimombo, 2005).

O estudo da FEC (2017), para a dimensão de educação revela que 34,8% das crianças já tinham reprovado, pelo menos uma vez durante o seu percurso escolar. Os estudos sobre desenvolvimento infantil, nos quais se baseiam muita da educação no continente africano, são feitos fora do contexto africano, sob a premissa de que o desenvolvimento infantil é universal, porém, não é possível separar a progressão da criança do seu meio social, cultural e económico (Ngeng et al., 2011). No geral, a criança africana desenvolve muito cedo a autonomia através de aprendizagem de rituais, rotinas diárias, atividades apropriadas ao seu ambiente, desenvolvendo competências básicas de cuidar de si próprio e

de fazer tarefas domésticas, com graus crescentes de responsabilidade adequadas à sua idade (Mhaka-Mutepfa & Seabi, 2011; Ngeng et al., 2011). O estudo desenvolvido por Seurat (2015) sobre práticas parentais em crianças menores de 6 anos refere que cerca de dois terços das mães guineenses incentivam à autonomia das suas crianças em relação à alimentação, vestuário, higiene e tarefas domésticas, mostrando-lhes como é que se faz. Por crescerem em famílias geralmente alargadas, as aprendizagens quotidianas são mais coparticipadas, sendo por um lado valorizado desde cedo as questões comunitárias, a partilha e o espírito de união, e por outro, a própria comunidade é educadora informal de cada criança (Mhaka-Mutepfa & Seabi, 2011). Também nas famílias guineenses as crianças participam ativamente nas tarefas domésticas, desde a realização de pequenos recados, a arrumação, à preparação das refeições ou buscar água e lenha, sendo que: as raparigas são mais solicitadas para estas tarefas do que os rapazes; as crianças que vivem no meio rural recebem mais pedidos do que as suas homólogas das zonas urbanas (Seurat, 2015). Todos estes parâmetros têm influência no desenvolvimento da linguagem, cognitivo e social das crianças (Chimombo, 2005), sendo esta a questão fundamental: como alcançar uma educação de qualidade, a par do resto do mundo, mantendo a cultura e identidade (Nsamenang & Tchombe, 2011). Tal como Cabral (1974b: 52-53) sugeria, um ensino em que se saiba ler textos e a vida

Podemos perguntar: o que é que essas crianças estão lá a fazer? Que interesse há em procurar saber ler, se não são capazes de lavrar um pedaço de terra? (...) Queremos aprender a ler, aprender, tudo, mas temos que trabalhar para nos abastecermos, porque ninguém no mundo nos vai dar comida e um povo que não é capaz de produzir a sua comida ele mesmo, não pode ter mais nada na vida (...)

Com efeito, o estudo de Boone et al. (2013) sobre literacia e numeracia em crianças do meio rural guineense revela que estes objetivos demoram a ser alcançados uma vez que crianças que frequentavam o 3.º ano de escolaridade deveriam ser capazes de ler e compreender uma história e completar um teste simples de matemática mas 81% não consegue somar dois números de um único dígito e 91% não consegue ler uma única palavra e que das 1.169 crianças do estudo, apenas uma criança foi capaz de completar os testes.

Além de se saber ler, escrever e fazer operações matemáticas, a educação tem consequência direta na vida das pessoas, especificamente na das mulheres, como por exemplo, ao nível da reprodução, da saúde materna e infantojuvenil (MEN, 2013). Para Boone et al. (2013) os níveis baixos de educação sugerem que algumas comunidades não terão membros ativos com a informação e os conhecimentos necessários para intervir com sucesso nas escolas e como consequência na procura de melhor qualidade

e a extensão da escolaridade. De um modo geral, reflete-se na baixa frequência das crianças à escola, altas taxas de abandono e insucesso, continuidade na escolaridade, e, finalmente, a exclusão dos pobres da educação, aspetos que estão relacionados com a pobreza de rendimentos (Tilak, 2002).

Estes aspetos relacionam-se com a pobreza da aprendizagem, em que as crianças, mesmo frequentando a escola, não aprendem as competências essenciais de leitura, escrita e cálculo (Banco Mundial, 2021a). Este fenómeno também se verifica nas crianças das regiões mais pobres e remotas da Guiné-Bissau que apesar de frequentarem a escola, não obtêm uma aprendizagem efetiva, o que gera três fenómenos: uma parte substancial da população é analfabeta e numerosa; estes grupos têm menores rendimentos ao longo da vida e menos oportunidades de sucesso e de crescimento económico; e uma maior desigualdade socioeconómica (Fazzio et al., 2020). A pobreza condiciona a progressão das crianças nos estudos e crianças de famílias mais abastadas têm mais propensão para atingir níveis elevados de escolarização, o que influencia o desenvolvimento da própria criança, uma vez que a educação tem a capacidade de alterar alguns aspetos da vida como a linguagem, a forma de pensar e como consequência e a visão do mundo (Chimombo, 2005), isto se a educação for bem-sucedida.

Em termos de desenvolvimento de linguagem, a maioria das mães guineenses dizem que cantam (50%), contam histórias (39%), dão pequenas tarefas (como ir pedir qualquer coisa a um vizinho; 36% das respostas) ou corrigem os erros de linguagem (26%) e inversamente, são poucas as que fazem jogos de representação (21%) ou a leitura (14%) (Seurat, 2015). Medeiros et al. (2003) dão o exemplo, em que crianças vindas de meios socioeconómicos mais desfavorecidos partem em desvantagem na aquisição da leitura e da escrita por, muitas vezes, não frequentarem o pré-escolar, ou frequentando, não possuírem um repertório linguístico tão lato quanto seria desejável para uma alfabetização bem sucedida, tendo o docente tendência para atribuir à criança culpa pelo fracasso, reforçando estigmas sociais. O estudo de Seurat (2015) dá-nos pistas sobre a postura e a influência da pobreza e da escolarização na interação familiar: após os 3 anos, as mães pedem cada vez mais a opinião às suas crianças; quanto mais rico for o agregado familiar, mais as crianças têm hipóteses de ter mais de dois suportes para aprender a ler e que esta probabilidade é maior à medida que o nível de escolarização da mãe aumenta; as famílias que têm um só filho e uma rapariga (mais do que quando é um rapaz) têm uma maior tendência para ter pelo menos dois materiais de leitura (havendo uma disponibilidade muito limitada nas famílias de suportes para que as crianças aprendam a ler).

Tal como muitos outros países, a Guiné-Bissau comprometeu-se a assegurar o direito à educação de qualidade para todas as crianças, algo que ainda não foi atingido, mas que está expresso em alguns documentos oficiais como a Lei de Bases do Sistema Educativo (MEN, 2017), mas também outras

convenções como Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança. Ainda assim, “a intervenção ao nível da proteção da criança continua a mostrar-se bastante fragmentada, sem espelhar uma visão da criança como reconhecido sujeito de direitos” sendo que abordagem na criança requer uma atenção não só à educação, mas à saúde, nutrição, proteção e cuidados/abrigo, num enquadramento legal, institucional, comunitário (FEC, 2017: 8).

A pobreza conduz a uma falta de investimento ou a abordagens na prestação do ensino básico muitas vezes de baixa qualidade aos desfavorecidos (Chimombo, 2005) e esta falta de investimento condiciona a qualidade de vida das populações, aquilo que é o básico de uma vida digna, “o acesso à saúde, educação, a tecnologia, alimentação, vestuário, luz, esperança média de vida, moradia, emprego, lazer, direito à liberdade e à democracia plena” (Sani & Oliveira, 2014: 143). A educação para estas zonas requiere de uma abordagem contextualizada, com parcerias institucionais e comunitárias, que vá ao encontro das necessidades destas populações rurais, tanto das crianças como dos adultos (Furtado, 2014).

3.2.1. A língua Portuguesa e o crioulo guineense

A Guiné-Bissau é um pequeno território, habitado por várias etnias falantes de “cerca de 20 línguas, muitas delas pertencentes a famílias diferentes, outras tão aparentadas que poderiam ser classificadas como dialetos de uma mesma língua” (Couto & Embaló, 2010: 28), sendo consideradas línguas nacionais ou línguas étnicas (Nassum, 1994). Pelo longo período de dominação colonial, bem como pela necessidade de comunicação entre os povos guineense e português, surgiu uma língua crioula que tem base lexical portuguesa (Scantamburlo, 1999; Cá & Rubio, 2019), existindo, pelo menos quatro teorias apresentadas por Intumbo (2007) para a sua formação. Esta língua é apelidada e escrita de *kriol* (Nassum, 1994), de *kiriol* (Benson, 2002, 2010; Hovens, 2002) ou de crioulo (Cabral, 1974a, 1974b, 1974c; Bull, 1989; Barreto, 2005; Couto & Embaló, 2010; MEN, 2013, 2017; Martins, Gomes & Cá, 2016), de guineense ou língua guineense (Scantamburlo, 1999; Martins, Gomes & Cá, 2016; Cá & Rubio, 2019), de língua crioula (Boone et al., 2013; Martins, Gomes & Cá, 2016), de crioulo da Guiné-Bissau (Bull, 1989; Martins, Gomes & Cá, 2016) ou crioulo guineense (Intumbo, 2007; Scantamburlo, 2013, 2018; Martins, Gomes & Cá, 2016; Silva & Oliveira, 2017).

O crioulo guineense é a língua veicular e de unidade nacional (Nassum, 1994; Hovens, 2002; Couto & Embaló, 2010) que juntamente com as línguas nacionais, são as mais faladas no quotidiano (Cá & Rubio, 2019). A língua oficial e de instrução na escola é a língua portuguesa (Benson, 2010; Couto & Embaló, 2010; MEN, 2017; Cá & Rubio, 2019), que nas estimativas mais otimistas é falada por 13%

da população (Couto & Embaló, 2010), e o seu uso é limitado a uma muito pequena parte da população, aos meios oficiais (documentos e ato governamentais) e aos meios de comunicação (Couto & Embaló, 2010; Benson, 2010; MEN, 2017), sendo pouco falada pelos estudantes fora da escola (Cá & Rubio, 2019). A Guiné-Bissau é considerada um país lusófono apesar de quase 90% da população não falar português (Ki-Zerbo, 2006).

Pode-se observar que as línguas nacionais são a língua materna da maior parte da população rural (Couto & Embaló, 2010; Cá & Rubio, 2019), uma vez que são estas as adquiridas durante a infância, de modo espontâneo e natural “que identifica o sujeito com uma comunidade linguística” (Sim-Sim, 1998: 25). Ao longo do estudo iremos referir-nos à língua dos estudantes sempre como língua materna e ao português como língua não materna, estando conscientes que o conceito de Português Língua Não Materna (PLNM) é “abrangente, que inclui diferentes tipos de aquisição, de aprendizagem e de domínio da língua portuguesa (LP). O uso deste conceito, de significado bastante amplo, é específico do contexto português” (Flores, 2013: 36).

Utilizamos estas terminologias, uma vez que não temos a certeza se, no contexto linguístico específico dos estudantes das turmas observadas, o português é língua segunda ou língua terceira e por ser língua oficial não a consideramos língua estrangeira. Não pretendemos estender a discussão sobre o estatuto das línguas, nem questionar as classificações amplamente estudadas mas entender que os conceitos de língua segunda e língua estrangeira remetem para “situações sociolinguísticas e de aprendizagem altamente heterogénias”, familiares, históricas, socioculturais, afetivas, situações essas que podem ser dicotómicas e “reduzidas e, em certos casos, claramente inadequadas” pelo que cada aprendente de língua portuguesa tem a sua “história linguística” podendo ter “diferentes graus de competências” (Carreira, 2013: 27).

A distribuição territorial das etnias é heterogénea e o facto destas não estarem codificadas, fixadas e munidas de termos científicos (estruturas linguísticas, gramaticais e lexicais) torna a sua lecionação difícil (Nassum, 1994; Cá, 2005; Couto & Embaló, 2010). A utilização das línguas nacionais como línguas de instrução potencia todas as capacidades das crianças em idade escolar e os resultados a nível de qualidade de educação, reduzindo as desigualdades sociais e, inversamente, a escolarização numa língua não materna conduz a taxas de alfabetização baixas, alto abandono escolar e de reprovação (CGE, 2013). Para Ki-Zerbo (2006: 159), “os camponeses estão mergulhados num complexo de inferioridade pelo facto de lhes falarem numa língua estrangeira” e a valorização das línguas nacionais seria uma devolução da dignidade e uma valorização dos saberes das pessoas que vivem no meio rural, o que não quer dizer que o historiador rejeite o ensino das línguas internacionais.

A debilidade económica, a falta de material e de recursos humanos formados nestas línguas, a necessidade de comunicação com o exterior, através de uma língua internacional, entre outros fatores, levou à escolha do português como língua oficial (Aguilar & Zeján, 1994; Nassum, 1994; Monteiro, 2005; Carvalho, 2019). Em países de baixos rendimentos, nem as escolas nem as políticas linguísticas tendem a ser suficientemente flexíveis para utilizar os recursos linguísticos dos contextos locais e quaisquer estratégias desenvolvidas têm sido o resultado de esforços individuais de professores ou escolas (Benson, 2010).

Contudo, é importante que as diferenças culturais e linguísticas sejam recursos curriculares para que as crianças desenvolvam a língua materna e compreendam a língua escolar (Xu, 2010; McCardle, 2015). Também Cabral (1974b) acreditava que através do português a Guiné-Bissau poderia avançar a nível científico uma vez que tanto o crioulo, como as línguas nacionais não se desenvolveram nesse sentido, no entanto, nunca proibiu ou desincentivou a utilização do crioulo nem das línguas nacionais. Scantamburlo (2013: 51) afirma que a língua utilizada pelos responsáveis do Partido, de grupos étnicos diferentes, era o Crioulo Guineense, que se tornou um elemento importante na história do país e que “face à nova cultura e às novas realidades, os locutores criaram ou fizeram empréstimos de vocábulos necessários para interpretar a nova realidade”.

Após as independências, em países multilingues, havia a noção colonial de criar uma nação com uma única língua, ainda que a ideologia colonial não conseguisse apagar a diversidade cultural, étnica e linguística presente (Nassum, 1994; Benson, 2002). A sociedade guineense lida ainda diariamente com três línguas com estatutos, hierarquias e utilizações desiguais: línguas nacionais, língua veicular e língua oficial (Benson, 2010; Martins, Gomes & Cá, 2016). O Crioulo Guineense vem sendo, ao longo dos tempos língua de convívio, unidade nacional e da interação social, no início nas zonas urbanas e paulatinamente entrando nas zonas rurais (Nassum, 1994; MEN, 2013; Scantamburlo, 2013; Martins, Gomes & Cá, 2016). Scantamburlo (2013) refere fatores para o aumento do número de falantes de crioulo guineense: o aumento do número de alunos, uma vez que a escola também é veículo de aprendizagem desta língua; o alargamento dos aglomerados urbanos e a imigração para os países vizinhos que obriga à aprendizagem do guineense para a realização das tarefas quotidianas.

Em 1987, o Ministério da Educação elaborou um documento intitulado “Propostas de uniformização da escrita do crioulo”, que foi uma tentativa de oficializar a escrita do Crioulo Guineense e foi um avanço para a escolarização nesta língua (Scantamburlo, 2013, 2018). Esta necessidade advém do facto de ter uma função unificadora, de construção nacional e ter a capacidade de incorporar novos vocábulos adaptando-se não só às necessidades de comunicação como à receção de termos científicos

vindos da língua portuguesa (Nassum, 1994; Scantamburlo, 2013). Um dos exemplos, já descrito neste capítulo, foi os CEPI/CEEF, em que, inicialmente, utilizavam a tríade linguística: a língua portuguesa para abordar os conteúdos; as línguas maternas na comunicação com as comunidades e o crioulo guineense como ajuda na compreensão da língua portuguesa (Barreto, 2005; Cá, 2005; Campos & Furtado, 2009).

No entanto, as questões linguísticas começaram a ter um papel importante devido à dificuldade na comunicação em língua portuguesa, por ser ensinada como língua materna e o crioulo guineense, apesar de ser uma língua franca, não ser ainda uma língua de comunicação tão difundida como é no presente (Barreto, 2005). O projeto implantou nos dois primeiros anos de escolaridade o crioulo como língua veicular e como língua de estudo, produzindo diverso material (Barreto, 2005; Martins, Gomes & Cá, 2016). Para Martins, Gomes e Cá (2016) estes projetos foram determinantes para a difusão e valorização do crioulo guineense como língua nacional e foram, do mesmo modo, importantes para as aprendizagens efetivas dos estudantes que fizeram a sua formação nestas escolas, apesar de Hovens (2002) apontar a falta de prestígio que estas escolas gozavam, sendo frequentadas maioritariamente por filhos de agricultores ou de trabalhadores não escolarizados, preferindo os funcionários públicos colocar os seus filhos em escolas em que se aprendia a língua oficial.

Os resultados das investigações indicam que os estudantes em programas bilingues têm melhores resultados escolares, especialmente em disciplinas linguísticas e se a segunda língua não for introduzida demasiado cedo (Hovens, 2002; Heugh, 2008). Benson (2002) enumera algumas vantagens do ensino bilingue: a instrução dos conteúdos (matemática, por exemplo) ser feita numa língua que as crianças compreendem, o que não é adiado até que dominem a língua oficial; todos falarem uma língua que compreendem e os docentes poderem ter uma ideia mais exata do que os estudantes aprendem; nos programas bilingues a alfabetização é feita numa língua em que facilita a correspondência dos fonemas com os grafemas e os estudantes podem transferir as competências de alfabetização de uma língua para outra, se a primeira estiver bem consolidada.

Outro exemplo de ensino bilingue na Guiné-Bissau é o Projecto PAEBB (Projecto de Apoio ao Ensino Bilingue dos Bijagós), implementado nas Ilhas Bijagós, que contribuiu para a normalização do Crioulo Guineense (Scantamburlo, 2013). No PAEBB, o crioulo guineense e o português são línguas de ensino e ambas possuem “instrumentos adequados escritos para verificar a forma mais correcta de uma variante” (Scantamburlo, 2013: 59). No entanto, os programas bilingues trazem desafios como: a dificuldade de transição eficaz entre a experimentação e a implementação; uma transição demasiado precoce (após um ou dois anos), prejudica os princípios estabelecidos de educação bilingue; a falta de um contributo

técnico adequado; a in experiência dos professores (e formadores de professores) tanto no ensino da língua internacional como segunda língua (Benson, 2002; Heugh, 2008).

Apesar destas experiências, o ensino bilingue não se expandiu e a aprendizagem da língua continua a ser uma questão importante uma vez que a língua oficial foi e continua a ser problemática pois o seu domínio, por docentes e estudantes, não é satisfatório (Nassum, 1994; Monteiro, 2005; Campos & Furtado, 2009). Grande parte dos docentes trabalham em contextos socioeconómico difíceis e em que não se fala a língua portuguesa o que, segundo o estudo de Benavente e Varly (2010) daí pode residir o insucesso escolar e coloca em causa uma das funções da escola, a luta contra a pobreza, uma vez que se reflete nas dificuldades de aprendizagem. Os materiais, além de insuficientes, espelham uma metodologia inadequada ao perfil e à realidade linguística dos estudantes, uma vez que é feita como língua materna, sem atividades de oralidade e de escrita e com situações pouco contextualizadas; o ensino é feito de repetições constantes não incidindo na compreensão (Nassum, 1994; Monteiro, 2005; Cá & Rubio, 2019).

Na idade escolar, as crianças possuem uma grande capacidade de aprendizagem das línguas, mas esta acaba por ser condicionada pelas circunstâncias sociais e de analfabetismo. Além disso, a língua portuguesa ao ser apenas utilizada em contexto escolar, nas condições de falta de formação e materiais também provoca um choque cultural, entre a escola e as comunidades (Monteiro, 2005; Cá & Rubio, 2019). As lacunas na aprendizagem da língua portuguesa refletem-se na aquisição de conhecimentos e competências noutras áreas curriculares e no acentuar das desigualdades sociais (Nassum, 1994; Cá, 2005).

Apesar destas dificuldades, a língua continua a ser estratégica para o sistema educativo e é a Cooperação Portuguesa que assume parte dessa responsabilidade através do financiamento de diferentes projetos ao longo de vários anos (Carvalho, Barreto & Barros, 2017). Tal como nos anos 1990, Estado da Guiné-Bissau parece ser incapaz de formar docentes tecnicamente aptos para lecionar conhecimentos científicos em termos linguísticos como “de acompanhar a evolução das ciências, das técnicas e das tecnologias de ponta” (Nassum, 1994: 73). Carvalho, Barreto e Barros (2017) consideram que os objetivos dos projetos são cumpridos, as intervenções têm consequências positivas na área da gestão e administração escolar mas as competências em língua portuguesa dos docentes, que é o objetivo principal da maior parte dos projetos, fica aquém do pretendido.

3.2.2. As ciências e a diversidade cultural

No primeiro segmento do trabalho abordamos, a propósito dos estudos curriculares em África, a dissociação da escola do meio cultural, social, económico e histórico dos estudantes e professores africanos e a sua influência nos resultados de aprendizagem (Chimombo, 2005; Le Grange, 2010; Nsamenang & Tchombe, 2011; Lewin, 2016). A cultura é normalmente definida como as crenças, as tradições, os rituais, os conhecimentos, a moral, os costumes e os sistemas de valores da vida social de indivíduos que formam um grupo, se definem a si próprios e a identidade cultural é um processo sociopolítico afetado pelo contexto social, político, histórico e económico em que se vive (Gómez, Freitas & Callejas, 2007; Nieto, 2010).

As ciências (referimo-nos às ciências sociais e às ciências naturais, nas disciplinas que se destacam nos currículos do ensino básico), têm ganho relevância e têm sido promovidas como garante do desenvolvimento económico e social. No entanto, além das questões científicas tem de se ter em conta o contexto em que essas ideias são válidas e de que forma são preconizadas, tendo em conta a cultura e a visão de determinado contexto (Jegede, 1997). Nesta dialética entre cultura tradicional, novas tecnologias, inovação e escola, em contextos pós-coloniais, continua pertinente a questão de Sena (1995: 80) “como é que a escola, vaga e imprecisa sobre as suas tarefas, poderá pretender substituir a cultura tradicional e oferecer bases sólidas de referência para uma nova ética?”.

As disciplinas escolares estão institucionalizadas nos sistemas proporcionando uma estrutura organizacional e de ação através dos objectivos que permitem reproduzir conhecimentos e metodologias aceites nas sociedades vigentes (Goodson, 1997). A nível regional, a importância das ciências e tecnologia está também presente na Agenda 2063 (OUA, 2014).

No programa do ensino básico unificado da Guiné-Bissau, “o ensino das Ciências Sociais orienta-se para o desenvolvimento de conceitos relacionados com a vida social (...) com o estudo dos fenómenos do quotidiano do homem na sua relação com os seus semelhantes” (MECT, 2001: 7). Já nas ciências naturais, o programa refere como objetivo principal a aquisição por parte do estudante de “habilidades e atitudes que lhe permite por um lado a interpretação dos fenómenos naturais que ocorrem no seu meio, e por outro lado a compreensão da utilização do meio ambiente e a sua consequência” (MECT, 2001: 7-8).

Na reforma educativa que está a decorrer, o *Documento orientador da Reforma Curricular do Ensino Básico* (INDE, 2017: 28) designa a disciplina de ciências na componente curricular de conhecimento do meio e explica que à semelhança de outros países da UEMOA, passa a ser denominada Meio Físico e Social, incidindo “no estudo do ambiente natural e social em que a criança se integra,

sendo que esse mesmo meio fornece as informações necessárias para responder a questões relevantes para a criança”.

Para Jegede (1997), uma educação científica deve responder às necessidades das sociedades africanas, de acordo com a sua visão da natureza, da sociedade, da cultura e do raciocínio, incorporando materiais e processos familiares às crianças e às comunidades. O equilíbrio entre o papel da escola e a cultura tradicional terá de ser encontrado pelo próprio país através da investigação das comunidades (Sena, 1995) e da integração dos três tipos de educação a que as crianças guineenses estão sujeitas. Cardoso (1991: 149), a propósito do artigo de Lepri (1989) refere a pertença à “educação indígena” que é “a mais alargada, abrangendo”, a educação arábigena, materializada em “as instituições especializadas neste tipo de educação são as «escolas» corânicas *madrás* ou de *marabout*” e a europeia, com especial incidência em Bissau e que é promovida “em instituições especializadas, oficiais e privadas: escolas e liceus”, sendo esta inadequada para a maioria da população.

O currículo e os docentes deviam ser preparados para compreenderem o significado da diversidade cultural, o desenvolvimento das identidades culturais e as implicações destes processos escolares (Niето, 2010). Em investigações recentes, vários estudos reclamam mais pesquisas e difusão do conhecimento endógeno, produzido em África, de modo a reforçar, dar visibilidade, enriquecer e diversificar a formação de professores a nível internacional (Soares et al., 2021). Talvez assim escola, meio rural e ciências tenham mais interesses comuns e não haja o afastamento dos jovens rurais da sua cultura de origem (Sena, 1995).

Na tentativa de aproximar as comunidades das escola e integrar os seus conhecimentos empíricos, os já referidos CEPI/ CEEF substituíram as disciplinas tradicionais por áreas temáticas das ciências, tais como comunidade e sua cultura, agro-pecuária, artesanato, saúde (Barreto, 2005), o que obrigou ao questionamento da “psicologia, da pedagogia e da didática e sobre a sua aplicação a jovens cuja vivência releva de culturas não ocidentais” (Sena, 1995: 75). Estes centros destinavam-se, a partir das necessidades reais das populações, a dinamizar pesquisas e ações que implicassem as comunidades no seu próprio processo de desenvolvimento (Candé, 2008). Os conteúdos pressupunham (1) estudo da realidade, através da observação direta e da recolha de dados, feitas em das situações formais ou informais; (2) estudo científico, com análise da “informação pedagógico-científica e num contexto de ensino formal”; (3) trabalho prático que se materializava em trabalho manual e; (4) “experiência de técnicas que visavam preparar os alunos para transformar a realidade a partir de conhecimentos adquiridos” (Barreto, 2005: 37).

Já foi referido que as OSC na Guiné-Bissau têm uma importância crucial na consolidação da democracia e no apoio às estruturas sociais como a educação e a saúde (Barros et al., 2014). Neste sentido, e especificamente em relação à educação ambiental, as ONG nacionais e internacionais desenvolvem um trabalho com as comunidades rurais ao nível do contexto não formal e informal (Biai & Sousa, 2019; Oliveira, 2020) pelo que há necessidade da sua inclusão nos currículos escolares visto que apesar do trabalho meritório, a sua abrangência em termos territoriais é limitada (Biai & Sousa, 2019). Algumas ONG que trabalham na área da educação ambiental são a *Tiniguena – Esta terra é nossa*, a *AD – Acção para Desenvolvimento*, a *COAJQQ – Cooperativa Agropecuária de Jovens Quadros* e a *Palmeirinha* e têm tido um papel na capacitação da população sobre questões ambientais, na forma de prevenção, proteção e no desenvolvimento sustentável usando ações diversificadas como: sensibilização; atividades de promoção o património histórico e cultural; promoção e transformação dos produtos locais; capacitação na horticultura; repovoamento de tarrafes, entre outras (Oliveira, 2020).

A AD desenvolve as **Escolas de Verificação Ambiental (EVA)**, desde 1995, no ensino básico, que o MEN considera comunitárias, do 1.º ao 6.º ano, seguem o currículo nacional e em complementaridade têm a componente ambiental para a compreensão das “interrelações entre o homem e o meio ambiente”, tendo como objetivos formar para a prevenção e resolução de problemas ambientais e melhorar as condições de vida das comunidades (Dias, 2015: 38). Além da construção de escolas e da parte pedagógica (formação de professores), a AD assegura assistência comunitária (Oliveira, 2020) através do envolvimento da mesma alternando atividades em sala de aula e no exterior numa abordagem multidisciplinar que permite a reflexão crítica, a formulação de problemas, o levantamento de hipóteses, a procura de soluções (Dias, 2015). No entanto, sendo escolas comunitárias, estão sujeitas a questões relacionadas com a língua, a qualidade de ensino e formação dos recursos humanos que condicionam o projeto (Dias, 2015).

O projeto **Palmeirinha** trabalha no “reforço da consciência ambiental no seio das comunidades dentro e fora das Áreas Protegidas” (ONG Palmeirinha, 2021: 4) através da publicação de livros educativos sobre temáticas do ambiente, exibição de filmes com debate nas escolas (Oliveira, 2020), com o intuito de “informar, comunicar e educar a sociedade guineense” e inclui tanto a população como os “decisores políticos, o sector privado para que utilizem, de forma durável, os recursos naturais (...) contribuindo para a valorização desses mesmos recursos e a conservação do património natural e cultural” (ONG Palmeirinha, 2021: 4). O trabalho de sensibilização levado a cabo por estas e outras organizações, contribui para preservar a cultura, as crenças e os costumes através a participação na gestão comunitária, elaboração de regulamentos de utilização dos espaços; sessões de esclarecimento,

sensibilização e/ou formação; desenvolvimento de projetos e valorização dos “conhecimentos científicos e empíricos da população na resolução de problemas” (Oliveira, 2014: 218). É por isso urgente integrar a educação ambiental no currículo nacional (Oliveira, 2014; Oliveira, 2020).

Devido a questões culturais mas também linguísticas, uma vez que a língua de instrução não é a língua materna das crianças guineenses, nem é uma língua com a qual se sintam confortáveis (Nassum, 1994; Couto & Embaló, 2010; Scantamburlo, 2013; Cá & Rubio, 2019), as ciências estão sujeitas ainda a entraves que inviabilizam a sua verdadeira compreensão. Há quem defenda a reformulação e reconceptualização do currículo para abranger as necessidades dos diferentes grupos culturais e linguísticos e os que salientam a diversidade como recurso (Xu, 2010). De acordo com Oliveira (2014: 220) as metodologias utilizadas pelos docentes guineenses no ensino das ciências não têm “impacto na vida dos alunos” e não contribuem “para o desenvolvimento sustentável” pelo que sugere a criação e vulgarização de “atividades práticas, desde os primeiros anos do ensino básico. Estas estratégias deverão incluir a formação dos professores e o acesso a materiais didáticos que permitam a realização de atividades manipulativas e investigativas”, apesar da autora admitir que as condições das escolas para a realização deste tipo de aulas, assim como os materiais, equipamentos, livros e manuais são inadequados, acrescentando ainda as turmas demasiadamente numerosas.

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), através do Objetivo 4, dedicado à educação, tem na área das ciências a oportunidades de pensar novas abordagens no sentido de capacitar os estudantes para lidarem com os desafios globais, nomeadamente, da pobreza, das desigualdades de género, as alterações climáticas, entre outras, promovendo a justiça social e o bem-estar (Soares et al., 2021; UNESCO, 2016a). Seria necessário, portanto, reestruturar a educação científica (programas e formação de professores) de modo a impregna-los da forma de pensamento africano e orientarem-se segundo as necessidades das suas sociedades, diversas e multiculturais, integradas num mundo global, tendo a possibilidade de ter uma visão científica e visão tradicional do mundo (Jegede, 1997). Pelo ODS 4 pretende-se reconhecer e salientar a diversidade cultural como uma “fonte de criatividade e riqueza da humanidade” (UNESCO, 2016a: 33), reforçando a necessidade de “explorar alternativas ao modelo dominante de conhecimento” abrindo a sociedade e a educação à compreensão do mundo, das sociedades rurais que possuam “concepções temporais circulares, e não lineares; vivem no ritmo da produção agrícola, com a progressão das estações e com festividades e rituais que potencializam o bem-estar espiritual das comunidades” UNESCO (2016a: 34).

Para isso, a formação de professores é fundamental e, estudos analisados por Soares et al. (2021) corroboram os efeitos positivos das experiências reais nas escolas, o reforço do ensino interdisciplinar,

assim como a melhoria do seu estatuto profissional como medida complementar ao investimento nas capacidades de literacia científica dos docentes. Para Cá e Cá (2017: 22) é uma questão de identificação do estudante, de não só conhecer como “amar a sua realidade, a sonhar, a fazer seus próprios caminhos, a descobrir novas formas de ver o mundo, de ouvir, de sentir, de perceber e de ousar pensar diferente” e nesta, o docente tem um papel fundamental de mediador (Le Grange, 2010).

3.3. Formação inicial de professores do ensino básico

Os países africanos têm feito esforços na elaboração de políticas e reformas curriculares, na área da formação de professores, porém, há ainda uma discrepância entre a procura e a oferta de professores qualificados e capazes de dar conta do desafio de uma educação de qualidade (Soares et al., 2021). Neste campo, o ensino superior tem uma função crucial no processo de desenvolvimento de um país em prol da redução da exclusão social, e para isso, é dever destas instituições “intensificar o desenvolvimento de pesquisas que geram resultados que possam ser transformados em políticas públicas universalistas por parte do estado, permitindo assim a implementação de uma política de inclusão social” (Sucuma, 2017: 279).

Na Guiné-Bissau um grande número de professores não qualificados trabalha no sistema educativo a fim de colmatar uma necessidade (UNESCO, s/d). Apesar de durante a luta armada o próprio partido estabelecer os seus centros de formação de professores (Cabral, 1974b; Daun, 1997), o número e a qualidade dos docentes continuaram insatisfatórios. Para reverter esta situação, a sociedade necessita das instituições de ensino superior e desenvolver estudos científicos, fazer a ligação entre a educação e a sociedade e alargar a sua atuação às comunidades, mas para que isso aconteça tem de haver investimento (Sucuma, 2017). O país iniciou com atraso “a implantação da educação superior” pela sua independência em 1974 e porque Portugal “nunca demonstrou interesse em ofertar o ensino para além do básico” (Sani & Oliveira, 2014: 136).

No período pós-independência, o país esforçou-se por construir um ensino básico e secundário de qualidade, apesar das dificuldades económicas e de recursos humanos escassos, condição essencial para iniciar as bases do ensino superior (Cá & Cá, 2017; Sucuma, 2017). As duas escolas de formação de professores não eram suficientes para assegurar as necessidades do país (Daun, 1997; Candé, 2008; Barreto & Carvalho, 2022), tendo a Guiné-Bissau recorrido à contratação de professores cooperantes oriundos do Brasil, Cuba, Portugal e Rússia, para lecionarem no ensino secundário (Cá & Cá, 2017). Na tabela 3 fazemos uma breve cronologia do ensino superior na área da educação, baseada em vários

documentos (Monteiro, 2005; Candé, 2008; Sani & Oliveira 2014; Carvalho, Barreto & Barros, 2017; Sucuma, 2017; Indjalá, 2018).

Tabela 3 – Cronologia do ensino superior na área da educação até 2012

1966	Criação da primeira escola de formação de professores no país, Arnaldo Schultzi, em Bolama, com o objetivo de formar professor de posto ¹⁵ .
1972	Criação em Bissau da Escola do Magistério Primário, pelo governador António de Spínola.
1974	Criação do Centro de Formação de Professores Máximo Gorki, em Cò.
1975	Batizada de Escola Normal Amílcar Cabral, em Bolama, para formação de professores de ensino básico.
1979	Abertura da Escola Normal Superior TchicoTé para a formação de professores do ensino secundário, com duração de três anos e grau de bacharelato.
1980	Criação da Escola Normal “17 de Fevereiro”, em Bissau, para a formar professores do ensino básico.
1986	Criada a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), para a formação de professores de educação física e desportos.
2001	Início da Licenciatura em Língua Portuguesa para a formação de professores para o ensino secundário e superior, apoiado pelo Instituto Camões em Bissau, por intermédio do governo Português.
2003	Abertura da primeira universidade pública do país, a Universidade Amílcar Cabral (UAC).
2007	A Universidade Amílcar Cabral, (UAC), por questões financeiras, é cedida à Universidade Lusófona de Portugal, surgindo, a Universidade Lusófona da Guiné, (ULG), com os cursos: Economia, Administração e Gestão de Empresa, Sociologia, Comunicação Organizacional e Jornalismo, Pedagogia e Ciências de Educação, Engenharia Informática, Arquitetura, Enfermeiro e Ciências Médicas.
2007	Criação da Universidade Católica da Guiné-Bissau (UCGB) com a Faculdade de Ciências da Educação que ministra os cursos de Educação de Infância e de Professor do 1.º e 2.º ciclo. ¹⁶
2010	Universidade Jean Piaget, com os cursos: Ciências de Saúde e do Ambiente, Tecnologias, Ciência Política, Educação e Comportamento e Ciência Económica e Empresarial.
2010	Aprovação dos estatutos da Escola Superior da Educação (ESE), que passa a integrar as seguintes escolas de formação de professores: Escola de formação Amílcar Cabral, em Bolama; Escola Normal Superior TchicoTé; 17 de Fevereiro e Escola Nacional da Educação Física.
2012	Criação da escola de formação de professores em Bachil, uma escola privada gerida pela ONG Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP), em parceria com a The Necessary Teacher Training College, Dinamarca, com apoio financeiro da UE, e visa a formação de professores para as zonas rurais.

A construção e a evolução do ensino superior foram feitas de forma faseada, iniciando com escolas de formação de professores herdando, no caso da Escola Normal 17 de Fevereiro, planos de estudos em vigor em Portugal, mas também reorganizando-se (Candé, 2008; Sucuma, 2017). Na década de

¹⁵ Designação para os professores preparados especificamente para atuar em zonas rurais locais (Indjalá, 2018)

¹⁶ Informação disponível em <http://www.ucgb.gw/apresentacao.php> (Consulado em maio de 2022)

1990 houve uma evolução em termos de acesso ao ensino superior devido, sobretudo, à gratuidade escolar e à implementação de cantinas escolares (Sucuma, 2017).

Além destas escolas de formação e das universidades, públicas e privadas, existem muitas noutras em áreas como administração, gestão, direito, essencialmente na capital, havendo falta de cursos nas áreas da agricultura e pescas, áreas consideradas essenciais para a economia do país (Sani & Oliveira, 2014). As escolas de formação permitem a institucionalização do ensino superior e, desde os anos de 1990, começou a haver o reconhecimento e valorização das capacidades nacionais no âmbito da formação, que passavam pela criação, investigação, assistência técnica e valorização de recursos humanos (Sucuma, 2017).

A Escola Normal 17 de Fevereiro forma professores do Ensino Básico, inicialmente da 1.^a à 4.^a classe mas a partir do ano letivo 1985/86 começou a formar os professores até à 6.^a classes, passando a ser exigida a 9.^a classe para a realização do teste de admissão para estas escolas (Candé, 2008). As escolas de formação de professores, apresentam um cenário semelhante a outras instituições, relativamente às dificuldades no financiamento, infraestruturas precárias, pessoal docente pouco qualificado (sem licenciatura e pouco preparado científica e pedagogicamente), dificuldades na gestão, pouca eficiência no desenvolvimento, aprovação e cumprimento das leis, acrescentado a heterogeneidade dos estudantes admitidos nos cursos, entrada de estudantes menos preparados, devida à instabilidade dos anos escolares e o fraco domínio da língua, o que influenciam a baixa qualidade do ensino destas instituições (Monteiro, 2005; Campos & Furtado, 2009; Barreto, 2012; Sani & Oliveira, 2014; Carvalho, Barreto & Barros, 2017; Sucuma, 2017). E porque as duas escolas de formação de professores não são suficientes para as necessidades das escolas guineenses, a formação contínua tem sido uma alternativa para superar esta falta (Monteiro, 2005).

O aumento da qualificação dos professores após a independência não se traduziu em melhores resultados em relação aos professores sem qualquer formação (Lepri, 1988; Daun, 1997). Na perspetiva de implementar os objetivos da Educação para Todos, a Guiné-Bissau tem beneficiado de um vasto apoio externo no setor da educação, tanto em programas multilaterais como bilaterais com atuação em todos os níveis de ensino: formação de professores em serviço de vários níveis; apoio técnico ao MEN e capacitação; reformas curriculares; implementação de programas multilingues e divulgação de materiais didáticos, programas de apoio alimentar; construção e reabilitação de infraestruturas escolares e sociais e bolsas de estudo (Carvalho, Barreto & Barros, 2017).

De seguida descrevemos alguns projetos de formação de professores, e porque há uma diversidade grande de formações e tipos de contrato dos professores que lecionam e frequentam estas

formações, não faremos a distinção entre formação contínua e formação em serviço. Admitindo que todos os professores que fazem as formações lecionam, iremos referir-nos a formação de professores em serviço até porque também é a forma como em muitos documentos é referido (Campos & Furtado, 2009).

3.4. Formação de professores em serviço – alguns projetos

Num esforço para qualificar os recursos humanos, aliando à formação inicial uma estratégia de reciclagem e aperfeiçoamento em exercício, ou de formação sem a componente inicial, vários projetos implementados por ONG nacionais e internacionais, quase sempre com o apoio da cooperação multilateral ou bilateral, nomeadamente, de Portugal, com o MEN, têm apostado na formação em serviço dos professores (Campos & Furtado, 2009; Santos & Silva, 2016; Carvalho, Barreto & Barros, 2017). Fazemos, na tabela 4, a descrição dos que nos parecem mais relevantes que envolvem ou envolveram formação de professores do ensino básico, focalizando-nos naqueles que contemplam o meio rural.

Tabela 4 – Resumos de alguns projetos de formação de professores

Nome	Breve descrição do Projeto ou Programa
Comissões de Estudo (COME)	Foi uma primeira iniciativa nacional, teve início em 1975 e foi reconfigurada em 1997 pelo Banco Mundial (Silva & Oliveira, 2020). Vertente do projeto “Firkidja”, os professores, em forma de troca de experiências e entreajuda, refletiam sobre as aulas lecionadas e planificavam as seguintes, uma estrutura perto das zonas rurais, com periodicidade quinzenal ou mensal e com funcionamento relativamente regular (Monteiro, 2005; Campos & Furtado, 2009). Na língua portuguesa, o tempo disponibilizado nas COME, em Bafatá, não era suficiente responder às necessidades heterogéneas dos professores (Candé, 2008).
Unidades de Apoio Pedagógico (UAP)	Pelo Instituto Camões, I.P., criaram-se de 10 Polos de Língua Portuguesa (PLP), com o objetivo de dar apoio científico e pedagógico a professores do ensino básico e secundário em várias regiões, centros de recursos e formação herdados do projecto Firkidja (Candé, 2008; Campos & Furtado, 2009). As sessões eram organizadas em dez módulos para desenvolvimento das competências essenciais da língua portuguesa, ministradas por formadores guineenses (Candé, 2008; Carvalho, Barreto & Barros, 2017). A partir de 2014/15 as UAP implementaram cursos de Aperfeiçoamento de Língua Portuguesa, em várias regiões do país, foram reestruturados os módulos de formação pedagógica e melhoraram os materiais, algumas bibliotecas foram apetrechadas, apesar do estado de degradação de algumas DRE (Carvalho, Barreto & Barros, 2017).
Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau (PASEG)	O programa tem sido alvo de vários estudos (Santos, Mendes & Silva, 2011; Santos, Silva & Mendes, 2014; Silva, Pacheco & Santos, 2013; Silva, 2014, 2016; Santos & Silva, 2016; Silva & Oliveira, 2020). Foi um programa de cooperação bilateral entre o Estado Português e a Guiné-Bissau de formação de professores (Silva & Oliveira, 2020), que teve início em 2000 em que atuava em quatro liceus de Bissau (com lecionação de aulas no 3.º ciclo do ensino básico e secundário) e terminou no ano letivo 2011/2012. Teve a primeira fase até 2008/2009 e a segunda, PASEG II, até 2011/2012, em que foi abandonada a lecionação direta e acrescentadas áreas como a formação de professores do 1.º e 2.º ciclos e gestão e administração escolar e alargada para outras regiões do país (Pacheco & Santos, 2013; Silva, 2016; Silva & Oliveira, 2020). A descentralização

	<p>foi considerada importante no apoio a grupos rurais e periféricos e como presença sobretudo "simbólica" mais do que estruturante (Santos & Silva, 2016). As principais atividades eram os Grupos de Acompanhamento Pedagógico (GAP), os cursos de aperfeiçoamento do Português (CAP), e as Oficinas em Língua Portuguesa (OfLP) (Campos & Furtado, 2009; Silva, 2016) tendo sido incluída, na fase II, a supervisão pedagógica (Silva & Oliveira, 2020). Estas atividades estavam subjacentes a estruturas e dinâmicas sediada nas próprias escolas para o apoio científico e pedagógico o que, segundo os participantes, contribuiu para melhorar as competências específicas da disciplina e promoveu o trabalho colaborativo (Silva & Oliveira, 2020), destacando “processos de cooperação mais inovadores com ênfase nos contextos, atores e agendas mais localizadas”, além de promoverem “equidade no sistema e contribuem para a descentralização” (Santos, Mendes & Silva, 2011: 251). Este programa terminou em 2012, após o golpe de estado do dia 12 de abril (Silva, 2016), tendo a cooperação bilateral sido retirada, optando-se por continuar a intervenção no setor da educação, delegando à FEC um novo projeto com as competências anteriormente assumidas (Carvalho, Barreto & Barros, 2017).</p>
<p>Projecto de Apoio à Educação no Interior da Guiné-Bissau (PAEIGB)</p>	<p>De 2001 a 2007, a FEC executou o projeto com o objetivo de capacitar professores, formadores, diretores de escola, bibliotecários e equipas das DRE com formação e acompanhamento nas escolas nas áreas científicas (ciências integradas, matemática, língua portuguesa), didática e administração e gestão escolar, implementando mecanismos e instrumentos de monitorização e avaliação; de 2007 a 2009, iniciou do Projeto + Escola (Candé, 2008).</p>
<p>Djunta Mon</p>	<p>Projeto implementado de 2009 a 2012, pela FEC, procedeu o Projeto + Escola, tendo sido alargado nas escolas alvo mantendo o objetivo de melhorar a qualidade do ensino básico, centrando-se em formações nas áreas da língua portuguesa, da matemática, das ciências integradas, das competências científicas e pedagógicas, na supervisão pedagógica e da gestão e administração escolar, tendo tido diversos financiadores (Carvalho, Barreto & Barros, 2017). Na avaliação externa à intervenção da cooperação portuguesa no setor da educação (2009-2016) foi destacada “a coerência interna, o bom nível de execução das atividades, o elevado nível de satisfação dos participantes, a preocupação com o acompanhamento, monitorização e avaliação dos participantes” (Carvalho, Barreto & Barros, 2017: 42).</p>
<p>Ensino de Qualidade em Português (PEQPGB)</p>	<p>Iniciou em 2012 e teve como objetivo geral de melhorar a qualidade e a equidade da educação privilegiando a formação de professores do ensino básico e secundário, de educadores de infância, gestão escolar e assistência técnica (Carvalho, 2019). Carvalho, Barreto e Barros (2017) destacam: abrangência de educadores e docentes; formação de formadores guineenses; monitorização e avaliação da progressão dos formandos das competências pedagógicas e científicas; dificuldades na recolha e tratamento de dados; assessorias técnicas e científicas especializadas; integração em vários grupos de trabalho no quadro do MEN. Estas formações abrangeram um elevado número de professores e a elaboração de módulos de formação, materiais pedagógicos e formação de formadores, contudo, as melhorias das competências dos docentes não se refletiram no ensino em sala de aula (Carvalho, Barreto & Barros, 2017).</p>
<p>Programa de Reforço de Capacidades do Sistema Educativo da Guiné-Bissau (PRECASE)</p>	<p>Foi implementado a nível nacional com o objetivo aumentar os “padrões de qualidade da educação e da aprendizagem nos subsistemas pré-escolar, ensino básico e secundário na Guiné-Bissau” assim como a reformulação do currículo, acompanhamento e implementação (FEC, 2020: 21). Destacamos algumas conclusões da avaliação à intervenção da Cooperação Portuguesa: relevância da intervenção para dos formandos e formadores e o reconhecimento pelos parceiros da competência e profissionalismo e a imagem positiva da atuação das diversas partes envolvidas nos projetos; a monitorização e avaliação internas; a formação de formadores guineenses; abrangência geográfica e intervenção em três níveis de educação e ensino (Carvalho, Barreto & Barros, 2017).</p>

	<p>Por outro lado, o modelo de formação assente na extensão e dispersão dificulta o acompanhamento nas escolas e a verificação da aplicação em sala de aula da aquisição de competências e, “os beneficiários do PEQPGB foram pouco diferenciados na formação que receberam, embora se tenha partido de uma grelha de identificação de necessidades” uma vez que a formação reunia perfis profissionais heterogéneos (Carvalho, Barreto & Barros, 2017: 66).</p>
<p>Plan-GB</p>	<p>É uma organização internacional que atua na Guiné-Bissau desde 1995, sobretudo no Leste do país, que apoia financeiramente projetos na área de educação (Carvalho, Barreto & Barros, 2017). A organização desenvolve um trabalho comunitário centrado essencialmente na criança, na (re)construção e equipamento de escolas, na sensibilização dos PEE, no financiamento a escolas comunitárias (do ensino básico de 1^a a 6^a classes), no reforço da gestão e administração escolar através dos Comitês de Gestão e Associações de Pais e Encarregados de Educação dos Alunos (APEEA) e no apoio às DRE (Candé, 2008). Em parceria com entidades estatais (DRE) e outras organizações promove ações de formação para os professores em exercício na perspetiva de “habilitar os professores comunitários com conhecimentos científicos e competências profissionais e garantir uma educação de base de qualidade às crianças das comunidades rurais da região” em disciplinas como a Língua Portuguesa, Matemática, Expressões, Ciências Integradas e em temas como gestão, planificação, estatística, prática docente, psicopedagogia, sensibilização às questões de género e os direitos das crianças (Candé, 2008: 72).</p>
<p>Raising Outcomes in Primary Education (ROPE)</p>	<p>A ONG britânica Effective Intervention começou a trabalhar na área da educação fazendo um estudo para avaliar as competências básicas de literacia e numeracia em estudantes do meio rural (Fazzio & Zhan, 2011). Após este estudo, desenhou o projeto e foram contratados professores já formados, ainda que não tivessem formação específica para trabalhar neste nível de ensino (Fazzio et al., 2020). Foram selecionadas aleatoriamente tabancas do estudo para receber a intervenção, quatro anos de escolaridade – um ano de pré-primária centrada na aquisição da língua portuguesa, e uma série do 1.º ao 3.º ano do currículo nacional, reforçando outras competências em falta (Fazzio et al., 2020). O projeto combinou formação periódica, supervisão pedagógica e monitorização dos resultados escolares, através de testes com padrões internacionais para comparar os resultados das crianças das escolas de intervenção com as de controlo¹⁷. Os docentes lecionavam cinco horas por dia, cinco dias por semana, mais horas adicionais quando necessário, durante nove meses. Além do salário recebiam um suplemento para compensar as condições de isolamento (Fazzio et al., 2020). A diferença entre os testes de leitura e de matemática nas escolas intervencionadas e nas de controlo é acentuada, sendo maior na leitura (Fazzio et al., 2020). Os resultados deste projeto foram positivos, tendo os docentes condições de formação, monitorização e financeiras excecionais para os parâmetros do país (Fazzio et al., 2020).</p>

Uma questão que está subjacente a vários programas é a sua curta duração (Barreto, 2012), havendo “expectativas irrealistas quanto ao impacto da formação na qualidade do ensino” relativamente ao investimento, uma vez que o desenvolvimento de competências profissionais é um processo moroso, que necessita de uma intervenção sustentada, persistente e coerente (Campos & Furtado, 2009: 23). A não compensação monetária e o não reconhecimento destas formações a nível de creditação do INDE/MEN para efeitos progressão na carreira é um dos pontos sensíveis (Carvalho, Barreto & Barros, 2017; Silva & Oliveira, 2020).

¹⁷ Informação em http://www.effint.org/current_projects (consultado em maio de 2022).

A Guiné-Bissau sendo um pequeno estado (Bray, 1992) tem dificuldades em termos de investimento na educação, aliada a um contexto histórico de dominação colonial que não investiu nesta área (Monteiro, 2005; Gomes, 2016; Indjalá, 2018; Jaló, 2020). Ao longo do período pós-colonial, houve avanços no acesso, formação de professores, o que nem sempre se traduziu num ensino de qualidade na educação (Lepri, 1988; Monteiro, 2005; Cá, 2005; Benavente & Varly, 2010; Semedo, 2011). A ajuda externa, através de projetos de cooperação internacional foi uma constante sobretudo a partir dos anos 2000, mas continuaram a ter pouco impacto nos resultados dos estudantes e das práticas pedagógicas na sala de aula (Campos & Furtado, 2009; Carvalho, Barreto & Barros, 2017). Esta ineficácia deve-se a vários fatores elencados por Campos e Furtado (2009: 23-25), como: a “inexistência de um corpo estável e competente”; a desarticulação entre os conteúdos programáticos de formação, os programas oficiais, os manuais de ensino e o contexto escolar de ensino; os materiais didáticos desadequados ao contexto, elaborados para o projeto em específico; a supervisão pedagógica de “difícil operacionalização”; “ausência de certificação com implicações na carreira docente”; avaliação dos projetos limitada; e a falta de “capacitação de instituições e recursos humanos locais e para o desenvolvimento sustentável de um sistema de formação de professores em exercício”, entre outros.

Face ao apresentado, verifica-se que todos estes fatores são mais desafiadores no meio rural, pelo que, na impossibilidade de fazer um estudo que abrangesse todos estes pontos, optamos por fazer um estudo de caso em que analisamos duas as escolas e as suas comunidades; o ensino e a aprendizagem nas disciplinas de língua portuguesa e ciências para daí a contextualizar do sistema educativo guineense e refletir sobre a formação e o papel do professor que trabalha no meio rural.

Capítulo II – Enquadramento metodológico

Neste capítulo é apresentado o enquadramento metodológico delineado para responder às perguntas de investigação e aos objetivos definidos no início deste trabalho. De modo a justificar a natureza e o design pensado para a investigação, o capítulo inicia com uma reflexão sobre o que se deve ter em conta quando se investiga num continente do qual não se é originário e especificamente, em zonas rurais. Assim, o capítulo está estruturado em sete partes: investigar em África, natureza da investigação, recolha de dados – técnicas e instrumentos, análise dos dados, critérios de seleção das escolas, questões éticas e limitações do estudo.

1. Investigar educação em África

Quando um europeu viaja por África, vê apenas uma parte do continente (...). Mas a cultura europeia não nos preparou para estas expedições à profundidade, às origens de outros mundos e culturas. O drama de algumas culturas – entre as quais a europeia – foi devido ao facto de, no passado, os seus primeiros contactos com outras culturas terem sido estabelecidos por pessoas da mais estranha espécie – mercenários, aventureiros, criminosos, traficantes de escravos, etc. Havia também outros, mas em menor número – missionários honestos, viajantes e exploradores entusiasmados. Porém o tom, o clima, era ditado por esta internacional de salteadores. É óbvio que eles não perdiam tempo a pensar em conhecer outras culturas, em encontrar uma língua comum, em respeitar estas pessoas. (Kapusinski, 2006: 359)

A relação entre povos africanos e povos europeus é cada vez mais estudada e discutida e quase nunca foi feita de forma horizontal, muito pelas razões que Kapuscinski nos apresenta e que a história, de uma forma mais consistente, nos revela. Os preconceitos, ou seja, as ideias formadas antecipadamente, sem fundamento sério ou imparcial (Lello Escolar, 1993) acerca do contexto que se investiga, podem ser um impedimento para uma boa investigação e ter consciência disso é fundamental. Não pretendemos, neste início de capítulo, visitar a história de convivência entre povos em África, mas lembrar como ela envia o modo como olhamos aquele que é culturalmente diferente, tal como nos chama a atenção Mbembe (2017), na sua obra “Crítica da razão negra”, e como podemos, eventualmente, interpretar de forma pouco realista o que nos dizem ou o que observamos. Andreotti et al. (2020: 67) referem mesmo o facto da nossa educação nos aprisionar em conceitos e de como a “linguagem, conhecimento, agência, autonomia, identidade, crítica, arte, sexualidade, terra, tempo, espaço, e ego... [...] moldam e restringem nossos horizontes”. Sendo os comportamentos humanos impregnados de subjetividade, no ato da investigação, o investigador está imbuído dos valores que informam a sua prática (Santos, 2010). Por isso, parece-nos importante reconhecer e nomear o papel

do inconsciente, da complexidade, da cumplicidade e das incertezas uma vez que nos auxiliam no acesso e prossecução das conversas com as pessoas, na audição das entrevistas e na (re)leitura das transcrições (Neal & Walters, 2006; Andreotti et al., 2020).

Assim, ao longo deste capítulo abordaremos os desafios colocados aos investigadores não pertencentes à cultura investigada, de modo a tomar consciência dos mesmos. De certo modo, investigar a educação no contexto africano não é diferente de qualquer outro contexto: os requisitos intelectuais, os problemas de amostragem, o desafio em lidar com grandes conjuntos de dados e a inevitável falta de tempo e recursos definem o que pode ocorrer na pesquisa educacional em vários lugares. Além disso, é inegável que existem questões relacionadas com a cultura, a política, a língua, bem como procedimentos sociais e problemas logísticos que criam um conjunto de situações na condução da pesquisa que a tornam desafiadora (Jansen, 2005).

A crítica à investigação em África feita por não africanos é também amplamente discutida por Jean-Marc Ela (2016). O académico reflete sobre o perigo de se poderem reproduzir pensamentos obsoletos, de reafirmar a inaptidão para a inovação teórica e científica de um determinado contexto, de explorar o exótico ou de África permanecer como um objeto de curiosidade científica para o Norte global, algo que, terminantemente, rejeitamos mas de que temos consciência, pelas razões já apresentadas e que poderemos reproduzir. A leitura do outro culturalmente diferente do investigador parece ser fundamental, bem como a compreensão dos seus estilos de linguagem. Como refere Freire (1978: 63),

Um educador do lado de cá do mundo, insensível à compreensão de outras culturas, sobretudo convencido de que a única válida é a sua, já começaria a descobrir sinais de ineficiência, pois que não se haviam “preparado seriamente para a reunião”, diria ele. Em dado instante, um a um, começaram os cinco a falar. De modo geral, ricos no uso de metáforas, de gestos, com os quais sublinhavam suas afirmações.

De facto, embora a língua oficial da Guiné-Bissau seja o português e a maioria das entrevistas tenham sido feitas nesta língua, existem expressões e modos de falar que têm de ser entendidos no seu contexto, para não haver uma interpretação errónea do que é dito. Mesmo com tradução de alta qualidade, pode permanecer o problema de equivalência, onde uma palavra pode carregar significados e inferências que não são capturados por uma palavra de outro idioma. Mas, até nesses casos, a linguagem pode fornecer dados úteis em si mesma, em vez de atuar como uma barreira (Wedgwood & Hammett, 2005). Assim, o desafio de fazer entrevistas numa língua em que temos conhecimentos elementares, o Crioulo Guineense, ou do recurso a tradutores (na tabanca da Escola 1, em três entrevistas as perguntas e respostas foram traduzidas para língua materna e recorreu-se a tradutores

para transcrever as entrevistas de Crioulo para Português), e o desafio de entender totalmente conversas informais em Crioulo Guineense, por exemplo, durante as aulas observadas, esteve sempre presente ao longo dos quatro meses de trabalho de campo.

As questões linguísticas e culturais são, portanto, um fator importante ao longo de todo o processo de investigação, desde a escolha da bibliografia para o enquadramento teórico, até ao planeamento, à recolha de dados, bem como à interpretação e discussão dos mesmos. Assim, o desenvolvimento de um forte sentido de reflexividade, a antecipação dos objetivos da investigação e um reconhecimento da importância do contexto e da cultura no enquadramento e realização da mesma, desde a escolha do tema até à publicação, serão fatores fundamentais para uma investigação ética e moralmente transparente (Stephens, 2005).

Portanto, cabe-nos interrogar sobre a pertinência de não africanos investigarem contextos africanos. Esta pode ter uma dupla função como Ela (2016: 20) nos escreve:

(...) se África não pode confiar a terceiros a responsabilidade de pensar os problemas relacionados com a sua existência, esta também não poderia brilhar com a sua ausência nos locais de conhecimento, onde se elaboram teorias científicas.

Todas as questões éticas, desde as mais filosóficas às mais técnicas, têm por trás uma preocupação: o contexto da recolha de dados refletir de forma adequada e significativa o ambiente investigado (Stephens, 2005). Boaventura de Sousa Santos (2010: 7) reflete sobre a importância de não tomar o “conhecimento vulgar” por “conhecimento científico produzido por poucos e inacessível à maioria” e da ciência contribuir para diminuição “entre a teoria e a prática”. Além destas, outras as questões permaneceram durante todo o tempo da pesquisa: “Como fazer entender a utilidade da investigação aos participantes?” ou “Como motivar para a participação das comunidades, sem criar elevadas expectativas?” e ainda “Como tornar a investigação pertinente para além do interesse académico?”.

Além dos desafios já enunciados, investigar em meios rurais coloca outras questões como a posição do investigador perante o contexto investigado, e ele poder posicionar-se como *outsider* ou *insider* ou assumindo por vezes uma posição intermédia, *inbetween* (Milligan, 2016). Não conseguindo avaliar a forma como os outros viram a investigadora durante o trabalho de campo, consideramos ter sido uma *outsider* nas tabancas, falando com os professores e os pais/encarregados de educação, mas uma *insider* quando entrevistou algumas pessoas que já a conheciam, bem como o trabalho que realizou de 2008 a 2012. Para alguns entrevistados teve necessidade, ao apresentar-se, de dizer os trabalhos que fez na Guiné-Bissau de modo que não a vissem como uma total *outsider* que está a fazer uma

investigação sobre a educação do seu país, considerando-se *inbetweener* nesta situação e quando entrevistou pessoas em Crioulo. Milligan (2016) destaca aspetos culturais, socioeconómicos, linguísticos e de poder, mas também de género, estado civil ou cor de pele, que contribuem para a mudança de posicionamentos durante a realização de pesquisas interculturais.

A recomendação à comunidade dos parceiros que apoiam as escolas estudadas (ONG local e da Missão Católica), a presença de tradutores, a preocupação de falar equitativamente com homens e mulheres e em Crioulo Guineense foi crucial para a boa receção e disponibilidade para a colaboração das comunidades rurais pesquisadas, mas acima de tudo tentou-se ter uma atitude de máximo respeito, humildade, paciência e vontade de aprender com as pessoas com quem se trabalhou (Cavestro, 2003).

A investigação contou com a participação de crianças/adolescentes, mas apenas por via da observação. Considerou-se que a entrevista poderia ser inadequada devido a constrangimentos de cariz geracional, de género, de hierarquia, de língua e de cultura, além de poder impor assuntos para os quais não tenham interesse. Para isso não acontecer, seria necessário despende muito mais tempo no trabalho de campo para criar à vontade e empatia entre a investigadora e as crianças (Campos, 2008; Rocha, 2008). Apesar de estas não terem tido um papel ativo na pesquisa, uma vez que foram apenas alvo de observação em sala de aula, não tendo sido tiradas fotografias, foram informadas do trabalho que se estava a realizar. O consentimento para a investigação foi dado pelos diretores, pelos professores e pelos comités de gestão das escolas (Mann & Tolfree, 2003, Tikly, 2011).

Pela consciência da riqueza e complexidade do campo de investigação, e de essa riqueza e complexidade contextual moldarem também os procedimentos metodológicos (Stephens, 2005), optamos por uma investigação de natureza qualitativa, utilizando para o efeito técnicas de recolha de dados variadas e uma escrita que contemplasse, além da literatura científica a romanceada, para que pudessem refletir, qual caleidoscópio, a complexidade do objeto em estudo e os muitos desafios da investigação que estarão espelhados ao longo dos capítulos seguintes.

2. Natureza da investigação

Considerando a problemática e as particularidades do campo de investigação em estudo, optou-se por uma metodologia de natureza qualitativa, uma vez que com esta se podem “adoptar métodos tão abertos que se ajustem à complexidade do objeto estudado” (Flick, 2005: 5), o que permite fazer um design de investigação flexível, contando ainda, com a reflexão, sensibilidade, conhecimento e experiência da pessoa que investiga (Carmo & Ferreira, 1998). A pesquisa qualitativa trabalha sobretudo com os significados, a compreensão, as motivações, as aspirações, os conhecimentos construídos, as

crenças, os valores e as atitudes (Stake, 2007; Minayo, 2009) dos intervenientes que dificilmente se conseguem expressar por meio de um estudo quantitativo.

A pesquisa qualitativa, normalmente, contempla descrições detalhadas de pessoas em ação, em detrimento de contagens (Lankshear & Knobel, 2008). Parte-se, portanto, da ideia de que numa pesquisa qualitativa os métodos, suportados pela teoria, devem ser adequados ao campo de estudo e se estes não se ajustarem a uma determinada questão, ou a um terreno concreto, deverão ser adaptados ou dever-se-á procurar novas abordagens (Angrosino, 2009), quiçá híbridas, para melhor se adequarem aos propósitos de investigação.

Uma outra vertente importante a ter em conta numa investigação qualitativa desta natureza, isto é, feita num contexto que é culturalmente distante do da pessoa que investiga, é a própria pessoa que investiga. Assim, na investigação qualitativa, o investigador é preponderante pois, tal como nos diz Stake (2007: 111), “os fenómenos precisam de descrições exatas, mas até a interpretação observacional desses fenómenos será moldada pela disposição, a experiência, a intenção do investigador. Alguns destes invólucros podem ser descartados, mas outros não podem”. Por outras palavras, Morgado (2012) refere que sendo a investigação uma atividade humana e social, ela própria transporta valores, interesses e princípios que condicionam o investigador na sua pesquisa. Pacheco (2006: 22) diz que não há investigação “conceptual e metodologicamente neutra” pois a interferência do investigador está presente em todas as escolhas, quer seja de paradigma, quer seja nas estratégias, métodos ou técnicas de recolha de dados. Como já vimos, os investigadores são parte integrante do processo pelas opções que tomam, pela sua própria presença, pela sua experiência enquanto investigador e pela sua capacidade de análise, interpretação e reflexão ao longo da investigação (Angrosino, 2009).

2.1. Estudo de caso

Por acreditarmos que o nosso objeto de estudo lida com condições contextuais pertinentes, que é um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real e que “os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2001: 32), consideramos que esta investigação é um estudo de caso. Esta é uma estratégia para a investigação social em que o caso é central, e não as variáveis (Schwandt, 2001), ao contrário das investigações experimentais.

No estudo de caso qualitativo procura-se um melhor entendimento do caso, avaliar a sua singularidade e a complexidade, a sua articulação e interação com os seus contextos, pelo que se privilegia “a compreensão das complexas inter-relações entre tudo o que existe” (Stake, 2007: 53). O nosso caso são duas escolas do meio rural da Guiné-Bissau, mais especificamente as práticas

pedagógicas de três professores que lecionam o 4.º ano de escolaridade nessas duas escolas. No entanto, para além do microcosmos que é a realidade destas salas de aulas, pretendemos perceber que interações existem entre esta e a comunidade envolvente, assim como o contexto educacional, sociocultural e político guineense, que influencia as expectativas dos pais/encarregados de educação, e que interfere nas noções de educação e currículo e, por consequência, as práticas escolares dos professores.

A lógica de caracterização de uma pesquisa como um estudo de caso centra-se na natureza do objecto e não na opção metodológica. Trata-se de estudar o que é particular, específico e único. A proliferação de pesquisas muito diferenciadas conduzidas sob a designação de estudos de caso tem dificultado a adopção de uma caracterização inequívoca desta abordagem aos estudos naturalistas (Afonso, 2005: 70).

Na perspetiva de Stake (2007: 28), um bom estudo de caso “é paciente, reflexivo, disponível para acomodar outra perspectiva de um caso” e que, no seu estado mais puro, não é desejável perturbar a atividade do caso em estudo, “não testar, nem sequer entrevistar”. Ora, tal não aconteceu no nosso estudo, uma vez que, ao contrário do que Stake enuncia, pretendemos mais dar ênfase às interpretações das pessoas que participam na investigação. O que pretendemos, tal como nos diz Morgado (2012: 57), é um conhecimento do caso o mais concreto e contextualizado que “resulta do estudo de uma situação/fenómeno específico em que se privilegia a profundidade de análise em detrimento da abrangência”.

Por ser um estudo qualitativo, a função da investigação não é fazer um mapeamento extensivo do campo de estudo, mas uma descrição e compreensão exaustiva e intensa da realidade. Esta busca da complexidade e profundidade exige

Uma atenção contínua, uma atenção raramente corroborada quando os instrumentos dominantes de recolha de dados são listas de verificação ou itens de inquérito objectivamente interpretáveis. Um papel interpretativo contínuo do investigador ganha notoriedade nos estudos de caso qualitativos (Stake, 2007: 58).

Por outro lado, no caso concreto do estudo, as práticas dos professores na sala de aulas, podem ser vistas como acontecimentos que ao mesmo tempo são únicos e comuns (Stake, 2007), uma vez que há comportamentos e modos de fazer que são constantes e repetidos não só nestes como com muitos outros docentes guineenses.

Se quisermos aprofundar um pouco mais a classificação da pesquisa, poderemos considerar este como um estudo de caso observacional. De acordo com Bravo (1998), para que a observação seja

considerada método de investigação científica são consideradas as seguintes características: a sua intenção, ser estruturada e controlada. Houve, portanto, a delimitação prévia dos contextos (as duas escolas no meio rural) e das pessoas observados (docentes do 4.º ano dessas duas escolas), as condições em que ocorreram as observações (apenas as aulas de língua portuguesa e ciências integradas) e as formas de registo (grelhas de observação predefinidas). As observações estão vinculadas a teorias, que serão apresentadas aquando da descrição dos instrumentos de recolha de dados.

Os estudos observacionais, tal como acontece no nosso, segundo Arnal et al. (1994, citado por Morgado, 2012: 66), baseiam-se

preferencialmente na observação participante e elegem como objeto de estudo uma organização (escola/ agrupamento de escolas, centro de formação), um determinado aspeto específico de uma instituição (o funcionamento de uma aula, a sala dos professores, um grupo disciplinar), uma atividade ou conjunto de atividades da organização (uma inovação, o currículo, o programa de uma disciplina) ou uma combinação dos aspetos referidos.

O estudo de caso orienta-se, portanto, mais para o processo do que para o produto, perseguindo mais a compreensão do que a medição, a previsão e o controlo. Por isso, recorreremos a técnicas variadas de recolha de dados para nos apropriarmos das intrincadas e complexas inter-relações que ocorrem num determinado contexto, como as observações, os inquéritos por entrevistas, notas de campo e análise de documentos (Morgado, 2012). E assim, faremos “uma descrição prospectiva da operacionalização da estratégia da investigação adoptada, envolvendo a justificação e caracterização do uso das técnicas e instrumentos, a caracterização dos sujeitos participantes, do dispositivo e dos procedimentos” (Afonso, 2005: 56).

A investigação terá quatro componentes essenciais para a recolha de dados: observação, inquéritos por entrevista, notas de campo e análise documental. Através a análise de conteúdo, será possível fazer a triangulação de dados de forma a conseguir ser “capaz de pintar o retrato inteiro de uma comunidade viva” (Angrosino, 2009: 54) e de reforçar as conclusões.

Neste caso, o objeto de estudo, a contextualização do currículo no meio rural na Guiné-Bissau, será analisada sob as perspetivas dos desafios do meio rural, do ensino e da aprendizagem na sala de aula, da formação e do currículo. No entanto, e apesar do foco principal desta investigação ser a sala de aula, os docentes e as comunidades, temos consciência de que todo o contexto educativo macro influencia também a dinâmica escolar e a forma como a comunidade se relaciona com a escola. Apresentaremos de seguida as técnicas de recolha de dados e o processo que levou à construção dos instrumentos.

3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Definida a nossa investigação como um estudo de caso, pelas características mencionadas, consideramos as técnicas específicas que estão à disposição de um investigador qualitativo, tendo em conta o ambiente da investigação e a pessoa que investiga.

3.1. Observação participante

A observação, vista na perspectiva de Afonso (2005: 91), “é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” em contraponto com os inquéritos por questionário e entrevista. Por outro lado, a observação poderá ter o perigo “da subjectividade proveniente da projecção de sentimentos ou pré-juízos do investigador, a incidência do comportamento do investigador na dinâmica do grupo e a perda de capacidade crítica face a uma possível identificação como grupo” (Aires, 2011: 27), como referido no início deste capítulo.

De acordo com a situação e atitude da pessoa que efetuou as observações, consideramos que se realizou uma observação participante pois a observadora assumiu explicitamente o seu papel perante a comunidade escolar (diretor, estudantes, docentes e demais comunidade) e tendo do mesmo modo participado ativamente na vida dos grupos estudados (Estrela, 1994; Carmo & Ferreira, 1998) uma vez que durante as aulas foi solicitada a participar, foi questionada tanto por docentes como por estudantes, assim como, um dos professores pediu para, numa aula, fazer uma dinâmica de apresentação e para o substituir num dia que iria faltar.

Para Afonso (2005: 92) “toda a observação é necessariamente estruturada na medida em que o seu ponto de partida é sempre o questionamento específico do contexto empírico em causa, orientado, ou seja, estruturado, a partir de questões de partida e de eixos de análise da investigação”. E, de facto, foram previamente definidas categorias e subcategorias e definiu-se, de igual modo, alguns itens: o campo de observação – situações e comportamentos, atividades, formas de comunicar e interações verbais e não-verbais dos docentes e dos estudantes dentro da sala de aula; unidades de observação – três turmas de 4.º ano de escolaridade de duas escolas do meio rural, apenas duas disciplinas, língua portuguesa e ciências integradas; e o estabelecimento de sequências comportamentais, isto é, apesar de haver uma grelha semiestruturada, os registos foram feitos de uma forma sequencial, de modo a que se entenda, pela descrição das aulas, as diferentes e variadas ações dos observados (Estrela, 1994).

Antes de iniciar as observações das aulas, e tendo em conta as questões de ética que serão explanadas mais à frente, foram feitas todas as diligências de modo a ceder todas as informações,

esclarecimentos, por isso, foram entregues aos docentes as grelhas de observação de aulas. Foi importante que os intervenientes reconhecessem os motivos pelos quais estavam a ser observados, o que iria ser observado em cada aula e o porquê de ser importante a sua colaboração (Amado & Silva, 2013). A pessoa que fez as observações teve em conta o que Angrosino (2009: 33) sugere, ao longo de toda permanência no terreno

na observação participante os membros da comunidade estudada concordam com a presença do pesquisador entre eles como um vizinho e um amigo que também é, casualmente, um pesquisador. O observador participante deve, então, fazer o esforço de ser aceitável como pessoa (o que vai significar coisas diferentes em termos de comportamento, de modos de viver e, às vezes, até de aparência em diferentes culturas) e não simplesmente respeitável como cientista. (...) Como tal, o observador participante não pode esperar ter controle de todos os elementos da pesquisa; ela ou ele depende da boa vontade da comunidade (onde os recursos básicos de sobrevivência são escassos) e deve fazer um acordo tácito de “ir com a maré”, mesmo que isso não funcione dentro de um roteiro de pesquisa cuidadosamente preparado.

Relativamente ao processo de observação, considera-se que se realizou uma observação naturalista uma vez que, de acordo com Estrela (1994: 46), a observação teve em conta três das quatro linhas de atuação: procedeu-se a uma “acumulação de dados, pouco seletiva mas, passível de uma análise rigorosa”; a apreensão de comportamentos e atitudes inseridos “na situação em que se produziram, a fim de reduzi-los ao mínimo as dúvidas referentes à sua interpretação”; e a compreensão de que a observação é contínua e que “a seleção dos acontecimentos é algo arbitrário (...) pois o processo vital é caracterizado pela ininterruptão”. No que diz respeito aos sujeitos da pesquisa, o foco da observação foram as atividades e interações desenvolvidas dentro da sala de aula entre estudantes e docentes, e dos estudantes entre si. A tabela 5 apresenta as datas e duração das aulas observadas a cada professor.

Tabela 5 – Data das aulas observadas e duração

Professor	Aula	Data	Duração
A	LP 1	12.março.2019	17h10 – 18h10
A	LP 2	13.março.2019	14h10 – 15h10
B	LP 1	14.março.2019	14h15 – 16h10
B	CI 1	15.março.2019	15h10 – 16h10
A	CI 1	15.março.2019	17h10 – 18h10
B	LP 2	01.abril.2019	14h25 – 16h
B	LP 3	02.abril.2019	14h43 – 15h03
B	CI 2	02.abril.2019	15h04 – 15h21 e 15h34 – 16h08
A	LP 3	02.abril.2019	16h46 – 18h06
A	LP 4	03.abril.2019	16h47 – 18h03
B	LP 4	04.abril.2019	14h20 – 16h15
A	CI 2	05.abril.2019	14h05 – 16h15

B	CI 3	05.abril.2019	16h52 – 17h52
A	LP 5	08.abril.2019	14h25 – 16h17
B	CI 4	09.abril.2019	17h09 – 18h03
A	CI 3	12.abril.2019	15h23 – 16h34
A	CI 4	15.abril.2019	14h41 – 15h31
A	LP 5	16.abril.2019	14h40 – 16h14
B	CI 5	16.abril.2019	17h09 – 18h02
A	CI 5	18.abril.2019	15h50 – 16h37
C	LP 1	06.maio.2019	08h10 – 09h45
C	LP 2	09.maio.2019	08h30 – 10h05
C	CI 1	09.maio.2019	10h50 – 11h30
C	LP 3	13.maio.2019	14h30 – 15h40
C	Krl	14.maio.2019	8h55 – 09h59
C	CI2	14.maio.2019	11h03 – 12h00
C	CI 3	15.maio.2019	09h00 – 10h02
C	LP 4	16.maio.2019	08h57 – 10h05
C	LP 5	16.maio.2019	11h09 – 12h02
C	CI 4	17.maio.2019	10h47 – 11h50

A permanência na Escola 1 foi mais longa do que na Escola 2 devido, essencialmente, a dois fatores: o primeiro por terem sido observados dois professores; o segundo porque, após a primeira semana de observações, os estudantes realizaram as tarefas de Avaliação de Final de Período na semana seguinte, e uma pausa letiva, prevista no calendário escolar. Depois destas semanas de interrupção foram retomadas as observações. Foram realizadas 30 observações de aulas, numa média de 68 minutos por aula, de acordo com a tabela 6.

Tabela 6 – Número minutos observados por aula e docente

Professor	LP	CI	Crioulo	minutos LP	minutos CI	minutos Crioulo	Total
PA	5	5		370	358		728
PB	5	5		392	278		670
PC	5	4	1	381	222	64	667
	15	14	1	1143	858	64	2065

Fazendo jus à flexibilidade que o contexto exige e que o estudo de caso permite (Angrosino, 2009), e como na Escola 2 se leciona o Crioulo Guineense como disciplina, decidimos observar também esta disciplina, uma vez que, ao longo das entrevistas e das aulas observadas de todos os docentes, o Crioulo Guineense está bem presente nos discursos e na vida de todos. Para não sobrecarregar o professor com mais uma observação, observámos menos uma aula de Ciências Integradas. Apesar de nenhum dos professores ter expressado verbalmente o desconforto pelas observações, tentámos não nos alongar mais do que aquilo que nos pareceu ser necessário para a investigação (Bogdan & Biklen, 1994). Descreveremos, de seguida, os procedimentos que realizámos para construção de cada uma das grelhas de observação.

3.1.1. Observação de aulas

Cada aula observada tinha dois focos de observação, utilizando para o efeito duas grelhas de observação diferentes: uma para as práticas docentes; outra para observação dos comportamentos, atividades e formas de estar dos estudantes, apesar da descrição do que estava a ser observado ser apenas uma. A observadora colocou-se, nas três salas de aula, na última carteira, o mais possível afastada dos estudantes, a fim de que estes não sentissem de forma permanente a sua presença física e de modo a ter o melhor ângulo de visão possível, como sugere Estrela (1994). No entanto, tal como é descrito em algumas das observações, o facto de estar colocada no fundo da sala, nem sempre permitiu ouvir exatamente o que se estava a dizer nos lugares colocados em frente ao quadro ou de perceber alguns gestos, atitudes e discussões que poderiam enriquecer as descrições. Estrela (1994: 412) refere que embora o objeto do

registo seja o comportamento verbal, torna-se necessário observar o conjunto dos comportamentos (verbais e não-verbais – gestos, etc.), a fim de os comportamentos de ordem verbal se poderem localizar e descrever convenientemente. (...) torna-se, por vezes necessário observar comportamentos de ordem não verbal a fim de se poderem situar e completar os comportamentos de ordem verbal.

Para focar a observação das aulas nos intervenientes fundamentais e nas interações que pretendíamos apreciar, de acordo com os objetivos da investigação, foram elaboradas grelhas semiabertas de observação focadas em práticas, no caso da observação da prática docente, e em comportamentos, no caso da observação das crianças em sala de aula. Estas grelhas, por serem semiabertas, permitem manter um foco de observação, dando espaço para que a pessoa que observa possa registar outras ocorrências importantes para a investigação (Reis, 2011).

Para a construção das grelhas de observação de aulas, definimos três categorias principais. Uma vez que os propósitos desta parte específica da investigação eram analisar a relevância do currículo para as crianças do 4.º ano de duas comunidades rurais da Guiné-Bissau e compreender de que forma o currículo de Língua Portuguesa e de Ciências Integradas podia ser mais contextualizado nessas áreas, tivemos em conta que contextualizar o currículo não se reduz à concretização de um conjunto de aprendizagens unicamente práticas, mas em atribuir relevância e significado a cada segmento de aula, para e na vida das crianças no contexto escolar (Roldão, 2013). Para Morgado et al. (2013), a contextualização do ensino é fundamental para a harmoniosa relação entre os saberes académicos e as experiências, pois permite uma ligação mais estreita entre o conhecimento escolar, os contextos locais

e os conhecimentos e experiências de vida, tornando assim, o currículo mais relevante para os aprendentes. Roldão (2013: 25-26) refere que

a relevância constrói-se no que preferimos designar como uma relação bem conseguida entre um conteúdo curricular de aprendizagem, seja ele concetual ou processual, e a capacidade de a estratégia de ensino e aprendizagem posta em ação convocar adequadamente os fatores em causa (experiência, percurso e conhecimento anteriores, referentes culturais do sujeito, percepção da utilidade e usos pessoais e sociais) no sentido de estabelecer uma ligação cognitivamente eficaz, por parte de cada sujeito aprendente concreto, entre o novo com que contacta no currículo e tudo aquilo de que já é portador.

Tendo em conta o que acabámos de referir, definimos como dimensões a observar três aspetos que consideramos fundamentais: Conhecimentos; Experiências/ percursos de aprendizagem; Utilidades/ Usos pessoais e sociais. Em cada uma das dimensões, dependendo de a observação versar sobre a prática docente ou sobre os estudantes, as subcategorias a observar foram diferentes. De seguida serão analisadas as subcategorias para cada caso, a sua justificação e algumas opções metodológicas feitas no decorrer do trabalho de campo.

3.1.1.1. Observação da prática docente

Após a definição das três principais categorias foram identificadas as subcategorias da grelha de observação da prática docente, elaboradas tendo em conta as características descritas por Bond (2004, citado por Kalchik & Oertle, 2010), sobre o desenvolvimento contextualizado que o currículo requer nos processos de ensino e aprendizagem:

- Desenvolvimento de competências concretas e conhecimentos necessários para o trabalho e para a vida;
- Interligação da aprendizagem escolar nas experiências dos estudantes e nas situações locais de trabalho;
- Personificação do ensino em função das necessidades de cada estudante;
- Clarificação do sentido da informação disponibilizada;
- Clarificação da utilidade da informação disponibilizada;
- Recurso a dados factuais, nas experiências práticas, de modo a fazerem sentido para os estudantes;
- Apresentação de pequenos excertos de informação, em vez de utilizar fontes enciclopédicas de conhecimentos.

Para Kalchik e Oertle (2010), as características das práticas contextualizadas de ensino e aprendizagem, que formam as subcategorias, são o contraponto com o ensino mais tradicional. Estas características pareceram-nos bastante adaptadas à realidade das aulas nas escolas do meio rural guineense, tendo em conta a experiência de 4 anos de trabalho da investigadora como supervisora pedagógica e formadora de professores e de formadores, pelo que não foram feitas muitas alterações. No entanto, sabemos de antemão que uma das subcategorias poderia ser difícil de observar, nomeadamente, a apresentação e a utilização de fontes enciclopédicas, devido aos poucos recursos materiais existentes nas escolas do meio rural. Assim, reformulou-se esta subcategoria para “Excertos de informação além do manual”, de modo a ficar mais de acordo com o contexto em observação.

3.1.1.2. Observação dos estudantes em sala de aula

As pesquisas com crianças pressupõem desafios específicos e, na opinião de Rocha (2008) requerem que se dê mais atenção à dimensão social, à experiência e ao contexto das relações com outros agentes. Por isso, optámos, unicamente, pela observação em sala de aula.

A grelha de observação utilizada para os comportamentos, as atividades e as tarefas realizadas pelos estudantes tem as mesmas categorias da grelha de observação da prática docente, tendo as subcategorias sido elaboradas consoante os parâmetros sintetizados por Baker, Hope e Karandjeff (2009), para um processo de ensino e aprendizagem contextualizado (Contextualized Teaching and Learning – CTL). Estes ajudam os estudantes a encontrar e criar significados através da experiência, usando conhecimentos prévios para aproveitar o conhecimento existente. Um princípio primário do CTL é que o conhecimento se torna do estudante quando é aprendido dentro da estrutura de um contexto autêntico (Baker, Hope & Karandjeff, 2009). Estes autores socorrem-se de outros para explicarem cada um destes parâmetros. Para cada um deles estão em *italico* as subcategorias a observar na aula:

Teoria da Motivação – Esta teoria está mais voltada para a aprendizagem de estudantes mais velhos. No entanto, pode ser adaptada, uma vez que as crianças e os adolescentes podem ser incentivados a refletir sobre suas próprias ideias e as experiências nas quais a instrução e os materiais estão incorporados (Baker, Hope & Karandjeff, 2009), fazendo conexões entre o que estão a aprender e a sua vida. Na grelha de observação, para este parâmetro escolhemos as seguintes subcategorias a observar – *Estudantes falam sobre as suas ideias; Estudantes falam sobre as suas experiências*. Este parâmetro parece-nos importante, uma vez que a aprendizagem contextual tem o potencial de motivar e envolver os estudantes que veem a escola aborrecida ou não essencial, ou que se esforçaram para fazer as

conexões entre as demandas da sala de aula e seus próprios objetivos e aspirações pessoais (Baker, Hope & Karandjeff, 2009).

Aprendizagem Centrada em Problemas – Segundo Massa (2008), a aprendizagem centrada em problemas fornece aos estudantes competências ao longo da vida, tais como o pensamento crítico, resolução de problemas, trabalho em equipa e habilidade para aplicar os conhecimentos aprendidos em novas situações. No que diz respeito às implicações no ensino e aprendizagem contextualizados, para Baker, Hope e Karandjeff (2009) esta abordagem ajuda os estudantes a verem a utilidade de certas habilidades porque estão interligadas a uma situação real de resolução de problemas. Para este parâmetro, na grelha de observação escolhemos *Realização de tarefas em pares* e *Realização de tarefas em grupo*, uma vez que esta abordagem exige também que os estudantes trabalhem em equipa, direcionem a sua própria aprendizagem e desenvolvam soluções criativas para os problemas do mundo real. Muitas vezes, uma componente central da aprendizagem contextualizada baseada em problemas não enfatiza o conhecimento por si, mas capitaliza a utilidade de habilidades e informações (Baker, Hope & Karandjeff, 2009).

Teoria da aprendizagem social – Neste modelo assume-se que as crianças aprendem naturalmente dentro de um contexto social e que a sala de aula tradicional é um ambiente ‘artificial’ para uma aprendizagem relevante (Baker, Hope & Karandjeff, 2009). Na grelha de observação, para este parâmetro tem a subcategoria: *Realização de tarefas fora da sala de aula*.

Estilos de aprendizagem – Apesar de a aprendizagem ser feita dentro de um contexto social, os estudantes têm diferentes conhecimentos, experiências, motivações e personalidades, desenvolvendo o seu estilo de aprendizagem. Cada pessoa apresenta uma variedade ampla de características que um ensino eficaz e contextualizado deve ter em atenção nas diferentes maneiras pelas quais os estudantes aprendem (Baker, Hope & Karandjeff, 2009). Na grelha de observação, para este parâmetro, as subcategorias a observar foram: *Realização de tarefas individuais*; *Motivação na realização das diferentes tarefas*.

Brain Research – *Brain Research* é importante para um ensino e aprendizagem contextualizados porque demonstra que o cérebro se pode desenvolver através de conexões entre experiência, informação sensorial e aprendizagem de novos conceitos (Baker, Hope & Karandjeff, 2009). Assim, “a concepção de uma relação recíproca entre docente e aluno pode ser uma maneira para revelar as relações entre as ocorrências da sala de aula de uma maneira mais precisa” (Medeiros et al., 2003: 32). Considera-se que essa relação está ligada aos conhecimentos explícitos que o estudante revela ou que é incitado a

revelar. Por isso, definimos como subcategorias a observar: a *Interação docente-estudante*; a *Interação estudante-docente*; a *interação estudante-estudante*.

A par das observações, os inquéritos por entrevista foram um instrumento de recolha de dados fundamental.

3.2. Inquéritos por entrevista

Proibo terminantemente que o interroguem, porque sei muito bem que não há resposta que mi tigue a sede. Aquele que interroga, o que em primeiro lugar procura é o abismo. (Saint-Exupéry , 2017: 30).

O rei deste reino, do livro *Cidadela*, não se refere, como é óbvio, aos inquéritos por entrevistas. No entanto, reflete aquilo que de mais profundo move alguém que, ao fazer investigação, opta por esta técnica de recolha de dados: a sede de conhecer as vivências, as experiências, os conhecimentos e as perceções dos entrevistados, sabendo de antemão que por vezes não conseguem expressar tudo o que sabem e experienciaram. Assim, poderá haver uma sensação de não saciedade, tanto por parte de quem entrevista como de quem é entrevistado.

O inquérito por questionário é uma técnica de recolha de informação que pressupõe que os entrevistados são especialistas da sua própria experiência, o que permite compreender, na sua perspetiva, o significado que atribuem a determinada situação ou fenómeno (Morgado, 2012; Darlington & Scott, 2002). Como em todos os instrumentos de recolha de dados, as entrevistas apresentam vantagens e desvantagens, pelo que cada instrumento será tanto mais eficaz quanto mais estiver “em consonância com o objeto de estudo e com o quadro teórico que lhe serviu de suporte” (Morgado, 2012: 72). As vantagens das entrevistas são, essencialmente, a qualidade relacional que proporcionam, uma vez que podem ser flexíveis, explorar áreas não planeadas fornecendo pistas de reflexão de acordo com o discurso do entrevistado (Quivy & Campenhoudt, 2005; Darlington & Scott, 2002).

Por esta razão, optámos por elaborar guiões de entrevistas semiestruturadas por reconhecermos que através delas poderíamos recolher “informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (Quivy & Campenhoudt, 2005: 192). Estas pressupõem, como referem Amado e Ferreira (2013: 208), que haja “um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado”, suprimindo perguntas do guião ou acrescentado, de acordo com o decorrer da interação. Se, por um lado, este tipo de guião permite uma abrangência maior na recolha de dados e pode enriquecer a investigação, por outro, tornará mais difícil a comparação de respostas às mesmas perguntas (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Apesar de termos elaborado três guiões de entrevistas diferentes, de acordo com o público-alvo que queríamos entrevistar, todos os guiões tinham uma estrutura idêntica, dividida em seis dimensões principais: o meio rural, as questões legislativas, o apoio ao sistema educativo, a formação de professores, o ensino e aprendizagem e as questões curriculares, que versam, sobretudo, sobre a reforma curricular em curso (tabela 7). Os guiões das entrevistas foram elaborados tendo em conta o conhecimento prévio do terreno, a literatura apresentada no enquadramento teórico e a leitura detalhada de documentos oficiais em vigor, na altura da recolha de dados, nomeadamente a Lei de Bases do Sistema Educativo (2011), a Lei da Carreira Docente (2011), a Carta Política do Sector Educativo (2009) e Plano Sectorial da Educação da Guiné-Bissau (2016-2025).

Tabela 7 – Estrutura geral das entrevistas
Estrutura geral das entrevistas

Dimensões	Objetivos
Introdutores	- Apresentar a pesquisa e os seus objetivos
O meio rural	- Caracterizar a escola em que leciona, o meio rural e os seus desafios
Legislação	- Caracterizar a operacionalização das medidas políticas para o meio rural - Verificar em que medida os documentos oficiais estão a ser implementadas nas comunidades em estudo
Formação de professores	- Caracterizar a oferta formativa para professores do Ensino Básico - Identificar o tipo de formação dos docentes entrevistados
Ensino e Aprendizagem	- Descrever os desafios do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa e das ciências no meio rural - Averiguar de que modo os docentes gerem o processo de ensino e aprendizagem - Compreender que relevância tem a escola para a comunidade - Compreender que tipo de auto avaliação o/a docente faz da sua própria aula - Verificar o processo de preparação, lecionação e interação com as crianças da aula observada
Questões curriculares	- Compreender as mudanças efetuadas na nova reforma curricular e nos materiais elaborados
Apoio ao Sistema educativo	- Entender o papel das organizações nacionais e internacionais no sistema educativo
Conclusão	- Agradecer a disponibilidade e esclarecer dúvidas

Com exceção de uma entrevista, que a entrevistada preferiu não gravar, todas as entrevistas foram registadas em suporte áudio digital e transcritas posteriormente. A grande parte das entrevistas foram feitas em português. Três entrevistas à comunidade foram feitas em língua materna e traduzidas para português pelo tradutor. Quase todas as entrevistas à comunidade, a um diretor de escola, a uma professora e uma representante de uma ONG nacional foram feitas em Crioulo Guineense. Nestas entrevistas, optámos por fazer a transcrição diretamente de Crioulo para a língua portuguesa, estando conscientes de que, tal como referimos no início deste capítulo, haverá perdas pela possível distorção ou redução da complexidade do discurso (Cohen, Manion & Morrison, 2007). As transcrições foram feitas

sendo o mais fiel possível ao contexto da entrevista, não tendo sido feitas modificações sintáticas. No entanto, tal como sugere Bourdieu (1999, citado por Boni & Quaresma, 2005: 78), sempre que pertinente, aliviámos “o texto de certas frases confusas de redundâncias verbais ou tiques de linguagem” e, uma vez que grande parte dos entrevistados não são nativos em língua portuguesa, fizemos pequenas correções gramaticais – quer de concordância verbal ou de género, quer do número de palavras – para conferir maior fluidez e legibilidade aos discursos. Assim, os sinais de que a entrevistadora acompanhava o que o entrevistado dizia não foram transcritas para não quebrar a linha de raciocínio, na transcrição. Apenas foram transcritas aquelas que tiveram influência direta no discurso da pessoa entrevistada. Quando, a meio de uma frase, o entrevistado muda de raciocínio, colocámos reticências.

3.2.1. Entrevista a docentes (antes e depois das observações)

Para entrevistar os docentes elaborámos dois guiões. O primeiro foi aplicado antes de iniciar as observações das aulas e o segundo no final das dez observações realizadas (tabela 8). Na entrevista inicial, o guião tinha as dimensões já apresentadas, mas com questões mais locais, relacionadas com a tabanca, a escola e aspetos pessoais e profissionais do docente. A entrevista realizada depois das observações estava mais focada em aspetos relacionados com a escola, a comunidade e o ensino e aprendizagem, questões particulares observadas nas aulas.

Os estudos de caso observacionais têm, segundo Bogdan & Biklen (1994: 134), uma característica diferenciadora, uma vez que pela proximidade criada ao longo da investigação entre entrevistadora e entrevistado, podem fazer “a entrevista se assemelhar muitas vezes a uma conversa de amigos”. Foi o que aconteceu na segunda entrevista.

Tabela 8 – Data e duração das entrevistas iniciais e finais aos docentes

	Entrevista inicial (EI)	Duração (EI)	Entrevista final (EF)	Duração (EF)
Professor A	12 de março 2019	00:35:39	18 de abril 2019	00:20:56
Professor B	15 de março 2019	00:48:28	16 de abril 2019	00:21:00
Professor C	06 de maio 2019	00:40:21	17 de maio 2019	00:15:59

Assim, foram entrevistados três professores, que identificamos como Professor A (PA), Professor B (PB) que eram os docentes do 4.º ano da Escola 1 (E1) situada na região de Biombo, e Professor C (PC) que era o docente do 4.º ano da Escola 2 (E2) situada na região de Tombali.

3.2.2. Entrevista à comunidade

Existem diferentes tipos de comunidades: a geográfica, que se define de acordo com a área de residência; a étnica, racial e religiosa, que se definem com base nas questões de identidade e as

comunidades baseadas em famílias ou questões educacionais¹⁸. Para estas últimas, as escolas formam associações de Pais/Encarregados de Educação (PEE) alargando muitas vezes a membros interessados no bom funcionamento de escola e no bem-estar dos estudantes (Bray, 1996). Para esta investigação considerou-se comunidade tanto a geográfica, como a familiar uma vez que se entrevistaram PEE, chefe da tabanca¹⁹, familiares (avós, tios e uma cumbossa²⁰). Todos os entrevistados disseram ter (ou que tinham tido) familiares na escola.

As entrevistas realizadas à comunidade foram individuais, tal como todas as utilizadas na investigação, e semiestruturadas, mas também fizemos entrevistas a pares ou em grupo, uma vez que foi feita a “interrogação sistemática de vários sujeitos em contextos formais ou informais” (Aires, 2011: 36). Seguindo as recomendações de Cavestro (2003) e Angrosino (2009), sobre a flexibilidade necessária para investigar em meios rurais, a aproximação às comunidades foi feita de forma diferente, por isso, nas comunidades houve uma adaptação da recolha de dados ao contexto. Por ser um guião de entrevista semiestruturada, não houve a obrigatoriedade de todos os entrevistados responderem a todas as perguntas, mesmo tendo sido incitados a fazerem-no. Consideramos, ainda assim, que o objetivo de partilhar ideias, experiências, estimular a discussão, fazer emergir consensos e reivindicações foi cumprida, em todas as entrevistas (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Morgado, 2012; Amado & Ferreira, 2013). Em ambas as comunidades fizemos uso do Crioulo Elementar para comunicar com os entrevistados que falavam Crioulo, embora nos fizéssemos também acompanhar por tradutores (Wedgwood & Hammett, 2005).

Na tabanca da Escola 1, por indicação do responsável da ONG local que apoia a escola, fizemos a primeira entrevista a dois elementos do comité de gestão. Posteriormente, com estes dois elementos fomos a todos os bairros da tabanca cumprimentar as pessoas da comunidade e pedir que nos dessem a entrevista. Assim, foram feitas 15 entrevistas, como descrito na tabela 9.

Tabela 9 – Data, tipo de entrevista, duração e código das entrevistas à comunidade da Escola 1

Datas	Tipo de entrevista	Duração	Entrevistadas	Entrevistados	Código
19.março.2019	Par	01:00:11		2	E1e2_C1
19.março.2019	Par	00:10:35	2		E3e4_C1
19.março.2019	Par	00:07:25	1	1	E5e6_C1
19.março.2019	Individual	00:08:14		1	E7_C1
19.março.2019	Individual	00:09:29		1	E8_C1
19.março.2019	Individual	00:16:37	1		E9_C1
19.março.2019	Individual	00:08:13	1		E10_C1

¹⁸ Cf. 2.2 As comunidades

¹⁹ Responsável da tabanca, poderá equivaler ao Presidente da Junta.

²⁰ Coesposa - em famílias poligâmicas, é a esposa do marido.

19.março.2019	Individual	00:07:49	1		E11_C1
19.março.2019	Individual	00:09:52		1	E12_C1
21.março.2019	Individual	00:10:32		1	E13_C1
21.março.2019	Individual	00:08:02		1	E14_C1
21.março.2019	Individual	00:07:16		1	E15_C1
21.março.2019	Individual	00:06:31	1		E16_C1
21.março.2019	Individual	00:06:11		1	E17_C1
21.março.2019	Individual	00:08:58	1		E18_C1
TOTAIS			8	10	

Na tabanca da Escola 2, entrevistámos inicialmente o responsável que dá apoio a várias escolas comunitárias (denominadas de auto-gestão) apoiadas pela Missão Católica e, por sua indicação, reuniu-se primeiro o comité de gestão, numa reunião ao ar livre e em que foi variando o número de pessoas, mas que estariam cerca de 16. No entanto, apenas 9 intervieram em algum momento da entrevista em grupo. Estava apenas uma mulher que não quis falar. Após a entrevista e o consentimento para observar as aulas do professor, combinamos que iríamos a algumas casas e que falaríamos principalmente com mulheres, uma vez que não estavam representadas na primeira reunião. Nesta comunidade, acompanhou-nos uma auxiliar de ação educativa do pré-escolar da escola da Missão Católica, pessoa indicada por um responsável da Missão Católica, e realizámos entrevistas individuais, a pares e em grupo, consoante contacto da tradutora e disponibilidade dos entrevistados. De referir que em quase todas as entrevistas de grupo estavam presentes mais pessoas do que as que falaram. Nesta comunidade foram feitas as 12 entrevistas, conforme descrito na tabela 10.

Tabela 10 – Data, tipo de entrevista, duração e código das entrevistas à comunidade da Escola 2

Datas	Tipo de entrevista	Duração	entrevistadas	entrevistados	Código
30.abril.2019	Individual	00:20:41		1	E1_C2
03.maio.2019	Grupo	00:35:30		9	E2a10_C2
13.maio.2019	Grupo	00:22:20	6		E11a16_C2
14.maio.2019	Grupo	00:10:49	4		E17a20_C2
14.maio.2019	Individual	00:04:46	1		E21_C2
15.maio.2019	Grupo	00:10:17	2	1	E22a24_C2
15.maio.2019	Par	00:13:04	2		E25a28_C2
15.maio.2019	Individual	00:09:24	1		E29_C2
15.maio.2019	Individual	00:06:50		1	E30_C2
15.maio.2019	Individual	00:07:54		1	E31_C2
15.maio.2019	Grupo	00:07:23	2	1	E32a34_C2
15.maio.2019	Grupo	00:11:40	4	2	E35a40_C2
TOTAIS			22	16	

Para entender o sistema educativo no seu todo, recorreu-se às entrevistas a pessoas de várias áreas da educação.

3.2.3. Entrevista a especialistas em educação

A metodologia da investigação que aqui descrevemos é um estudo de caso sobre as práticas pedagógicas de três professores em duas escolas do meio rural. No entanto, pareceu-nos útil que, ao mesmo tempo que se estuda aprofundadamente uma realidade concreta, não se descure que esta faz parte de um contexto nacional alargado. Assim, tomámos a opção de alargar um pouco o campo de investigação e incluir pessoas que pelo seu percurso profissional têm um conhecimento aprofundado do tema (Quivy & Campenhoudt, 2005). Pretendeu-se, então, traçar o retrato das intervenções no terreno, a diferentes níveis, dando enfoque àquilo que a UNESCO (2017: 11) vem referindo acerca da responsabilização de todos os atores nos Sistemas Educativos,

A responsabilização não pode ser atribuída com facilidade a atores únicos porque resultados educacionais ambiciosos dependem de múltiplos atores cumprirem responsabilidades, muitas vezes, compartilhadas. Como demonstra este Relatório, alcançar o ODS 4 e garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade é, muitas vezes, uma empreitada coletiva, na qual todos os atores realizam um esforço conjunto para cumprir suas responsabilidades. Para que isso aconteça, os interesses políticos e económicos necessitam estar alinhados. As políticas e os atores educacionais não estão isolados do mundo à sua volta.

Por Especialistas em Educação referimo-nos a pessoas que trabalham no setor da educação na Guiné-Bissau, como Quadros do Ministério da Educação (Diretores gerais e regionais) e do INDE (Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação) responsáveis pela reforma educativa, Inspetores das DRE (Direção Regional da Educação), diretores e professores das escolas observadas e das Escolas de Formação de Professores, profissionais envolvidos em projetos de educação que contemplam o ensino básico (1.º ao 4.º ano) de organizações não-governamentais nacionais e internacionais e doadores, e outras pessoas que trabalharam e investigam a educação na Guiné-Bissau. A tabela 11 demonstra a diversidade de entrevistados.

Tabela 11 – Data, duração, função do entrevistado e código das entrevistas

Área	Participante	Função	Data	Duração	Código
Especialista Educação (EE)	Entrevistada 1	Ex-Cooperante	06.março.2019	00:21:22	E1_EE
	Entrevistado 2	Ex-Funcionário Público	11.março.2019	00:22:20	E2_EE
	Entrevistado 3	Sociedade Civil	29.março.2019	00:57:13	E3_EE
	Entrevistado 4	Professor Universitário	28.maio.2019	00:39:57	E4_EE
Instituições do Estado (IE)	Entrevistado 1	Diretor Regional	28.março.2019	00:42:17	E1_IE
	Entrevistada 2	Diretora Geral	25.abril.2019	01:00:37	E2_IE
	Entrevistado 3	Inspetor	15.maio.2019	00:44:51	E3_IE
	Entrevistado 4	Diretor Regional	16.maio.2019	00:55:27	E4_IE
	Entrevistado 5	Diretor Geral	23.maio.2019	01:30:11	E5_IE
	Entrevistado 1	Diretor de Escola 1	26.fevereiro.2019	00:47:41	E1_Es1

Escolas (Es)	Entrevistado 2	Diretor de Escola 2	30.abril.2019	00:34:45	E2_Es2
	Entrevistada 3	Professora Escola 2	15.maio.2019	00:36:48	E3_Es2
	Entrevistado 4	Professor Escola 2	08.maio.2019	00:28:01	E4_Es2
Comunidade (C)	Entrevistado 4	Associação PEE	23.maio.2019	01:01:46	E4_C
Formação de Professores (FP)	Entrevistado 1	Diretor CFP	11.março 2019	00:36:13	E1_FP
	Entrevistada 2	Diretor EFP e professor CI	21.março.2019	00:27:08	E2_FP
	Entrevistado 3	Professor LP da EFP	26.março.2019	00:36:22	E3_FP
	Entrevistado 4	Professor LP da EFP	28.março.2019	00:32:22	E4_FP
	Entrevistado 5	Professor do CFP	24.maio.2019	00:25:52	E5_FP
	Entrevistada 6	Reitora Universidade Privada	25.maio.2019	00:50:06	E6_FP
Reforma Curricular (RC)	Entrevistada 1	Diretora geral	13.março.2019	Não gravada	E1_RC
	Entrevistado 2	Responsável LP	18.março.2019	00:53:37	E2_RC
	Entrevistado 3	Responsável CI	20.março.2019	01:22:26	E3_RC
	Entrevistado 4	Responsável geral	02.abril.2019	00:45:35	E4_RC
Organizações (Org)	Entrevistado 1	Organização Internacional	12.março.2019	00:43:41	E1_org
	Entrevistada 2	Doador	03.abril.2019	00:55:48	E2_org
	Entrevistada 3	Organização Internacional	08.abril.2019	00:42:53	E3_org
	Entrevistado 4	Organização Internacional	15.abril.2019	00:58:47	E4_org
	Entrevistado 5	Organização Nacional	19.abril.2019	00:54:51	E5_org
	Entrevistada 6	Agência NU	19.abril.2019	01:16:44	E6_org
	Entrevistada 7	Organização Internacional	23.abril.2019	00:50:11	E7_org
	Entrevistado 8	Organização Nacional	25.abril.2019	00:49:21	E8_org
	Entrevistado 9	Organização Nacional	17.maio.2019	00:43:28	E9_org
	Entrevistado 10	Organização Nacional	21.maio.2019	00:30:58	E10_org
	Entrevistada 11	Agência NU	22.maio.2019	00:51:14	E11_org
	Entrevistado 12	Agência NU	22.maio.2019	00:15:50	E12_org
	Entrevistada 13	Organização Nacional	23.maio.2019	00:23:41	E13_org
	Entrevistado 14	Organização Internacional	28.maio.2019	00:38:34	E14_org
	Entrevistado 15	Organização Nacional	29.maio.2019	00:43:18	E15_org

Os entrevistados E9_org e E10_org pertencem à mesma organização nacional e os entrevistados E11_org e E12_org à mesma Agência das Nações Unidas. No total, foram entrevistados 39 especialistas em educação, sendo 11 são do sexo feminino, das quais 8 são guineenses e 3 estrangeiras e 28 do sexo masculino, dos quais 27 são guineenses e 1 estrangeiro.

3.3. Notas de Campo

As notas de campo foram um elemento importante na recolha de dados. Por notas de campo consideram-se “notas escritas para uma sessão de observação específica” (Bogdan & Biklen 1994: 167), mas foram, sobretudo, um “relato quotidiano da atividade do investigador, geralmente com um carácter reflexivo e prospetivo, no que respeita ao enquadramento teórico e à condução da estratégia de investigação” (Afonso 2005: 93). As notas de campo começaram a ser escritas antes de se iniciar o

trabalho de campo, mas fizeram-se, essencialmente, durante a recolha de dados e contêm o resultado da mesma (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Das notas de campo fazem parte a descrição das pessoas que colaboraram no estudo, mas também de outras pessoas que teceram comentários sobre a educação, de lugares, de acontecimentos, de atividades, de viagens e de conversas informais. Tal como descrevem Bogdan e Biklen (1994: 150) são registos de “ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem. Isto são as notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados”.

Nesta investigação, as notas de campo tiveram por objetivo descrever as situações que não podem ser registadas nos outros instrumentos de recolha de dados e que são importantes do ponto de vista de algumas decisões a tomar na investigação, mas também na reconstrução dos passos dados na investigação, na descrição do momento sociopolítico vivido durante a recolha de dados, que teve influência em algumas escolhas, nomeadamente, na escolha das escolas estudadas. Portanto, as notas de campo documentam todo o processo decorrido no terreno, as experiências e os problemas no contacto com as comunidades e com as pessoas entrevistadas e na aplicação da metodologia (Flick, 2005).

Nas notas de campo sobressaem alguns aspetos descritivos por Bogdan e Biklen (1994: 163-164), os quais nem todos foram considerados importantes no momento da redação das mesmas. De uma forma global as descrições abrangem os seguintes itens:

1. Os retratos dos sujeitos, a descrição da sua aparência física, maneira de vestir, bem como outros aspetos particulares não foram consideradas relevantes, tendo sido mais preponderante a descrição da situação em si e do cargo.
2. A reconstrução de conversas que decorreram entre duas pessoas como aquilo que os sujeitos dizem em privado. As notas contêm comentários, traduções livres de Crioulo, das aulas e das conversas informais quotidianas, e sumários das conversas, mas tentou-se que as palavras dos intervenientes aparecessem com frequência. Colocou-se aspas sempre que a conversa foi uma aproximação do que foi dito. Do mesmo modo registaram-se conversas mesmo quando não se teve a certeza do que foi dito, fazendo-se referência a isso mesmo.
3. A descrição do espaço físico foi através, sobretudo, de palavras. Desenhos a lápis do espaço e fotografias também foram tiradas, mas com muito menor frequência.
4. Fizeram-se relatos de acontecimentos particulares, uma vez que as notas de campo servem precisamente para isso, para fazer “uma listagem de quem esteve envolvido no acontecimento, de

que maneira e qual a natureza da ação”, isto é, registos que os outros instrumentos de recolha de dados não permitem a descrição.

5. O comportamento do observador, pois, tal como referem os autores, o próprio investigador é “objeto de escrutínio (...) é muito importante que esteja atento ao seu comportamento, suposições e tudo o que possa afetar os dados que são recolhidos e analisados”.

A acompanhar este último item estão também reflexões decorrentes do que se está a observar e descrever ou mesmo reflexões posteriores. Estas reflexões são a “parte reflexiva das notas de Campo” (Bogdan & Biklen, 1994: 164). As descrições mais pessoais de “sentimentos, problemas, ideias, palpites, impressões e preconceitos” (Bogdan & Biklen, 1994: 165) são destacados ao longo do corpo do diário de campo, tal como sugerem os autores, com as siglas C.O. (comentário do observador) para que se faça a distinção entre o que foi real e o que são as inadequações, os preconceitos, os gostos e as aversões da investigadora. No sentido de preservar o anonimato e o sigilo das pessoas descritas nas notas de campo, foram usados códigos para as identificar, como sugere Angrosino (2009).

Como complemento das notas de campo, foi elaborada uma “Ficha de registo para caracterização das escolas estudadas”, bem como foram tiradas muito poucas fotografias, feitos desenhos esquemáticos e outros materiais visuais, elaborados índices de organizações e pessoas a serem entrevistadas, registadas situações e incidentes (Flick, 2005; Afonso, 2005) como forma de reduzir a seletividade das notas tiradas, uma vez que há aspetos que são integrados nas descrições e outros que não fazem parte, tornando todo o processo de investigação mais “intersubjetivo e explícito” (Flick, 2005: 173), ajudando na sua redação e pormenorização.

A “Ficha de registo para caracterização das escolas estudadas” foi preenchida ao longo do tempo de permanência em cada uma das escolas e teve como objetivos sintetizar as informações administrativas (tipologia de escola, funcionários, docentes e estudantes) e descrever o espaço físico. As descrições serão complementadas com os relatos orais das entrevistas e os documentos das escolas. Estas fichas de registo incluem informação explícita relevante sobre o contexto (Flick, 2005), que de outra forma ficaria dispersa nas notas de campo.

Após a recolha de dados procedeu-se à análise das notas de campo, combinando, agregando, comparando e ordenando as anotações feitas. A intenção foi passar da descrição para a explicação, intrincando-as com os demais registos respeitando, o mais possível, a forma como foram registadas ou transcritas (Carmo & Ferreira, 1998; Cohen, Manion & Morrison, 2007).

3.4. Análise documental

A análise documental é uma “fonte de informação importante no contexto de investigação, em particular da investigação em educação” (Morgado, 2012: 86). Para complementar os dados obtidos pelos instrumentos de recolha de dados já mencionados, procedemos também à recolha de diferentes documentos, que consideramos como referentes nas escolas estudadas e documentos políticos procedentes do Ministério da Educação Nacional (MEN), conforme indicado na tabela 12:

Tabela 12 – Documentos analisados

Documentos das escolas	Documentos oficiais da Guiné-Bissau
- Regulamento Interno Escola 1	- Constituição da República (CR)
- Regulamento Interno Escola 2	- Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)
- Certidão Escola 1	- Lei da Carreira Docente (LCD)
- Projeto Educativo Escola 2	- Alteração do Estatuto de Carreira Docente (AECD)
	- Carta política do sector educativo (CPSE)
	- Plano Sectorial da Educação (PSE)
	- Programa em vigor (em 2019)
	- Documento Orientador da Reforma Curricular do Ensino Básico (RECEB)

De acordo com Bogdan e Biklen (1994: 180), este tipo de documentos

têm sido encarados por muitos investigadores como extremamente subjectivos, representando os enviesamentos dos seus promotores e, quando escritos para consumo externo, apresentando um retrato brilhante e irrealista de como funciona a organização. Por esta razão, muitos investigadores não os consideram importantes, excluindo-os da categoria de “dados”. É exatamente por estas propriedades (e outras) que os investigadores qualitativos os veem de forma favorável. (...) O interesse na compreensão de como a escola é definida por várias pessoas impele-os para a literatura oficial.

Todos os outros documentos foram analisados de acordo com as categorias que iremos apresentar de seguida. Os seis primeiros documentos oficiais foram analisados em conjunto, cruzando o seu conteúdo com literatura de referência e os dados recolhidos através das técnicas de recolha de dados já descritas.

3.5. Conversas informais

As conversas informais não podem ser consideradas uma técnica formal de recolha de dados. No entanto, para o contexto da nossa investigação consideramo-las importantes, uma vez que nos forneceram várias informações, muitas vezes de pormenor, que não conseguimos registar nas notas de campo ou que não se encontram em nenhum documento oficial mas que, ao longo da escrita, principalmente, da análise, interpretação e discussão dos dados, surgiram como complemento. Tal como

sugere Patton (2002), durante o trabalho de campo há uma série de interações que são particularmente difíceis de organizar, uma vez que acontecem em atividades ou cenários não planeados, como encontros ocasionais com pessoas, onde se fala da investigação em curso, refeições (como aconteceu durante a estadia da investigadora em Catió, e em que amiúde, se falava da escola que esta estava a pesquisar). Estas são situações em que se podem recolher informações relevantes de uma forma natural, partilhar pontos de vista, pedidos de esclarecimentos. No entanto, no nosso caso, estas nunca foram feitas de modo a recolher informações não consentidas, pelo que, nas referências a conversas informais foram tidas em conta as questões de ética exigidas.

4. Técnica de análise de dados – análise de conteúdo

Podemos matar o mosquito ou apontar para ele e dizer: Mosquito. As classificações e as categorias começam na desarmonia. (Tavares, 2006: 15)

A análise de dados é uma etapa fundamental na investigação. Começa com a desarmonia de termos, numa imensidão de testemunhos que precisam de ser espartilhados e reconfigurados para “dar significado às primeiras impressões, assim como às compilações finais. Analisar significa, na essência, fracionar. Nós fracionamos as nossas impressões e as nossas observações” (Stake, 2007: 87). Através da análise de dados é possível apurar se as informações recolhidas conseguem responder às questões de partida (Quivy & Campenhoudt, 2005). A análise qualitativa de dados pressupõe a organização, contabilização e explicação dos dados, dando-lhes sentido e observando padrões, temas, categorias e regularidades (Cohen, Manion & Morrison, 2007). A análise dos dados é um processo que ajuda a “compreender e relacionar os dados”, e que “por depender essencialmente da experiência e da capacidade de reflexão de cada investigador, pode ser feita de várias formas distintas” (Morgado, 2012: 93).

A técnica escolhida para analisar e, posteriormente, interpretar os dados qualitativos que recolhemos foi a análise de conteúdo, uma vez que nos interessa descrever, compreender e interpretar fenómenos e acontecimentos o mais exaustivamente possível (Vala, 2007).

A categorização é uma operação fundamental nesta técnica, que procura padrões e consistência e é isso que permite uma boa interpretação dos dados (Stake, 2007). Esta foi feita identificando em primeiro lugar os dados pertinentes. Para os dados recolhidos através da observação utilizámos como categorias os itens das duas grelhas de observação, isto é, possuía-se de antemão “uma lista prévia de categorias apropriadas ao objeto em estudo” (Esteves, 2006: 109), a qual não foi alterada, fazendo-se, desta forma, um procedimento fechado. Para os dados recolhidos através dos outros instrumentos de

recolha de dados havia uma lista também ela predefinida, mas naturalmente surgiram categorias emergentes dos dados, pelo que o procedimento foi aberto (Esteves, 2006; Vala, 2007). Para Amado, Costa e Crusoé (2013: 313),

o primeiro grande objetivo da análise de conteúdo é o de organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzam as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise. Para isso, há que começar por espartilhar os textos nas unidades de sentido que se considerarem pertinentes em função das características do material a estudar, dos objetivos do estudo

As unidades de registo, isto é, a parte do texto a codificar e à qual se atribui uma categoria, têm características diferentes consoante o tipo de dados (Esteves, 2006). Nas observações, cada frase pretendia ser sempre muito curta e que exprimisse apenas uma ação ou a sequência de duas ações. Para as entrevistas, as notas de campo e os documentos, cada unidade de registo corresponde a um tema que foi “utilizado como unidade de registo para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc.” Bardin (2009: 131).

Para auxiliar a categorização recorreu-se ao *software* NVivo 12, uma ferramenta de apoio à organização e tratamento de dados qualitativos, possuindo algumas funcionalidades como “codificação dos dados, gerenciamento das fontes de informação, mecanismos de busca, facilidades para categorização durante o processo de codificação, entre outras” (Lage, 2011: 200). De entre as funcionalidades enumeradas, foi apenas utilizada a categorização de unidades de registo que foram definidas e numeradas antes de introduzir os documentos *Word* no NVivo 12. Neste *software* as categorias e subcategorias são chamadas “nó”, funcionam como “código e o sistema efetua a indexação internamente de acordo com as opções do investigador/utilizador” (Amado, Costa & Crusoé, 2013: 313).

Neste processo pretendeu-se que a categorização fosse, segundo Bardin (2009: 147-148), homogénea, exaustiva, exclusiva, objetiva, adequada e pertinente. A única que não se verificou em todas as unidades de registo foi a exclusão mútua. Segundo a autora,

As categorias deveriam ser construídas de tal maneira que um elemento não pudesse ter dois ou vários aspetos suscetíveis de fazerem com que fosse classificado em duas ou mais categorias. Em certos casos, pode pôr-se em causa esta regra, com a condição de se adequar o código de maneira a que não existam ambiguidades no momento dos cálculos (multicodificação).

Assim, com a ajuda do *software* NVivo 12, foi possível fazer a fragmentação dos diversos textos nas unidades de registo, colocando-as nas respetivas categorias e, posteriormente, reagrupar as

unidades de registo nas categorias de modo a compreender como cada entrevistado, por exemplo, se refere a determinado tema (Amado, Costa & Crusóé, 2013).

Para a análise das observações e tirando partido da funcionalidade do *software* NVivo 12, a *matrix coding query* (consulta de matriz de codificação) deu-nos a possibilidade de visualizar quais as categorias e subcategorias mais e menos frequentes e, por isso, mais e menos trabalhadas nas aulas observadas, pelo que pudemos tirar algumas ilações que nos ajudaram a fazer uma interpretação mais completa dos dados. A consulta das matrizes de codificação é uma funcionalidade que amplifica a análise do processo de comparações complexas dos dados, e pode ser conduzida compilando rapidamente o material relevante (Hoover & Koerber, 2011). A matriz de codificação resultante facilita a visualização rápida da frequência de cada categoria, a identificação por professor e por aula das categorias e subcategorias, mais e menos frequentes; e o rápido acesso aos trechos, neste caso, das observações, mas também das entrevistas e das notas de campo, fazendo-as cruzar com literatura relevante, o que facilitou a análise do seu conteúdo (Aguiar & Almeida, 2017).

5. Critérios para a escolha das escolas estudadas

A metodologia foi desenhada antes da recolha de dados. Assim, era de esperar que ao longo desta, decisões fossem tomadas de acordo com o contexto e os constrangimentos que advém de qualquer trabalho de campo. Para justificarmos o porquê da escolha das duas escolas selecionadas recorreremos a notas de campo, a conversas informais e a entrevistas realizadas.

O contexto social e político em que ocorreu a recolha de dados influenciou a escolha das escolas estudadas. Em dezembro de 2018 tivemos uma reunião com o coordenador da ONG guineense, que apoia a Escola 1, em Portugal. Foi ele que nos informou da greve que já durava desde outubro, início do ano letivo, e que nos “fez” decidir pela Escola 1 para a investigação,

Já com o PJS, revelou que os professores estão em greve desde o início do ano, o que quer dizer que este ano letivo de 2018/19 as crianças inscritas nas escolas públicas ainda não tiveram aulas. Mais tarde, (...), contou o motivo: os professores reivindicam o cumprimento da Lei da Carreira Docente, que foi publicada em 2011 e que nunca foi aplicada. O problema, explicou ele, é que estão a fazer pressão num governo de transição, feito apenas para organizar as eleições, o que, segundo ele, não vai ter efeitos nenhuns práticos. (NC_1, de 7 de dezembro de 2018)

Quando há uma greve prolongada como a que aconteceu na altura da recolha de dados, no início do ano letivo de 2018/2019, só algumas escolas públicas são afetadas, uma vez que em escolas privadas e de iniciativa comunitária é pago um “subsídio de incentivo ao professor [que] surge como forma de garantir formas de sustento para que com os sucessivos atrasos salariais do Estado evitem fazer greves” (Lopes, 2012: 89). A constante instabilidade do setor educativo, mesmo depois de levantada a greve, e de saber que nem todas as escolas, principalmente nas regiões, aderiram à greve, não nos deu segurança para fazer a recolha de dados em escolas públicas. A opção por uma escola privada ou comunitária pareceu-nos a mais certa. Mesmo levantada a greve poderia dar-se o caso de as aulas não se retomarem por causa dos estudantes não regressarem às aulas, apesar de os docentes o terem feito.

Eu passei em algumas tabancas no período de greve, nós aqui, até em algumas escolas, não entram em greve, continuam a trabalhar, lá no meio rural. Os professores ficam lá [na escola]. As crianças estão lá [na tabanca] mas quando você fala para um pai mandar um filho para a escola, o pai diz “não, eu também oiço a rádio, ouvi dizer que há greve”. Mas a greve é do professor, não é do aluno ou então do pai. (E1_IE)

A escolha da Escola B surgiu já na Guiné-Bissau. Uma vez que estávamos a observar uma escola perto da capital, Bissau, pensamos que fosse bom escolher uma escola mais no interior. Optamos por contactar a Diocese de Bafatá, com quem a investigadora já tinha trabalhado no ano letivo de 2009/2010, no sentido de nos autorizar a observar uma escola no Sul do país

(...) eu disse que estava a fazer doutoramento, expliquei sumariamente o que pretendia e perguntei se era possível fazer o estudo de caso numa tabanca perto de uma missão católica. Disse que, inicialmente, a minha intenção seria viver numa tabanca, com uma família, mas que, na verdade, não tinha intenção fazer etnografia e, por isso, descartei essa hipótese. Eles concordaram. O BB disse que um estrangeiro na tabanca, dentro de uma casa, “cria estrutura” (...), por isso, concordava que era melhor ter um sítio para ficar, com luz para trabalhar no computador. Depois de conversarem sobre a melhor missão, sugeriram em Catió, porque tem a missão de padres e freiras, e é onde está o MN, que conhece várias escolas e que me pode ajudar na apresentação aos diretores, professores e às pessoas da tabanca. (NC_13, de 28 de fevereiro de 2019)

Assim, a Escola 1 situa-se na Região de Biombo, numa tabanca perto da estrada principal que liga Safim a Canchungo. Segundo o *Google Maps*, desde o centro de Bissau até à tabanca são 23Km, um trajeto que de transporte próprio demora cerca de 45 minutos. Uma vez que a investigadora não tinha transporte próprio, entre ir a pé para as paragens, o tempo de viagem no transporte público, as trocas de transporte e as esperas, toda a viagem demorava cerca de 1h30min. A região de Biombo, apesar de ser a região que circunscreve o SAB (Setor Autónomo de Bissau) segundo o estudo feito por Sangreman (2017) em 2016 o número de alunos por professor era de 28 e a distância entre a habitação e a escola básica era de 4,0Km. A falta de infraestruturas e o abandono são preocupantes uma vez que esta é a região que regista maior taxa no país (Sangreman, 2017).

A Escola 2 fica na Região de Tombali, numa tabanca que, segundo o Entrevistado 1 da Comunidade 2, fica a cerca de 1,5Km do centro de Catió. A investigadora demorava cerca de 15min até à DRE (Direção Regional de Educação) a pé, que fica no centro da cidade de Catió. Apesar da curta distância entre a tabanca e o centro da cidade de Catió, tivemos em conta que esta cidade é bastante isolada, como nos contaram em conversas informais os padres da Missão Católica onde a investigadora esteve hospedada, que na época da chuva por vezes não era possível circular de carro, ficando a cidade isolada várias semanas. A estrada que liga Buba a Catió tinha sido completamente alcatroada e inaugurada poucas semanas antes de iniciarmos o trabalho de campo nessa cidade, em abril de 2019. Ainda assim, demoramos cerca de 9h de Bissau a Catió, numa viagem de transportes públicos, num domingo.

Apanhei o transporte em Bissau ainda não eram as 8h da manhã. A minha expectativa era chegar entre as 14h e as 15h a Catió. Cheguei a Buba ainda não eram as 13h30 e pensei que o carro fosse direto para Catió mas afinal, a viagem terminava em Buba. Fui das primeiras a comprar o bilhete e apesar de estar praticamente cheia, a candonga só saiu passadas 2h. Na viagem de Bissau para Buba, o condutor disse-me que a viagem, antes da nova estrada, demorava 3h mas agora demoraria só 1h. No entanto, só cheguei às 17h a Catió. (NC_32, de 28 de abril de 2019)

Para a região de Tomabli, o estudo feito em 2016 por Sangreman (2017) revela que o número de alunos por professor era de 43 e a distância entre a habitação e a escola era de aproximadamente 2,5Km. Nesta região, o abandono escolar não é muito significativo (Sangreman, 2017). Assim, a seleção das escolas em que se fez o estudo esteve dependente de dois fatores principais: a situação política, que condicionou a tipologia de escola a escolher e as questões logísticas de deslocação e alojamento, que condicionaram as regiões onde se situam as escolas.

6. Questões éticas

A preparação da investigação teve em conta os princípios básicos de equidade, honestidade, integridade, lealdade e justiça, do respeito pelas pessoas, pelo conhecimento, pelos valores democráticos, a qualidade da investigação em educação, a liberdade académica e da responsabilidade pessoal e profissional, prestação de contas e de não causar dano (CEUM, 2012; Lategan, 2012; ALLEA, 2017; BERA, 2018). A inclusão de diferentes interesses, valores, financiadores, métodos e perspetivas; o respeito pela privacidade, autonomia, diversidade, valores e dignidade dos indivíduos, grupos e comunidades; a definição de métodos mais apropriados para a pesquisa; a responsabilidade na condução e disseminação da investigação; a atenção em maximizar benefícios e minimizar danos foram também tidos em conta durante todo o processo de investigação, desde o planeamento até à redação da tese (BERA, 2018).

A privacidade, o anonimato, a confidencialidade e o envolvimento voluntário dos participantes (Tuckman, 2005, Lategan, 2012) foram outros dos requisitos éticos deste estudo. No entanto, tal como alude Moosa (2013), principalmente o anonimato não é assim tão simples como pode parecer. As características da pesquisa qualitativa tornam este processo um pouco mais complicado pois, se tomarmos em conta que a Guiné-Bissau é um pequeno Estado (Bray, 1992), facilmente se pode reconhecer uma pessoa pelo cargo que ocupa em determinado momento ou por outras pequenas características, pelo que optámos por utilizar apenas a informação que nos pareceu indispensável para a investigação. Relativamente ao consentimento informado, tal como sugerem Stake (2007) e Lankshear e Knobel (2008), foi redigida uma declaração com o título da investigação, a universidade, os objetivos principais da mesma e uma descrição sucinta da intenção da recolha de dados. O primeiro contacto no terreno foi com o MEN para dar conhecimento e pedir autorização para a realização da investigação e para contactar os agentes educativos. Após a Direção Geral do Ensino Básico tomar conhecimento, carimbar e assinar a declaração, esta foi fotocopiada e entregue aos participantes. Além de ter sido dada oralmente toda a informação relativa à investigação, foi também entregue aos participantes este documento.

A validação dos instrumentos de recolha de dados foi uma preocupação desde o início do desenho da metodologia. Nas primeiras semanas de trabalho de campo foi contactado um pesquisador do Centro de Estudos Socioeconómico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) na Guiné-Bissau e que é, também, doutorando do Programa Multidisciplinar de Estudos Étnicos e Africanos da Universidade Federal da Bahia. Era importante ter uma pessoa a validar os instrumentos de recolha de dados que combinasse o conhecimento científico com o conhecimento do terreno. Além da leitura e

validação dos instrumentos de recolha de dados, o investigador colocou dúvidas e sugeriu questões que foram integradas nos instrumentos.

Antes iniciar os trabalhos com os professores da Escola A reunimo-nos com os docentes para lhes explicar o que pretendíamos, mostrando-lhes os instrumentos, as entrevistas e as grelhas de observação para que tivessem conhecimento das perguntas que iríamos fazer e do foco das observações. O mesmo se passou com o Professor C na Escola 2.

À medida que as observações foram sendo feitas, entregamos as descrições das aulas com o objetivo de os docentes tomarem conhecimento do que foi escrito sobre a sua aula, de perceberem que, em caso algum, estava escrito o seu nome nem o nome dos seus estudantes e para, depois de lerem, dizerem se concordavam com o que foi escrito, e para esclarecerem dúvidas que pudessem ter. Todas as descrições das aulas foram impressas e entregues ao Professore A e ao Professor B para que pudessem ler e validar as observações. Por uma questão de tempo, ao Professor C foram só dadas as três primeiras descrições das aulas. Das 72 entrevistas utilizadas para esta investigação, por falta de meios de comunicação através dos quais pudéssemos enviar as entrevistas para serem lidas (e-mail ou WhatsApp), não foi possível validar nenhuma entrevista feita a pessoas das comunidades, aos professores e aos diretores das escolas observadas e alguns entrevistados. Apenas 16 entrevistas foram validadas.

Se o objetivo de qualquer investigação é a “descodificar a realidade”, que seja em diálogo com as pessoas que todos os dias trabalham e vivem no contexto da educação na Guiné-Bissau, para não serem meros espectadores silenciosos nem “sujeitos exclusivos do ato de descodificar” (Freire, 1978:40). Por isso, tentámos ao máximo ser transparentes, explicar e ouvir dos participantes as suas dúvidas e sugestões, para assim conseguirmos uma investigação dialogante. Como adverte Santos (2015: 186), os investigadores na área da educação e desenvolvimento em contextos multiculturais devem saber “ouvir outros modos de representação, de interpretação e de comunicação que têm sido marginalizados no discurso do Ocidente, sendo útil considerar uma abordagem pós-colonial que significa um outro olhar sobre o conhecimento e as necessidades desenvolvidas fora do Ocidente”. Apesar de todos os cuidados que julgamos ter no desenho da metodologia, na sua implementação e nas questões éticas verificamos algumas limitações.

7. Limitações do estudo

As limitações do estudo estão relacionadas com a calendarização da investigação e com aspetos de ordem logística e financeira, tais como:

- o trabalho de campo coincidiu com as eleições legislativas, o que condicionou a procura por uma pessoa que validasse os instrumentos de recolha de dados, a progressão das observações e fez com que a pesquisa se prolongasse mais um mês do que inicialmente estava previsto;
- a instabilidade política, nomeadamente, as greves prolongadas na função pública e nas escolas públicas limitaram a escolha das escolas, que tiveram de ser comunitárias;
- o alojamento da pessoa que fez a recolha de dados foi um fator que condicionou, também, a escolha das escolas e o facto serem mais perto das zonas urbanas do que se esperava inicialmente.

Capítulo III – Análise e interpretação dos dados

Neste capítulo apresentamos e analisamos os dados obtidos através das observações, das entrevistas, das notas de campo, da análise documental e das conversas informais que tivemos ao longo do processo de investigação, cruzando-os com a literatura pertinente de forma reflexiva, de modo a responder às três primeiras perguntas iniciais, orientadoras da investigação. A educação no meio rural está subordinada a três dimensões fundamentais – o acesso, a qualidade do ensino e a dimensão institucional (Atchoarena & Gasperini, 2004) – que assumimos como linhas orientadoras deste capítulo, que se encontra dividido em três partes: a apresentação das escolas e das comunidades, as práticas pedagógicas dos professores observados e o contexto educacional guineense.

Na primeira parte do capítulo contextualizamos as escolas e as comunidades onde foi feito o estudo e, a partir destas, refletimos sobre os desafios do acesso e da participação dos (PEE) nas duas comunidades estudadas. Esta parte está centrada nas estruturas escolares e na comunidade que as rodeiam, descrevendo, por um lado, através dos documentos internos *o como* e *o porquê* da sua construção e organização, e o papel da escola na comunidade, e, por outro, a importância das escolas comunitárias e o seu papel no acesso, na relação entre os PEE e na sensibilização das comunidades rurais para a educação.

Na segunda parte do capítulo apresentamos e analisamos os dados recolhidos, essencialmente os que obtivemos através da observação das práticas docentes e dos estudantes em sala de aula, procurando compreender como é que os professores contextualizam as disciplinas de língua portuguesa e ciências integradas nas suas salas de aula e qual a relevância do currículo no desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e competências pelos estudantes, bem como as dificuldades inerentes a tais práticas. Refletimos sobre o diferente papel das disciplinas observadas no meio rural, e o papel oculto, mas sempre presente, do Crioulo Guineense no ensino e na aprendizagem destas duas disciplinas.

No terceiro subcapítulo analisamos os documentos oficiais que regulam o sistema educativo guineense, para compreender a conceção do professor como profissional e o seu papel no desenvolvimento curricular, à luz do contexto político e cultural no qual está inserido. Paralelamente, analisamos de que modo as organizações nacionais e internacionais colaboram com o Ministério da Educação (MEN) e como contribuem para o apoio à educação no meio rural.

1. As escolas e as comunidades

Ao longo deste segmento de análise abordamos as dinâmicas das comunidades das duas escolas observadas, tendo como pano de fundo dois aspetos essenciais: a relação entre desenvolvimento rural e o acesso à educação, como uma abordagem mais ampla. No enquadramento teórico referimos de que forma concebemos a educação no espaço rural, podendo sintetizá-lo nas dimensões que nos parecem mais pertinentes para o contexto da Guiné-Bissau e no âmbito deste estudo: o reconhecimento do potencial do conhecimento endógeno; a ênfase na participação das comunidades; a adoção de uma visão global do desenvolvimento nas áreas rurais e a promoção de alianças com as ONG e a sociedade civil (Atchoarena & Sedel, 2004).

Tendo em conta estes pressupostos, entendemos o acesso à educação como um direito universal, tal como refere o Artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, afirmando no ponto 1 que “Toda a pessoa tem direito à educação” e no ponto 2 que “A educação deve visar a plena expansão da personalidade humana”. O acesso à escola, segundo o programa CREATE (2011), não contempla a simples existência de uma estrutura escolar e a matrícula das crianças. Para haver um acesso significativo será necessário ter em conta: a entrada atempada na escola, aos 6 anos; o não abandono precoce da escolaridade; a não existência de fatores de exclusão, monitorizando as crianças em risco de desistência e promovendo a relevância e utilidade do currículo; o acesso a uma educação pós ensino básico; pedagogias eficazes; boas infraestruturas; materiais didáticos disponíveis; professores formados e que sejam assíduos; avaliação e monitorização das aprendizagens; financiamento adequado; e indicadores e estatísticas fiáveis para a monitorização da eficiência, eficácia e equidade da educação. Ao longo da análise e interpretação dos dados recolhidos, desenvolvemos alguns destes pressupostos e analisamos como é que as duas escolas estudadas se posicionam.

1.1. História das escolas estudadas

A Escola 1 e a Escola 2 foram construídas por iniciativa da comunidade, tal como muitas outras que existem na Guiné-Bissau. Segundo Sanhá (2014), a génese da construção das escolas comunitárias vem do tempo de Amílcar Cabral, incentivada pela célebre frase “*os que sabem devem ensinar os que não sabem*”. No entanto, o seu período exponencial foi “em meados do ano letivo de 1996-1997, na região sul da Guiné, (...) onde, por coincidência ou não, Amílcar Cabral iniciou as suas ações de formação do chamado ‘homem novo’” (Sanhá, 2014: 56). O Despacho N.º 19/GM/03, de 23 de Julho de 2003, formaliza a existência destas escolas e faz uma lista dos critérios para a criação das escolas comunitárias, dos quais destacamos:

1. Antes da criação da Escola Comunitária, a comunidade interessada deve formular um pedido dirigido à Direcção Regional de Educação. (...)
3. A distância que deverá separar a Escola Comunitária da Escola Oficial será de 3km no máximo, salvo casos especiais, por exemplo, onde haja problemas de efectivos escolares disponíveis na mesma localidade. (...)
7. A comunidade interessada na criação da Escola Comunitária deve ter um espaço apropriado, dotado de equipamentos mínimos para o funcionamento normal das aulas;
8. A organização da gestão e controle da Escola deve ser baseada numa forma de participação organizada das famílias e das comunidades, no modelo de Associação de Pais e Encarregados de Educação (APEE) e outros.
9. Em termos de contrapartida, o Governo e a Comunidade devem garantir o pagamento regular dos professores/as nas Escolas Comunitárias.

Apesar de os critérios estarem bem definidos há bastantes anos, a Entrevistada 2, pertencente aos quadros do MEN, relata construções de escolas comunitárias sem autorização do governo, sendo posteriormente integradas nas suas estruturas

Tem casos em que a região nem sabe que aquela escola existe porque é uma escola de iniciativa comunitária. E a Direcção Regional não sabe da existência daquela escola. No último estudo feito foram descobertas muitas escolas comunitárias. Agora o ministério está a absorver essas escolas aos poucos porque é escola. (E2_IE)

A Lei de Bases do Sistema Educativo, no Artigo 2.º (Princípios Gerais), ponto 5, afirma que “cabe ao Estado, em especial, assegurar a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” e apesar de não ser o seu dever exclusivo, de certa forma, a ausência do Estado que permitiu a mobilização da sociedade civil na construção de centros escolares e de saúde (Barros, 2012; Sanhá, 2014) e a proliferação de uma grande diversidade de tipologias de escolas como públicas, de autogestão, privadas, comunitárias, corânicas, madraças e estrangeiras (UNESCO, s/d; Silva & Oliveira, 2017). Essa é também a tese do Entrevistado 4, das organizações e que já trabalhou numa instituição do Estado, e do Entrevistado 2, especialista em educação, que defendem que mesmo que as crianças frequentem uma escola de iniciativa comunitária, ou até privada, que esta deve ser assumida pelo Estado pois estas só existem por sua ausência

(...) está prescrito no plano setorial e na carta da política do Governo, de assumir as escolas públicas e no fundo, subsidiar as iniciativas privadas, das zonas onde não existe as escolas, principalmente do básico ao pré-escolar. Se existir uma escola de iniciativa religiosa, (...), o Governo deveria, em tese, reduzir a taxa, ou não taxar a escola, para que a propina seja aceitável

para as comunidades e, se fosse um país mais organizado, o Governo deveria pagar para aquelas crianças, porque seria ele a fazer aquilo. (E4_org)

(...) o Estado tem que assumir. É responsabilidade do Estado dar educação às nossas crianças. Portanto, normalmente essas escolas são comunitárias mas são escolas do Estado. O Estado tem que pagar o professor que está lá. (E2_EE)

Segundo Barros (2012: 72), a ausência do Estado e a reconfiguração da Sociedade Civil em organizações (partidos políticos, sindicatos, organizações não governamentais, confissões religiosas, órgãos de comunicação social, associações profissionais e de base comunitária) contribuíram de forma determinante para a diminuição das disparidades sociais e económicas, uma vez que estas participam tanto no “ensaio à democracia, como na promoção do desenvolvimento, no combate às desigualdades sociais e melhoria das condições de vida das populações”. É através das associações de base comunitária que surge a grande maioria das escolas de iniciativa comunitária, reflexo da liberdade individual e coletiva sentida na Guiné-Bissau e do reconhecimento de que há direitos, nomeadamente, o direito à educação que ainda não está garantido (Lopes, 2012). E foi precisamente por iniciativa da associação local da tabanca (AFAC – Associação de Filhos e Amigos de [nome da tabanca]) que a Escola 1 nasceu, em 2006, como relatam os Entrevistados 1 e 2, membros do comité de gestão dessa Escola, bem como os documentos internos da escola. Esta iniciativa foi motivada por três razões: pela distância da tabanca à escola mais próxima, e os perigos que daí advinham; pela consciência da importância da educação que o Régulo²¹ tinha, começando por doar o terreno; e pela entrada tardia na escola, consequência da distância referida,

Para o Régulo era um imperativo, por um lado, poupar as crianças do sacrifício de palmilharem diariamente dezenas de quilómetros, em alguns casos, para poderem ter acesso à educação em instituições distantes da sua tabanca e, por outro, dar oportunidade de educação a todas as crianças de [nome da tabanca] desde a mais tenra idade. (Regulamento Interno da Escola 1, 2019: 1)

Depois da criação dessa associação, que se chama AFAC, as pessoas (...) tinham a ideia de criar uma escola para poder facilitar as crianças que saem daqui para outra escola, senão andavam sempre 4-8 quilómetros. (...) No princípio pusemos uma barraca, com apenas quatro salas. Logo, naquele ano começamos a preparar esse espaço para levantar a escola, a fazer blocos, adobes²² e começamos as construções. (...) Ele [o régulo] não sabia ler mas sempre tinha a

²¹ Rei ou líder de um pequeno território.

²² Massa formada por uma mistura de terra, areia e água que se seca e se usa como material de construção.

missão da escola. (...) O que motivou ele também a ceder este espaço foi que antes, (...), éramos obrigados a iniciar a escola com dificuldade. As crianças atrasavam a entrada na escola em idade normal. Com 10, 11, 15 anos é que entravam na 1.ª classe por causa da distância. (...) Eu iniciei com 14 anos, ele [o outro entrevistado] começou parece que com 16 anos. Mas agora as nossas crianças começam com 6 anos mas no ano passado alguns entraram com 3 anos. (E1e2_C1)

Na Guiné-Bissau, o associativismo tem um peso muito grande e, sendo considerado um Estado Frágil (Sangreman, Proença & Martins, 2016), o sistema tributário é pouco eficiente o que “acentua a incapacidade do Estado de garantir direitos básicos como os da educação e saúde para todos. Face a um déficit institucional, torna-se perceptível a razão do crescimento de movimentos cívicos no país” (Lopes, 2012: 87).

A Escola 2 surgiu, do mesmo modo, por iniciativa da comunidade e por motivos semelhantes: as crianças não terem de se deslocar para outra tabanca, tendo de andar vários quilómetros (apesar da relativa proximidade com o centro da cidade e de uma tabanca limítrofe ter uma escola); para garantir qualidade de ensino, por causa das greves constantes; pela necessidade de controlar as crianças, para não se faltarem à escola sem consentimento; e pela entrada tardia das crianças. Nesta escola não há referência a alguma associação formal

(...) a escola nasceu por vontade da população para permitir aos seus filhos uma educação de qualidade nos arredores da mesma tabanca, evitando de deslocar-se para uma escola distante (Projeto Educativo [E2], s/d: s/p)²³.

Antes não havia. Só havia na praça²⁴ e os padres constituíram em [nome da tabanca]. (...) Naquela altura, só os maiores podiam ir. (...) Entretanto, vimos que as crianças mais novas deviam ir à escola. Mas ter de sair daqui para praça ou [nome da tabanca], ter de andar duas horas, para chegar de manhã e ter aulas até ao meio-dia, era muito cansativo para as crianças. (...) Fizemos uma barraca. Mas percebemos que era melhor fazer um pavilhão grande. Então, fomos pedir apoio aos padres. Eles disseram que, naquele ano, não nos podiam ajudar com quadros. Mas que, se quiséssemos, podíamos levantar a estrutura que nos apoiavam com pregos e com zinco. (...) e com cimento. Com isso, construímos a primeira escola. Na segunda escola que construímos fizemos as fundações com blocos e acabamo-la com adobe. Pedimos e juntamos dinheiro, nós comunidade de [nome da tabanca]. Porque não podíamos controlar os

²³ O documento não tem data mas pelas referências deverá ter sido elaborado no ano letivo 2014/15.

²⁴ Centro da cidade

nossos filhos quando iam àquela escola longe. Com a escola perto, podemos controlar as crianças. (E2a10_C2)

Além das preocupações semelhantes – o acesso e qualidade de ensino –, outro fator que parece coincidir é a mobilização inicial da comunidade para a construção da escola, ainda que inicialmente precária, assim como o contacto com parceiros que pudessem contribuir para a melhoria das instalações. Apesar de, na Guiné-Bissau, o acesso à escola ainda não ser universal, tem havido melhorias significativas nos últimos anos principalmente no ensino básico, também pela construção de escolas pela iniciativa das comunidades (UNESCO, s/d: 3). Apesar de o maior número de escolas se situar na região de Bafatá, estas caracterizaram-se como frágeis em relação à qualidade dos edifícios escolares, ao acesso aos conteúdos das disciplinas e aos materiais de ensino e aprendizagem (Silva & Oliveira, 2017). Vários entrevistados foram apontando algumas razões para que, num território com tão pouca área, o acesso ainda ser uma questão preocupante: território disperso e falta de professores formados para lecionarem; a falta de condições de muitas das escolas; a falta de conexão entre a escola e a comunidade.

por falta de recursos para construir as escolas ou então por falta de professores para aquelas zonas, então, as comunidades tomam a iniciativa de construir a sua própria escola no local e contratar um professor na comunidade. (...) Nós temos algumas zonas, pela situação geográfica que têm, a dificuldade de implementar uma escola e também a forma de habitar o território, a população está muito dispersa (...) e não dão melhores condições de agrupar certas comunidades para ter uma determinada escola. Por isso, nós colocamos no mínimo entre duas escolas, pelo menos, uns 7 quilómetros. (...) há muitas comunidades, muitas zonas em que mesmo havendo infraestruturas há falta de professores, o que impede que todas as crianças estejam na escola. (E4_IE)

A segunda dimensão é que o modo como as infraestruturas foram construídas também não são adaptadas quer ao modelo cultural quer ao modelo organizacional e da própria ecologia desses espaços. As escolas estão fora da comunidade, as escolas têm uma estruturação muito estanque, não se dialoga, e os espaços de aprendizagem não têm a mesma configuração dos espaços de convivência de transmissão de saberes populares que nós encontramos na comunidade. (E8_org)

O empenho e a dedicação na procura de agentes externos, no caso da Escola 1 a organização guineense e no caso da Escola 2 a Missão Católica, parecem ter sido determinantes para o sucesso da iniciativa, principalmente na construção das escolas

(...) em 2006-2007 havia um deputado do círculo daqui de Safim que nos apresentou o [coordenador da ONG guineense que apoia a escola]. Conhecemos o [coordenador da ONG guineense que apoia a escola] e as pessoas que (...), estavam na direção, foram visitá-lo no sentido de pedir ajuda em termos de apoio para a escola. Foram lá, conversaram (...) e passado alguns dias ele veio aqui, viu a escola, disse que ia apoiar na reabilitação da escola. Ele começou logo a reunir com a comunidade e com a associação. Começou a estudar como é que ia apoiar a escola, apoiar a reabilitação da escola. (...) A escola funcionava com apenas uma sala, sem ser cimentada, não tinha secretárias, havia só aquelas cadeiras tradicionais que nós fizemos aqui. (...) A escola está como está graças ao apoio da [organização que apoia a Escola].
(E1e2_C1)

Depois que foi construída uma estrutura de barraca, a população foi contactar o [nome do padre], no Fevereiro de 2008, para receber ajuda com alguns quadros. Na altura, o [nome do padre] disse que se a tabanca quisesse formar cinco mil adobes e 200 rachas de sibe²⁵ e fizesse a construção do edifício, depois ele ia ajudar a escola com zinco e pregos. Assim, surgiu uma nova escola na tabanca, que foi denominada escola [nome da escola], que significa “obrigado” na língua Balanta. (Projeto Educativo [E2], s/d: s/p)

Outra questão que as duas escolas têm em comum é o facto de, além do apoio direto destas instituições, terem outras entidades que, a longo ou a curto prazo, auxiliaram em diversas áreas, como no fornecimento de materiais didáticos ou formação.

Perante a determinação dos participantes, a [ONG guineense que apoia a escola] encetou vários contactos com os seus parceiros e, (...), em Fevereiro de 2008, com a Delegação do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, (...), registou o interesse pela Escola que veio a ser visitada no mesmo ano por uma delegação (...) em 28 de Outubro de 2009 era celebrado o Protocolo de Concessão de Financiamento de empreitada de obras de reabilitação da Escola de Cumano entre a [ONG guineense que apoia a escola] e o Ministério da Mulher Família e Coesão Social e Luta contra a Pobreza (RGB), tendo a escola iniciado as suas atividades no ano letivo 2009-2010, com apenas três salas de aula e uma sala para professores (Regulamento Interno [E1], 2009: 1).

²⁵ Da família das Palmeáceas, a madeira dura e imputrescível, é utilizada na construção de pontes, habitações ou telhados.

Na escola, além dos livros do Ministério da Educação, usam-se os manuais previstos pelo projeto de Sistema do Ensino Bilingue Crioulo-Português elaborados pela FASPEBI. Neste ano a escola não beneficiou de livros por parte do Estado; a Missão Católica apoiou a escola com a distribuição, no início do ano, de lápis e cadernos e outros materiais do escritório. (...) A escola conta com a colaboração de outras entidades, tal como:

- F.E.C. – Fundação Fé e Cooperação: apoia na formação dos professores e diretores e na Gestão e Administração Escolar;
- Instituto Camões: apoia na formação de alguns professores no domínio da língua portuguesa (Projeto Educativo [E2], s/d: s/p)

Além destas ajudas, há ainda o apoio que o Estado dá a estas duas escolas, que se traduz na colocação de alguns professores, com material de gestão e administração escolar e giz. Apesar de as duas escolas terem uma história parecida, denominam-se de forma diferente. O que diferencia uma escola comunitária com apoio de uma ONG de uma escola comunitária com o apoio de uma Missão Católica? O ensaio a esta resposta vem dos documentos oficiais da Escola 2 e do Entrevistado 4, membro de uma Instituição do Estado. Apesar de a Escola 2 ser de iniciativa comunitária, a celebração de um protocolo com a Comissão Interdiocesana da Educação e Ensino e o Ministério da Educação e Ensino Superior deu-lhe um estatuto de autogestão, mas nos dados estatísticos é considerada pública, uma vez que tem a participação do Estado

(...) é uma escola de autogestão estatal que funciona com um sistema de parceria entre o Estado, as Dioceses de Bissau e Bafatá e a comunidade local (representada pelo Comité de Gestão), (...); isto de acordo com o protocolo assinado em 1996 entre a Comissão Interdiocesana da Educação e Ensino e o Ministério da Educação e Ensino Superior (Projeto Educativo [E2], s/d: s/p).

Aquelas escolas de missão católica são escolas, essencialmente, de iniciativa comunitária, a comunidade é que promove a implantação da escola mas daí são apoiadas pela missão católica. Tendo uma missão católica de um lado, a comunidade do outro, nós intervimos lá para sermos parceiros também do grupo. A comunidade tem a iniciativa, a missão católica constrói e nós colocamos o professor. Por isso é que está em autogestão. Cada parte tem a sua contribuição para fazer funcionar a escola. Agora, nos dados que nós temos, as escolas de autogestão, com participação do ministério da educação, são consideradas ensino público, por isso, quando se quer assumir os dados, nós colocamos estas escolas todas dentro das escolas públicas. (E4_IE)

Missão Católica apoia na construção e nos materiais, pregos, zinco e no adobe e trabalha com a comunidade e o Estado apoia no giz, materiais didáticos (E1_C2)

Relativamente à sua situação geográfica e ao estatuto das escolas (tabela 13)

Tabela 13 – Situação geográfica e estatuto das escolas observadas

	Escola 1	Escola 2
Região	Biombo	Tombali
Tipo de Escola	Comunitária	Auto-Gestão
Apoios permanentes	Estado, Comunidade e ONG guineense	Estado, Comunidade e Missão Católica
Apoios esporádicos	Pessoas individuais e Ministérios da Guiné-Bissau e de Portugal para construção da escola	Organizações internacionais para formação de professores

Estas escolas nasceram da vontade da comunidade e de motivações semelhantes, com contactos para parcerias semelhantes, de pessoas externas. No entanto, têm denominações diferentes. As escolas comunitárias são fundamentais para a entrada das crianças aos 6 anos (CREATE, 2011), devido à ausência do estado.

1.2. Infraestruturas e materiais escolares

As duas escolas são de construção definitiva, sendo que a Escola 1 está melhor apetrechada uma vez que possui cantina, armazém, vedação e um salão, como espaço complementar fora do recinto escolar, com televisão. Ambas têm biblioteca, mas enquanto que na Escola 2 é um espaço pequeno que faz parte do gabinete do diretor, na Escola 1 é uma sala ampla, com mesa e cadeiras. A tabela 14 compara as duas escolas relativamente às infraestruturas com base nos seus documentos estruturantes (Projeto Educativo [E2], s/d; Regulamento Interno [E1], 2019).

Tabela 14 – Infraestruturas das Escola 1 e Escola 2

	Escola 1	Escola 2
Edifícios	3	2
Nº de salas	6	6
Cantina	Sim	Não
Biblioteca	Sim	Sim
Muro/ Querentim²⁶	Sim	Não
Gabinete da direção	Sim	Sim
Armazém	Sim	Não
Água	Sim	Sim
Luz	Sim (gerador)	Não
Sanitários	Casa de banho	Latrina

As infraestruturas e condições que as duas escolas têm são semelhantes a muitas outras escolas do país, mas este cenário não é igual para todas. As condições infraestruturais das escolas influenciam, entre outros aspetos, o acondicionamento dos manuais escolares. Estes são distribuídos, gratuitamente,

²⁶ Paliçada ou sebe de bambu ou caniço.

pelo MEN, mas podem deixar de fora as escolas comunitárias. Uma vez que a sua venda é proibida, não é possível adquirir os manuais produzidos pela Editora Escolar, editora estatal, de outra forma. O Entrevistado 4 das organizações defende a igualdade na distribuição dos materiais devido a ausência do Estado nestas zonas

(...) [no] Governo 2014/15, tivemos que fazer a redistribuição [dos manuais], muitas das escolas ditas comunitárias não estavam na lista oficial do Governo, havia aquela ideia de que “não, estas são escolas públicas, estas logo se vê”, mas na verdade é que todas são. (...) o que foi dito no início, todas as escolas, todas as crianças independentemente da escola onde estão a estudar devem beneficiar. (...) Não queremos saber onde é que a criança estuda, se está numa escola (...) privada, pública ou semiprivada, a criança é que é o alvo. (...) E não só a distribuição, (...), nós temos os materiais de escrituração desde cadernos de frequência, livro de ponto, giz que são dados no início do ano letivo para arrancar mas as escolas comunitárias ficavam de fora. (E4_org)

A distribuição pode não ser feita todos os anos e, nestas duas escolas, no final do ano, os manuais são recolhidos e guardados para serem utilizados no ano seguinte. Na Escola 2, além dos manuais do Estado, por terem ensino bilingue crioulo-português, são também distribuídos os manuais produzidos pela FASPEBI. Os livros, não tendo coloração, são facilmente policopiáveis.

(...) temos os nossos próprios manuais. Para Ciências e Matemática usamos os manuais do Estado. São oferecidos. Tivemos o ano passado. Se houver, trazem-nos e oferecem-nos. (...) Mas a Missão Católica, que tem os seus manuais também, da autoria daquele padre [nome do padre], também temos esses livros e também os usamos. (E2_Es2)

Apesar de as duas escolas possuírem uma biblioteca, não há quaisquer referências à sua utilização nas atividades escolares, nem a nível dos professores nas suas aulas, nem a nível de atividades na escola, o que nos leva a questionar a utilidade real destes espaços, sem a formação de professores e diretores.

Temos alguns materiais que nos permitem fazer o trabalho, temos uma pequena biblioteca aqui. A pessoa quer preparar a aula pode consultar os livros para preparar as aulas, só que não há tempo. Bom, há tempo mas não sabemos gerir esse tempo. (PA_EF)

A sua pouca utilização não dilui a necessidade de uma escola possuir boas infraestruturas e bons materiais de ensino, fundamentais para um acesso significativo (CREATE, 2011), mas faz-nos refletir sobre o quanto é relevante haver incentivos para que haja uma efetiva utilização. Esta questão dos materiais leva-nos ao tipo de financiamento destas escolas e que benefícios ou, constrangimentos apresentam em termos de sustentabilidade.

1.3. Financiamento, abandono e calendário escolar

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), no Artigo 12º (Universalidade, Obrigatoriedade e Gratuitidade), refere no ponto 2 que “até ao 6.º ano de escolaridade, o ensino básico é totalmente gratuito” e no ponto 4 que “ensino básico gratuito significa isenção de propinas, taxas e emolumentos relativos à matrícula, frequência e certificação, assim como uso gratuito de livros e materiais didáticos”. Estes pontos poderão ser cumpridos nas escolas públicas, mas nas escolas de iniciativa comunitária as famílias têm uma participação muito ativa no que diz respeito ao financiamento, nomeadamente na construção das escolas, no pagamento de propinas e na provisão de compensações monetárias e não monetárias para os professores (Chimombo, 2005; Silva & Oliveira, 2017). Os documentos internos das escolas (Regulamento Interno [E1], 2019: 3; Projeto Educativo [E2], s/d: s/p), assim como nas entrevistas foram dados os valores que os PEE pagam de matrícula e propina. Tendo em conta os valores apresentados fazemos o cálculo do que PEE paga por um estudante que frequenta o 4.º ano de escolaridade, (matrícula e a propina) nos meses em que há efetivamente aulas – de outubro a junho, isto é, 9 meses (Tabela 15).

Tabela 15 – Previsão de gastos para um estudante de 4.º ano por 9 meses

	Escola 1	Escola 2
Matrícula	1000 Fcfa	1000 Fcfa
Propina	750 x 9 = 7500 Fcfa	750 x 9 = 7500 Fcfa
Contribuição para a cantina	Trabalho voluntário	100 x 10 = 1000
Total	7750 Fcfa	8750 Fcfa

Estes valores, que são relativos a uma criança no meio rural, parecem ser elevados, tendo em conta o baixo rendimento das populações. No entanto, no estudo feito por Fazzio et al. (2020), os PEE parecem estar disponíveis para pagar aproximadamente 20% do seu orçamento familiar por criança em idade escolar, por uma melhor escolaridade para a criança. Isto mesmo confirmam as entrevistadas da Escola 2

O meu filho aprende muitas coisas. Desde que esta escola abriu, só pararam nas férias. Não há greve. Eu fico contente com isso. Pago mas não há faltas, (E11a16_C2)

Os membros do Comité de Gestão da Escola 2 revelam as dificuldades que, principalmente, no início tiveram com o pagamento das propinas dos estudantes

Agora, ninguém quer chegar ao final do mês sem ter pago pelo seu filho. Mas sentimos dificuldade nos meses de outubro e novembro porque estamos num país pobre, (...), fazemos tudo manualmente o que temos para a alimentação não nos chega. Por isso, o padre adiantava o pagamento aos professores em outubro, novembro e dezembro. Em janeiro, quando já tínhamos a colheita do arroz feita, começávamos a pagar. (E2a10_C2)

Além do pagamento das propinas e a contribuição dos parceiros, estas escolas têm também o apoio do Estado, nomeadamente, na colocação e pagamento de alguns professores, além do giz e algum material administrativo. Para Barros (2012: 73), o desenvolvimento de iniciativas com o apoio de ONG e de instituições confessionais têm um grande impacto nas comunidades, porém, o Estado muitas vezes demite-se das suas funções e como consequência “a falta de coordenação, papel que deveria ser assegurado pelo Estado” leva a que estas iniciativas sejam descontinuadas e não consolidadas. Mendes (2012) reforça que a sustentabilidade na educação, se for de iniciativa comunitária, tem de passar pela parceria com o ministério da tutela. A sustentabilidade financeira é uma preocupação das duas escolas que dizem que a parceria com o Estado é fundamental e que a contribuição dos PEE acaba por ser simbólica (por ser insuficiente para o pagamento dos professores, manutenção das infraestruturas escolares), apesar de significativa para estes, e que a escola deveria criar iniciativas para se autofinanciar

Se não fosse o financiamento do Estado, esta escola não poderia sobreviver. Podiam fazer o seguinte, eles têm terrenos para cultivar mandioca. (...) Arranjar um espaço, cultivar mandioca para alunos, vender para a escola. Isso seria uma fonte de rendimento (PA_EI)

Só com aquele pagamento de propinas dos alunos. Aquilo, com a contribuição dos alunos para esta escola, sem o outro apoio, não daria. Mas, sabemos que a realidade desta tabanca, a situação económica e financeira é muito difícil mas, mesmo assim, este preço de propina que os alunos estão a pagar é barato. (...) Mesmo com o apoio do projeto, o dinheiro não chega. (...) Há manutenção que nós devemos fazer aqui na escola. (PB_EI)

(...) no mês passado, tivemos reunião com os pais e encarregados de educação e decidimos que, no próximo ano, temos de mudar a propina por causa da sustentabilidade da escola. Iremos passar a cobrar 1000Fcfa da 1.ª à 4.ª classe e da 5.ª à 6.ª classe 1500Fcfa. (E2_Es2)

(...) há tempos nós criámos uma horta na escola para os alunos. Costumávamos regá-la e o rendimento obtido era para a escola. Até gostaríamos de fazer um forno na escola, para poder apoiar as crianças, se conseguíssemos algum dinheiro de lá. Aquele bocadinho poderíamos pô-lo num fundo. (E35a40_C2)

Por seu turno, Barros (2012: 79) refere que é necessário um “permanente diálogo entre os órgãos de soberania e as instituições públicas e a sociedade civil (...) na realização dos estados gerais que permitirão articular possibilidades e estratégias que favoreçam o consenso e compromisso”. Assim, se estas iniciativas são fundamentais para proporcionar o direito à educação das crianças do meio rural, pode-se questionar a sua sustentabilidade e de que modo a conseguem garantir sem o apoio do Estado. O estudo feito por Marshalla, Nicolai e Silva (2020) revela que um dos fatores para a grande percentagem de crianças estarem fora da escola é precisamente os custos associados à educação. Assim, as crianças de famílias mais pobres têm menos probabilidade de frequentar a escola e completam menos anos de escolaridade. Neste estudo realizado sobre crianças fora da escola, os autores elencam vários fatores para que aconteça esse fenómeno, entre os quais as motivações que levaram à construção das Escola 1, a escola mais próxima ser considerada distante e os estudantes entrarem tardiamente na escola. Se nos focarmos apenas no 1.º e 2.º Ciclos, para as crianças entre os 6 e os 11 anos, o estudo mostra uma evolução positiva no acesso ao longo dos anos, não sendo o abandono permanente um problema grave (Marshalla, Nicolai & Silva, 2020). Na Escola 2 não houve relatos de abandono por parte dos entrevistados, apenas que as crianças faltam mais na época da colheita do Caju, mas não o suficiente para perderem o ano, como acontece noutras escolas

Já começam a faltar antes mas esta é a época de colheita da castanha de caju. Nesta altura, as crianças têm tendência a faltar para poderem ir para as hortas apanhar o caju. (...) A maioria falta um ou dois dias e volta. Aqui é difícil acontecer de faltarem um mês... Não, não há o problema do abandono. (E2_Es2)

(...) nas nossas escolas temos controlo sobre isso. (...) neste momento da campanha de caju, com a fragilidade económica que os pais enfrentam no período propriamente da matrícula, são as crianças que procuram as castanhas de caju vendendo para pagarem antecipadamente a sua matrícula. Portanto, pagando a sua matrícula eles já têm mais responsabilidade. (E4_Es2)

Na Escola 1 foram referidas duas situações de abandono temporário, na apanha do caju e no fanado²⁷, como indica Sangreman (2017) para a região de Biombo. Em ambos os casos, os entrevistados alegam que há abandono só alguns meses, o suficiente para os estudantes não terminarem o ano e por isso reprovarem, embora, regra geral, voltem no ano seguinte.

É como este ano, vai haver fanado (...) Nesse fanado muitos vão abandonar a escola para ir. (...) vão sair já logo no período de junho, julho. Depois perdem o ano. No outro ano regressam. Há certas crianças que os seus pais não têm condições para matricular. E essas crianças ficam lá em casa. Mas são poucas. (E1e2_C1)

(...) gostam de vir às aulas só que a diferença é que na época da colheita da castanha de caju, há muitas faltas, alguns desistem. Não, isso não acontecia em Bissau. Aqui os pais ou as mães mandam os filhos para vender sumo em Bissau, os alunos vêm cá chegam sem se lavarem, sem tomar banho e entram para a escola, sem estudar, sem pegar nos cadernos. (...) há alguns que faltam, desistem, não é por causa da colheita da castanha de caju, mas é por desinteresse, não sei, dos pais ou dos alunos. O maior problema aqui é na época da colheita da castanha de caju. (...) Saem de manhã, às 7 só voltam quase às 13, 14 horas. Vêm diretamente para as aulas os que estudam à tarde. (PA_EI)

As receitas da colheita do Caju são importantes em algumas regiões, onde famílias inteiras migram temporariamente (dentro do país) para trabalhar nos campos de Caju. A maioria das famílias leva os seus filhos com eles, forçando-os a abandonar a escola por algumas semanas ou até meses. Quando as crianças voltam para a escola, após a colheita, podem ser reprovadas nos exames de fim de ano ou não serem aceites de volta à escola (Marshalla, Nicolai & Silva, 2020).

Vive no meio rural cerca de 60% da população guineense, em condições difíceis de acesso às infraestruturas sociais de base, tais como saúde, saneamento e educação, com impactos negativos na escolarização das crianças (MEN, 2015). É que a apanha do Caju é uma atividade importantíssima tanto para a economia local como nacional. Apesar de os dados já terem mais de dez anos, o Segundo Documento de Estratégia Nacional de Redução da Pobreza (DENARP II) revelava que o crescimento da economia era impulsionado, sobretudo, pela exportação do Caju, com consequências no aumento do PIB real – “caracterizado por um crescimento real de cerca de 2,4%, dominada pela agricultura, que representa em média 72% da produção do sector, impulsionado pela produção de castanha de caju”

²⁷ Conjunto de ritos e cerimónias que marcam a entrada do jovem na vida social adulta, que pode incluir a circuncisão, e se caracteriza pela transmissão de conhecimentos durante a estadia prolongada no mato ou numa tenda.

(MEPIR, 2011: 107). A maior parte dos elementos das comunidades que foram entrevistados disseram ter os seus familiares na escola. Os poucos que admitiram não ter as suas crianças na escola, maioritariamente da Escola 1, evocaram questões financeiras. Se a escola perto de casa facilita e motivará os PEE para matricularem os seus educandos, o facto de terem de pagar matrícula e propinas, ainda que um valor baixo, faz em alguns casos adiar a entrada na escola.

Só não temos condições, porque aqui não há emprego, o pai é desempregado, nós, as mulheres, que damos algumas voltas para o sustento da família, (...) Quero pô-lo, mas ainda não tenho condições. (...) Eu ia pô-lo na escola, mas pensei na minha situação financeira acabei por não o pôr. Ou seja, se o inscrever não terei como pagar. (E3e4_C1)

Ela diz é por causa do pagamento. Ela diz que fala com as suas mães porque é que pôs uns e não pôs os outros e disseram que não têm condições para o pagamento. (E9_C1)

Vão todas, mas às vezes, por falta de meios acabam por suspender. Os meus filhos, por exemplo, não frequentam a escola este ano por falta de meios. Financeiramente, não tenho condições. Têm 5 e 7 anos. (E15_C1)

No meu caso, há apenas uma que ainda não foi. Os mais pequenos ainda não vão. (...) Se houvesse condições, colocava o mais novo no Jardim, mas não tenho. (E16_C1)

Uma vez que o abandono escolar causado pela apanha de Caju tem um peso tão grande na vida das comunidades e consequências tão graves para o sistema educativo, os entrevistados aventam algumas soluções intermédias que passam pela sensibilização das famílias

As crianças fora do sistema que às vezes pode simplesmente ser por que o pai, a mãe, o avô, o encarregado de educação que não esteja tão sensibilizado para a importância da educação e que dê prioridade, por exemplo, à apanha da castanha de caju, em detrimento do ir à escola. Mas a comunidade e o pai podem perfeitamente encontrar aqui um meio-termo, em que, vai apanhar caju, apoia a família, porque é o principal rendimento da família, e porque é com aquele dinheiro que eles, depois até conseguem pagar a escola e a alimentação e etc.. (E2_org)

(...) aproximar aqueles que procuram tanto a parte líquida como a castanha de caju para estarem próximos das escolas. Por exemplo, todo o sumo vendido em Bissau sai do setor de Safim. E quem vai lá vender são os alunos. E nós adotamos uma medida em que, por exemplo, um pai que tenha 3, 4 filhos, instruímos as direcções das escolas para que 2, por exemplo, vão de manhã

e 2 à tarde, para facilitar. Enquanto os de tarde vão para Bissau para ir vender, os outros vão para a escola. Ou então, mesmo que não vão para vender mas que façam algum trabalho lá em casa, já quando eles entram, os que saem de manhã, voltam para as casas, para fazerem também o mesmo trabalho. (E1_IE)

As questões económicas e as cerimónias culturais são as razões mais evocadas para o abandono escolar, fazendo com que haja a perceção de que o calendário escolar está desfasado da realidade, no que diz respeito ao calendário agrícola, à pluviometria e às tradições do país. Alguns entrevistados sugerem que haja uma mudança de modo a ser mais adaptada.

Nós adaptamos um calendário escolar daquilo que era o sistema e que ainda se verifica de acordo com o calendário climático europeu. Não temos aulas no verão, cumprimos todos os feriados religiosos. E, enquanto que aqui, há uma colisão bastante forte na altura onde há maior dinâmica na produção económica, os miúdos e os próprios pais estão na produção e a escola fica vazia, sobretudo, nas zonas rurais. Por outro lado, quando há maior intensidade de tudo o que é o calendário cultural religioso das etnias que professam a religião de matriz africana, temos o famoso “fanado”, ritos de iniciação, como também nas etnias islamizadas, por exemplo, temos também os miúdos a saírem da escola. O calendário escolar é contraditório a uma harmonia daquilo que é o calendário económico e o calendário cultural. (E8_org)

(...) o calendário escolar deve respeitar alguns critérios, sobretudo no período de colheita de campanha de caju. (...) Nós achamos que, para o bom sucesso do cumprimento dos programas, deve haver um calendário alternativo, sobretudo, a partir de 15 de abril até 15 de maio, podíamos fazer um intervalo docente que pudesse albergar esse período, ou que comece no princípio de maio, até ao fim de maio. (...) E nós temos muitos feriados no nosso sistema. (...) Devemos para a educação, eliminar esses feriados. (E4_C)

Não é uma coisa má [o fanado] mas atrasa as crianças na escola. (...) Para mim é uma situação negativa para a escola e também dentro da comunidade é negativa. Só para os rapazes. É, o fanado aqui é sempre no tempo seco, entre março, abril e maio. (...) Mas nós sempre tentamos falar com aquelas pessoas que façam a cerimónia do fanado na época das chuvas para não fazer as crianças perderem o ano. (E1e2_C1)

Há ainda entrevistados acham que devia ser uma adaptação a nível regional, e não nacional uma vez que argumentam que, apesar do país ser pequeno, há dinâmicas económicas, culturais e até

climáticas que têm de ser tidas em conta.

Nas décadas de 80, 90 havia aquilo que nós chamávamos calendário diferenciado. (...) A região de Biombo ia ter o seu calendário diferenciado também. E Bissau como região, (...), também ia ter o seu calendário diferenciado. Para mim isso podia ajudar. (E3_EE)

(...) há 5, 6 anos atrás, era feito o calendário escolar nacional mas era também prometido fazer um calendário regional. (...) Sabe que muitas vezes o calendário que é feito no ministério da educação não reflete a realidade própria de cada região. (...) Há zonas aqui na região muito chuvosas, quando chove há muitas escolas que não têm condições de funcionar neste período. Até dizer que as aulas iniciam em setembro, não há condições para Tomabli porque no mês de setembro ainda cai muita chuva e é um período agrícola muito intenso e sabe que nestas zonas rurais as crianças, de 6, 7 anos até aos 12 anos de idade participam ativamente nas atividades do campo agrícola. (...) Por isso é que para nós o calendário justo é iniciar as aulas em vez de setembro ou outubro devia ser novembro para terminar exatamente no início do mês de junho, para as provas. (E4_IE)

Entrevistados das duas escolas estudadas defendem que não é necessário alterar, alegando que a sua implementação seria difícil. Uma vez que são escolas pouco sujeitas a greves e com boas infraestruturas talvez explique a pouca necessidade de adaptação do calendário.

Por isso mesmo, tem um privilégio em relação às outras escolas. Nós não entramos em greve. Nós não sabemos o que significa a greve, toda a gente costuma vir trabalhar normalmente, cumprem os dias do calendário letivo. (E1_Es1)

O calendário é o mesmo sem problemas, na região. O problema não pode entrar ali na questão porque o calendário é o mesmo. (...) Vai tornar difícil. (E1_C2)

O acesso à aprendizagem pode ser posto em causa pelo “pagamento de propinas, barreiras linguísticas e físicas, que podem excluir determinados grupos” (INEE, 2010: 59). O mais preocupante é que a Guiné-Bissau combina vários desses fatores. Mesmo com iniciativas relevantes de construção de infraestruturas e a mobilização das comunidades para reverter situações desfavoráveis, o financiamento adequado e a eliminação de fatores de exclusão são preponderantes para um acesso não discriminatório dos que têm menor capacidade financeira, permitindo-lhes usufruir do direito à educação (CREATE, 2011; Silva, 2014).

1.4. Os comités de gestão, os parceiros e o envolvimento da comunidade nas escolas

Tanto para a comunidade da Escola 1, como para a comunidade da Escola 2, a educação parece ser uma prioridade e, tal como referimos²⁸, cada vez mais se perspetiva a escola como um lugar em que devem convergir estudantes, famílias, professores e diretores, comunidades e o próprio Estado. Este envolvimento é fundamental para uma aprendizagem efetiva (Sanders & Epstein, 2005), numa participação que, no caso destas escolas tem, também, vários graus, desde a utilização do serviço; à contribuição com recursos materiais, financeiros ou com trabalho; a participação em reuniões da escola em que há apenas informação de decisões já tomadas; o envolvimento na prestação de um serviço; a participação como parte de uma equipa; e o envolvimento na tomada de decisões (Shaeffer, 1992).

Em geral, as escolas comunitárias têm um Comité de Gestão e a sua génese surgiu em 1963, a partir de uma estrutura político-administrativa que é o Comité de Tabanca, tendo como características “a organização e a democracia participativa. O Comité de Tabanca era composto por cinco elementos, dois dos quais do sexo feminino, com funções precisas nos domínios políticos, económicos e sociais” (Lopes, 2012: 85). Os comités de gestão são estruturas que têm como função apoiar e aproximar a escola da comunidade, através da eleição de representantes.

Também há professores que entram neste comité de gestão para facilitar a comunicação entre a escola e a comunidade. (...) Criamos este comité de gestão no sentido de poder apoiar o funcionamento da escola porque temos 7 comunidades no comité da escola. (...) O comité de gestão é que ajuda na escola no crescimento, no envolvimento e no funcionamento. (E1e2_C1)

Para Shaeffer (1992), o envolvimento das pessoas nas atividades da escola permite um maior conhecimento e a tomada de consciência dos problemas e suas causas, o que contribui para desenvolver a capacidade de os resolver. A composição dos Comités de Gestão é diferente nas duas escolas, mas estão representadas todas as partes envolvidas: docentes, PEE e parceiros (Tabela 16). Tal como na sua génese, a preocupação da representatividade de género é uma constante.

²⁸ Cf. Parte do enquadramento teórico

Tabela 16 – Constituição dos Comitês de Gestão das Escolas observadas (Retirado de Regulamento Interno [E1], 2009: 18 e de Regulamento Interno [E2], 2014: s/p)

Constituição do comité de gestão da Escola 1	Constituição do comité de gestão da Escola 2
a. Diretor(a) da Escola (1);	a. Presidente
b. Representantes do corpo docente (4);	b. Vice-Presidente
c. Representantes da Associação dos Pais e Encarregados de Educação (2: M e F);	c. Tesoureiro
d. Representante da Associação Desportiva e Cultural local (1);	d. Secretário
e. Representante do Parceiro (1);	e. Representante da Missão Católica
f. Representantes das autoridades religiosas (2);	f. Dois representantes dos pais encarregados de educação (1 homem e 1 mulher)
g. Representantes das comunidades locais, masculino e feminino (3)	g. Representante dos professores
	h. Responsável fiscalização

Já nas competências deste organismo, a Escola 1 faz uma lista bastante mais extensa do que a Escola 2, que parece ter competências mais concretas e específicas. Em comum têm a organização e o acompanhamento pedagógico, a sensibilização e mobilização dos PEE, o apoio na gestão financeira da escola e a manutenção das infraestruturas escolares.

1. Ao Comité de Gestão compete, designadamente:

- a. Realizar a gestão escolar, numa perspetiva democrática e coletiva, de acordo com as propostas educacionais contidas no Projeto-Pedagógico da escola; (...)
 - c. Constituir-se em instrumento de democratização das relações no interior da escola, assegurando a efetiva participação da comunidade escolar nos processos decisórios sobre a natureza e especificidade do trabalho pedagógico escolar. (...)
 - g. Mobilizar os pais, as comunidades, os parceiros da educação e outros intervenientes na educação para conseguir os objetivos definidos nos planos de ação da escola;
 - h. Promover campanhas para a mobilização efetiva dos pais para a participação ativa na educação das suas crianças, colaborando com os professores, pagando as contribuições financeiras fixadas que suportam os salários dos professores e as despesas de funcionamento da escola; (...)
 - k. Apoiar a gestão da cantina escolar e o seu funcionamento;
 - l. Participar na higiene, conservação, manutenção e segurança dos edifícios, equipamentos (...) (Regulamento Interno [E1], 2019: 18-19).
-
- a. Doar o terreno e colaborar na construção dos prédios;
 - b. Sensibilizar a população da sua tabanca quanto à importância da escola;
 - c. Zelar pela manutenção do edifício escolar;
 - d. Colaborar com a Direção na matrícula escolar;
 - e. Executar a cobrança da propina mensal segundo os modelos e as fichas exigidas pela Comissão Interdiocesana da Educação;
 - f. Colaborar na escolha dos professores;
 - g. Entregar o subsídio mensal aos professores (Regulamento Interno [E2], 2014: s/p).

Nesta questão da participação, não é só equacionada a representação da comunidade na escola, através do comitê de gestão, mas também a participação dos parceiros. Já vimos em que medida houve a comparticipação de cada um dos organismos: em termos monetários e de incentivo / negociação para obtenção de novas parcerias. Em ambas as escolas, as competências do parceiro são de organização e manutenção do funcionamento e estruturas escolares, sensibilização à comunidade, diálogo com as autoridades governamentais e outros parceiros e até formação de professores e supervisão pedagógica (Regulamento Interno [E1], 2019; Regulamento Interno [E2], 2014). As competências do parceiro, a organização administrativa e pedagógica, a percepção de que os filhos aprendem a ler e a escrever e de que o dinheiro investido compensa, com o retorno das aprendizagens, em comparação com as outras escolas, reitera o que Sanhá (2014) refere na sua dissertação, de que estas escolas tendo um bom funcionamento contribuem, em parte, para a promoção de um ensino de qualidade. O mesmo confirmam os entrevistados:

Em termos pedagógicos, também em termos de ensinar é melhor do que as outras. (...) seguimento pedagógico, seguimento da comunidade também. O doutor [coordenador da ONG] está a dar muito para esta escola. Tem toda a visão de funcionamento da escola, tanto na organização das crianças, professores, mulheres da cantina, comitê de gestão e a comunidade. (...) esta maneira de ver a escola, acompanhar a escola é diferente daquelas outras escolas. O professor vai, se quiser dar as aulas dá, cada qual faz o que quiser nas outras escolas. (...) EU entendo que as aprendizagens nestas escolas são fracas. (E1e2_C1)

(...) está a funcionar bem, o professor está a trabalhar bem. Pus os meus filhos na escola e pago para a frequentarem, ainda ontem dei dinheiro a um deles para ir pagar. (E8_C1)

Mas se os pusermos na escola de autogestão, onde se paga, aprendem mais rápido do que na escola do estado porque as aulas estão sempre a ser interrompidas. As crianças não aprendem nada mas deixam-nas passar. (E11a16_C2)

Eu pus o meu filho, que está ali, nesta escola porque esta escola tem bons resultados. Na escola do Estado os alunos vão durante um tempo e, depois, há greve. (E11a16_C2)

Apesar deste contentamento generalizado e das comunidades se envolverem muito inicialmente na construção das escolas, a manutenção dessas iniciativas exige muita perseverança (INEE, 2014). Na Escola 1, prevalece a tomada de consciência de que no início havia mais entusiasmo e mais empenho

da comunidade e que ao longo do tempo esse empenho já não é o mesmo. Uma professora da Escola 2 também refere a pouca participação das famílias:

Bom, somos 21 mas neste momento estamos com 17 mais ativos. Outros estão lá por estar mas não participam nas reuniões. Esse comité de gestão é composto por escola, comunidade e parceiro (...) Agora também, mas na altura eram mais fortes. (E1e2_C1)

Não participam muito. Só se os convocarmos para reunião é que eles vêm. Ou se vierem buscar as provas dos filhos, mas apenas uns 50% ou 45% o fazem. (E3_Es2)

Ainda assim, admitimos que o sentido de pertença da escola à comunidade seja mais marcado nestas escolas de iniciativa comunitária e que, por isso, a sensibilização e mobilização da comunidade seja maior do que em outras, onde há percepção de que ainda não existe uma sensibilização nacional e ativa suficiente para todos os PEE, reiterando a crença de alguns pais que a educação é tarefa do Estado e não deles (Sanders & Epstein, 2005):

As comunidades das zonas rurais não se envolviam, na ideia deles, a escola é do estado. A comunidade não participava nas atividades da escola. O programa incutiu (...) [que] a escola é deles, a [organização internacional] faz o seu trabalho, os professores fazem o seu trabalho mas um dia, o professor vai sair, a [organização internacional] vai sair da comunidade e eles é que vão ficar com a escola. Essa mentalidade (...) fez-lhes ter uma visão de colaborar com a escola. Agora, quase que são eles que gerem os fundos de gestão da escola. Há uma associação dos pais e temos o comité de gestão. (E14_org)

não é fácil mas aos poucos a comunidade já está sabendo que afinal uma escola, quando é construída numa comunidade, a escola não é do professor, a escola é da comunidade. (...) É esse o papel que queremos que a comunidade passe a jogar para que tenhamos boa manutenção, boa conservação das escolas, em vez de ficar de uma forma isolada na comunidade. (...) Uma escola para funcionar bem tem de ter programas e planos de atividades atraentes e apelativos à própria comunidade. Se isso não acontece a comunidade não se interessa em saber o que acontece na escola. (...) Por exemplo, chamar um pai para assistir às reuniões da escola, chamar o pai para assistir a eventos da escola, (...) ou chamar o pai para visitar a escola ou a aula do professor. (E4_C)

Existe, então, o desafio de manter um equilíbrio entre a qualidade do ensino e a participação nas dinâmicas da escola, que resista no tempo e que, na perspectiva dos entrevistados, deve ser feita de atitudes, práticas e interações entre a escola, a família e a comunidade. A esse respeito, Sanders e Epstein (2005), citando estudos feitos por Epstein (1995), definem seis tipos de envolvimento de pais-escola-família eficazes: o estabelecimento de ambiente em casa que apoie os estudantes e a compreensão das questões familiares por parte da escola; a comunicação eficaz entre programas escolares e progresso das crianças; o voluntariado, com recrutamento e organização de apoio para funções escolares e atividades; a aprendizagem em casa, fornecendo informação às famílias sobre como ajudar estudantes com decisões académicas, trabalhos de casa e outras atividades; a tomada de decisões incluindo os pais na gestão escolar, e a colaboração com a comunidade na identificação e integração de recursos e serviços na escola, pelos estudantes e suas famílias. As escolas estudadas utilizam algumas destas estratégias para aproximar as famílias da escola, como, por exemplo, os comités de gestão, as reuniões de pais, as visitas dos professores às famílias e o voluntariado. O que nos parece é que é uma participação mais reativa, e não tanto proativa, mais incentivada pela escola do que por iniciativa dos PEE.

(...) o comité sempre reúne 3 vezes por ano, são reuniões ordinárias. Há também reuniões extraordinárias, a qualquer momento pode-se reunir, se houve um problema. (...) Sempre fazem a limpeza da escola, limpam a escola fazem a vedação da escola. (E1e2_C1)

Sempre temos vindo a tentar, (...), sensibiliza-los para poderem aceitar porque, ao fim ao cabo, o mais importante é a escola do filho. (...) Tal como numa outra reconstrução, segundo me disseram. Iniciou-se a construção de um muro, uma vedação, com blocos, como se vedou o jardim de infância. Começaram a participar mas houve pouca afluência, uns recusaram-se, outros participaram mas a obra ficou parada. (E1_Es1)

Se há reunião na escola eu vou mas se não houver reunião eu não vou. (E14_C1)

Fazemos três vezes por ano [reunião de pais/ encarregados de educação]. (PC_EI)

Às vezes, quando algumas das crianças faz alguma coisa errada, mandam chamar-nos. Às vezes, também marcam reunião com os pais e encarregados de educação. Para nós sabermos como vão os nossos filhos, quais as suas dificuldades. Se formos e tivermos uma criança que não se comporta ou não se esforça, eles dizem-nos. Contam-nos tudo para podermos educar melhor em casa. (E22a24_C2)

Mandam chamar-nos. Se quiserem falar connosco, dizem às crianças e elas avisam-nos. Nós vamos à escola e é lá que falamos connosco. (E25a28_C2)

a comunidade interessa-se porque se formos ver, quando fizemos os trabalhos na cobertura, a comunidade participou ativamente nesse trabalho para termos condições na Escola. (E2_Es2)

O envolvimento comunitário e o sentimento de pertença são muito importantes porque, ampliam a “responsabilidade, fortalecem a mobilização de recursos locais e apoiam a manutenção dos serviços educativos a longo prazo. A participação facilita a identificação de questões relacionadas com a educação específicas” do local e a forma de as resolver (INEE, 2010: 25), daí a importância de criar estruturas que possam organizar os PEE e demais comunidade. Se por um lado, já há uma noção da importância da escola para as famílias, a participação ativa na vida da escola ainda não é plena e por isso, é necessário continuar a fazer um trabalho de parte a parte mesmo nestas comunidades, isto é, dos PEE serem mais proativos e de haver mais solicitações da escola para o envolvimento destes.

1.4.1. Relação Escola – Pais/Encarregados de Educação

A relação dos PEE com a escola e os professores é um indicador da boa dinâmica da escola e do envolvimento escola-família. Esta relação pode ter vários graus, desde a falta de participação, às visitas a casa, como às reuniões na escola ou a consulta sobre decisões escolares até à gestão da própria escola (Shaeffer, 1992). Estes diferentes tipos de relação existem nas duas escolas estudadas, sendo o controlo das faltas por parte dos docentes referido várias vezes:

(...) quando eu não vejo o meu aluno aqui, um ou dois dias, eu vou perguntar o que se está a passar, (...) alguém vai-me explicar e eu posso ir lá visitar (...) (PB_EF)

Os professores vêm. Se algum aluno faltar à escola, vão a casa saber o que se passou. (E11_C1)

Principalmente, quando algum aluno falta, vêm. Dão conhecimento das crianças que se esforçam, das que não, das que escrevem bem. Eu, próprio, exijo que façam isso. Porque isso faz com que as crianças venham a ter bons resultados. (E12_C1)

Se houver uma criança que não vá à escola dois dias, vão a casa dos pais para saber se está doente ou que se passa? Controlam bem os alunos. (E2a10_C2)

O contrário também é referido, afirmando que os comités de gestão e os PEE também passam pela escola para confirmar a presença dos docentes e dos estudantes e o que fazem na sala de aula.

Uma vez que o absentismo dos professores é uma questão importante na educação na Guiné-Bissau (MEN, 2017), esta supervisão parece ser um bom indicador.

De vez em quando vêm para controlar os seus filhos, como se comportam na escola, como estão na turma, os outros não vêm. (PB_EI)

Vou cumprimentar, pergunto como é que os alunos estão a trabalhar. Pergunto às crianças como é que os professores os tratam. Eles dizem que bem. (E11_C1)

Na escola, vou acompanhar. Quando está na hora, confirmo se os professores chegam a horas, se todos os alunos estão na sala. (E12_C1)

Quando vou à escola digo ao professor para se esforçar com os alunos. (E13_C1)

muita gente, (...), passa por aqui a controlar os professores, a presença dos professores e alguns antes de passarem para outra turma passam por aqui, primeiramente, na minha turma. Depois, às vezes ficam aí na grelha a ver como se está a trabalhar. (PC_EF)

Se não trabalharem, convocaremos uma reunião e trataremos do assunto. (...) Nós mães é que costumamos ir ver como é que os nossos filhos vão na escola, qual é o seu comportamento. Quais são as suas dificuldades... Somos nós que vamos à escola. Como é que os nossos filhos vão na escola e como se comportam. (E11a16_C2)

Vamos ver se os nossos filhos se comportam, se se esforçam, se fazem ou não as atividades. Temos de ir! (E17a20_C2)

No entanto, alguns entrevistados dizem que nunca terão ido à escola de propósito para falar com os professores. O Professor C é o único dos docentes observados que diz não visitar os estudantes em casa, alegando falta de tempo. Os professores da Escola 1 dizem conhecer as famílias e que as visitam com frequência. Os entrevistados confirmam que os docentes os visitam e que os incentivam a dar tempo aos seus educandos para o estudo:

Eu conheço um por um. Mesmo não indo a casa, encontrando a pessoa explico qual é o comportamento do seu educando. (...) eu falo com eles sobre o comportamento do aluno, se ele está com dificuldades. Tento explicar aos pais que devem dar a essa criança tempo, porque há aqui crianças que não têm tempo para estudar, nem para pegar no livro. É para dar a eles tempo, criar tempo, deixa a criança ler o caderno, fazer o trabalho de casa e se houver uma pessoa aqui

que tem mais nível do que esse aluno, para pedirem ajuda a explicar e a elaborar alguns trabalhos de casa. (PA_EF)

Sim, eles visitam as famílias. Visitam os pais/ encarregados de educação para incentivarem os seus filhos continuem a estudar. (E5e6_C1)

Quando ele vem, sentamo-nos, divertimo-nos e falamos sobre como vão os meninos na escola. Ele explica-me como os meus filhos se esforçam e quando vou lá vejo-os (E8_C1)

Na visita, a mensagem que o professor passa é de falar com os pais para não sobrecarregar as crianças com outros trabalhos que não tenham a ver com a escola, para deixar tempo livre para as crianças para terem tempo de estudar. É isso que sempre dizem quando passam. (E9_C1)

Há alguns que, por vezes, vêm. (...) Vêm conhecer os pais das crianças, pedir para os apoiarem em casa, por vezes o que os professores fazem não é suficiente. (E30_C2)

Os professores vêm visitar-nos, dizem-nos como é que os nossos filhos vão na escola. Se trabalham pouco contam-nos, se trabalham bem, dizem-nos. (E35a40_C2)

A questão do tempo para o estudo em casa parece-nos importante, porque uma forma de melhorar as aprendizagens das crianças passa por ajudar os pais a proporcionar ambientes em casa favoráveis ao estudo (Sanders & Epstein, 2005). Existem também PEE que dizem nunca ter recebido a visita dos docentes. De lembrar que entrevistamos pessoas da comunidade e não apenas PEE de estudantes dos professores observados

Isso nunca vi acontecer. Talvez seja na minha ausência, mas presencialmente nunca os vi aqui. (E15_C1)

Mas é difícil encontrar professores que andem de porta em porta, para falar sobre o comportamento das crianças. (E17a20_C2)

É difícil de acontecer. Antes faziam-no mas agora é difícil. É difícil que os professores saiam para vir visitar as pessoas na morança, na tabanca. Só na escola. (E31_C2)

Não, não vêm para falar connosco. (...) Vamos, para as reuniões onde são informados como estão os seus filhos. (E32a34_C2)

A visita dos docentes aos PEE e a convocação de reuniões não são exclusivas destas duas escolas. Acontece, também, em outras escolas do meio rural. No entanto, vários entrevistados alegam que a maioria das escolas não tem esta relação tão próxima com a comunidade. O trabalho com os comités de gestão e com as associações de PEE servem este propósito de sensibilização da comunidade para uma participação mais ativa nas dinâmicas escolares:

Esse é o nosso papel fundamental de fazer os pais conhecer o papel de um pai/ encarregado de educação, o papel da família, o papel na comunidade, o papel na escola. Tendo conhecimento destes três elementos, o pai pode contribuir facilmente para o sistema de ensino, educação e aprendizagem. (E4_C)

(...) escolas que estão no meio de várias comunidades, a distância leva à desistência dos encarregados, pouco envolvimento (...), temos de reforçar os aspetos de sensibilização. Essa é uma das situações que o programa trabalhou durante esse tempo. (E14_org)

(...) criam um comité de gestão escolar e este é que é responsável por sensibilizar a comunidade para que as crianças venham para a escola, para não abandonarem, não faltarem. É um comité de ligação entre a comunidade e a escola. (E4_IE)

Para Kendall (2015), a participação das comunidades na vida escolar assume-se como um elemento chave, tanto para a democracia e o envolvimento das famílias, como um mecanismo de melhoria da qualidade educativa, favorecendo, ainda, a progressão e o desenvolvimento da educação. De certo modo, já existe esse reconhecimento do papel dos PEE na educação, uma vez que o Plano Setorial prevê o reforço destes na sensibilização e gestão educativa (MEN, 2017).

1.5. Expectativas dos pais/ encarregados de educação

– Fazes como quem não vai à escola? – gritou a Cecília. Maria Antónia, como os demais analfabetos, julgava que a escola era um lugar que fazia milagres, bastava entrar ali e era-se logo sábio. Todos pensavam isso, muito embora não deixassem os filhos irem à escola. E Cecília andava ainda na segunda classe. (Pina: 2006: 69)

O investimento na educação, por parte do Estado ou das famílias, tem sempre uma perspetiva de retorno, quase sempre económico, mas também político, social e cultural (Gasperini, 2003). Parece-nos legítimo que Maria Antónia tenha a expectativa que Cecília, por andar na escola, seja e tenha atitudes diferentes em relação aos que não vão. Isso mesmo também quisemos saber, com os níveis tão baixos de qualidade de ensino (Fazzio & Zhan, 2011; MEN, 2017), quais as expectativas dos PEE em relação à

educação. As expectativas de futuro estão, em geral, relacionadas com o meio socioeconómico em que se vive e este, por sua vez, influencia o desempenho educativo dos estudantes (Taylor & Yu, 2009). As duas escolas estudadas estão inseridas em contextos económicos de baixos rendimentos, como constam do Projeto Educativo da Escola 2 e os testemunhos de vários entrevistados já apresentados.

As famílias têm um baixo poder económico e a maioria dos pais não sabem ler e trabalham em criação de gados, pesca e lavoura. Os alunos, além das atividades escolares, ajudam no trabalho doméstico, participam de atividades do comércio, da agricultura, nas pastagens de gado e na pesca (Projeto Educativo [E2], s/d: s/p).

De facto, existem, por um lado, algumas evidências de que nem toda a população está devidamente sensibilizada para colocar as suas crianças na escola, sobretudo pelo elevado abandono escolar; por outro lado, há a perceção de que é a escola que não corresponde às expectativas das famílias, devido às greves, à falta de professores, a falta de escolas ou de níveis mais elevados além do 4.º ano de escolaridade perto da residência e à pouca qualidade do ensino.

Acho que infelizmente não se tem trabalhado muito com os pais. (...) a maioria das famílias tem noção mas é uma noção ainda um pouco leve. Se está ali ao pé sim mas também se não está mando o menino para casa da tia, da avó, vai para a escola do Corão. Está fora, para o ano, ainda temos tempo. E depois também há falta de escolas, as escolas estão longe, não têm professores, as greves, quer dizer, também percebo que seja muito frustrante para os próprios pais. Os professores têm tão más condições que se calhar não têm essa capacidade de estar a ir de porta em porta (E1_EE)

em algumas entrevistas onde se fazem perguntas aos pais, eles às vezes respondem “não tenho a sensação que o meu filho aprende”. Então, não tem motivação para levar ou não perceber os objetivos, os frutos que uma escolarização pode trazer para a própria criança mas também para a família. (E6_org)

O problema é quando a escola não responde às expectativas da população. Você não pode dizer que eles não têm (...) tem até demais porque sabe que a escola não está a responder às suas expectativas. Os custos de oportunidade, de perda e ganho, você investe para ganhar mais tarde, (...) porque eles sabem, de antemão, que aquela pessoa não vai ser nada. (E5_IE)

as escolas, nós dizemos, não foram criadas favorecendo as comunidades. Por exemplo, (...), algumas crianças estudam até ao 4.º ano, nessa escola, e não há outros níveis para continuar,

a criança fica parada. Quando há uma certa distância para a criança ir à escola, os pais abdicam por falta de segurança e falta de possibilidades das crianças irem. (...) se essas escolas já não estão nas comunidades, só nos centros das estruturas setoriais, a família deve ter um elemento da família confiável ao qual vão entregar a criança (...). E se não houver, a criança fica parada. (...) Isso são grandes entraves. (...) as famílias, de um certo modo, têm razão. (E4_C)

Assegurar o direito à educação das crianças no meio rural passa por um planeamento e gestão institucional eficaz, por apoiar iniciativas que promovam o acesso a uma educação de qualidade e por melhorar a relevância do ensino para que crianças, famílias e comunidade entendam a utilidade da escola e de que modo podem usufruir dela (Gasperini, 2003). A qualidade do ensino e progressão para além do ensino básico são do mesmo modo essenciais (CREATE, 2011), questões que vão para além da mera sensibilização. Isto mesmo confirmam os vários elementos das comunidades entrevistados. Algumas respostas dos entrevistados são mais evasivas quanto ao reconhecimento do valor da escola, não atribuindo um fundamento concreto. Há os argumentos, a que chamamos a perspetiva académica, que ligam na perfeição com o excerto do livro de Marinho de Pina, uma vez que muitos entrevistados têm a convicção de que frequentando a escola os estudantes ganham competências escolares, o que nos dá a sensação de que há uma valorização dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes na escola e das competências da leitura, a escrita e matemática

Sem a escola as pessoas não podem ter os conhecimentos. Eu acho que a escola é muito importante para todos os cidadãos. (E5e6_C1)

Por causa do desenvolvimento das crianças. Estimula o crescimento, o raciocínio. (E12_C1)

(...) para ter conhecimentos, ser inteligente, para aprender línguas, para aprender português. Porque eu estou aqui e não entendo nada de português. Para eles aprenderem todas as línguas. É por isso que os inscrevi na escola. Eu só sei crioulo. (...) Quando não tínhamos escola, não víamos bem mas agora que temos escola, já vemos bem. (E14_C1)

Matriculei os meus filhos na escola porque quero que sejam inteligentes (...) O meu desejo é que estudem até se formarem porque eu não estudei muito, mas quero que os meus filhos sejam inteligentes para um dia me ajudarem também. (E18_C1)

Para ele aprender. Para aprender a ler. (E21_C2)

Matriculei-os porque a escola é uma coisa boa, ajuda ao desenvolvimento das pessoas. A escola

é que dá conhecimento. (E30_C2)

Para saber ler, saber escrever, para se formar. Gostaria que quando se formasse fosse jornalista. (...) Sim, para melhorarem o seu futuro. Queremos que saibam escrever. (...) Para poder escrever. (...) Para poder fazer contas... (E35a40_C2)

Outros entrevistados referem aspetos mais concretos que se prendem com o facto de poderem estudar para garantir a subsistência tanto para si, como também para os seus pais e família. É a perspetiva de futuro, de reconhecimento perante a sociedade e a valorização da família através de ajudas monetárias. Nestas respostas, parece-nos que os entrevistados valorizam mais a utilidade prática, mas, principalmente, a utilidade social da escola.

Pus o meu filho na escola porque sei que, futuramente, é essa que lhe vai ajudar e servir. Pois hoje em dia, nada somos sem estudos. (...) a escola é fundamental para a sobrevivência. Se o puser na escola ele fica inteligente. (E3e4_C1)

Porque se forem à escola ganham reconhecimento, valor na tabanca. (E10_C1)

Para ele poder aprender, ser inteligente. Para no futuro ser independente e poder apoiar os pais. (E11_C1)

Porque a escola é importante para todos, tanto para crianças como para adultos. Os adultos, mesmo que não tenham andado, devem pôr as crianças na escola para o seu futuro. (E15_C1)

Mas se as pusermos numa boa escola, aprendem. Para nós, mães, ficamos descansadas. Se os nossos filhos estudarem, conseguirem um trabalho, ajudar-nos-ão com um pouco de dinheiro (E11a16_C2)

Quero que eles vão à escola, que Deus os ajude, que acabem a escola, que consigam um trabalho e me ajudem. (E22a24_C2)

Por causa do futuro dele. Pomos os nossos filhos na escola para poderem ir longe, para no futuro podem ter dinheiro. Nós, como já viu, estamos a envelhecer. São os nossos filhos que nos vão ajudar. Se estudar, encontrar um bom trabalho, que lhe dê dinheiro, no futuro, estando velha, é o meu filho que me vai ajudar. (E25a28_C2)

No mundo em que estamos, quem não tiver escola não tem oportunidades. Não sabemos o que vai acontecer no futuro, por isso é que queremos que os nossos filhos vão à escola. (E29_C2)

(...) para, no futuro, nos poder ajudar. Coloquei-o na escola para poder avançar e poder ajudar o pai e a mãe. Para ter um futuro melhor. (E31_C2)

Quero que eles sejam alguém futuramente por isso é que os inscrevi na escola. Para se tornarem alguém como aqueles que costumo ver. (...) para terem um bom futuro. (E32a34_C2)

Aquele é filho da minha cumbossa mas é meu filho também. A mãe pô-lo na escola para poder aprender, ser inteligente. Se terminar a escola e fizer formação que seja doutor para nos poder ajudar. (E35a40_C2)

Associada às expectativas dos pais de que a escola contribui para um desenvolvimento pessoal e social e um favorecimento económico familiar, está também a perspetiva de que, não tendo os próprios beneficiado da escolarização, ou porque não frequentaram ou porque foram retirados cedo demais, que o mesmo não aconteça aos seus educandos. O estudo de Fazzio et al. (2020) revela níveis de escolarização muito baixos entre os PEE guineenses, mais baixos para as mães do que para os pais. Aproximadamente 40% dos pais já tinham frequentado a escola e 24% eram capazes de ler um parágrafo enquanto que entre as mães, apenas 9% já tinham ido à escola e 2,8% conseguiam ler o mesmo parágrafo. Não querer fazer o mesmo aos seus familiares parece ser uma motivação para colocar e valorizar a escola. Por outro lado, é visível a perceção de que os próprios, que não foram à escola, têm menos conhecimentos do que os que vão.

Ele disse que ele não foi à escola, os seus filhos e os seus netos não podem ficar da mesma forma. Por isso ele incentivou todos a irem para a escola para ter mais conhecimentos (...) as novas gerações são diferentes, graças à escola. (E7_C1)

Quero que sejam inteligentes. Não como eu, que não sou! Eu não fui à escola. Mas, agora, para as crianças irem é fácil. Para mim, já é tarde! Já não posso ir. (E10_C1)

Na altura não era como hoje. Hoje, as pessoas veem o mundo de forma diferente. Eu não sou inteligente, não aprendi mas eu quero que o meu filho aprenda, seja inteligente. (E11_C1)

Sim, fui à escola mas pouco tempo. Não consegui ter uma formação mais avançada! Por isso, agora que tenho os meus filhos desde os 6 anos na escola quero apoiá-los. (E12_C1)

Não fui à escola. O meu pai não deixou. Mas agora que tenho filhos, inscrevi-os na escola para aprenderem todas as línguas. (E14_C1)

O que me levou a pôr o meu filho na escola é que eu não tive essa oportunidade e quero, por isso, que ele aprenda e saiba aquilo que eu não tive oportunidade de saber. (E15_C1)

Eu não fui à escola mas gostaria muito de ter ido. O meu pai não me colocou na escola, naquele tempo não se ia mas a escola é algo de bom. (E16_C1)

Sim, fui! Parei na 9.ª classe. Tive de parar. Não tinha meios. Quem me pagava a escola morreu, decidi abandonar. (...) quero que os meus filhos cheguem onde eu não consegui chegar. Só se não tiver saúde! (E17_C1)

Agora, isso não existe. A nós, os mais velhos, os pais não deixavam, mas estes mais novos já não perdem a escola para irem trabalhar para o campo. (E13_C1)

Eu estudei algum tempo e parei! Dificuldades [económicas]. (...) Eu própria só tenho a escola de marabu [ensino corânico]. (E11a16_C2)

Eu quero que ele saiba mais do que eu. Fui mas não muito tempo. Quero que ele vá mais longe que eu. Para chegar a um nível avançado. (E21_C2)

Eu não sei ler. Não sei nada de escola. É bom que os meus filhos saibam. Para poderem vir a apoiar-me, no futuro. (E22a24_C2)

Por isso, colocámos os nossos filhos na escola. Os nossos pais não nos puseram. Mas agora vemos que eles não fizeram bem. Nós que estamos agora pomos os nossos, para eles nos poderem apoiar. Fazemos um esforçam para se manterem na escola. Eu não consegui ir à escola, não tive nada, naquele tempo não era como agora. Agora, pomos os nossos filhos na escola para eles aprenderem o que nós não aprendemos. (E25a28_C2)

Como eu fui e não concluí, coloquei o meu filho para aprender e para me poder ajudar. Porque quando terminar a escola vai para formação. Quando terminar a formação pode conseguir bolsa. (E35a40_C2)

De facto, é notória a tomada de consciência da importância da escola, mas, o facto de alguns PEE não terem instrução suficiente, torna a aprendizagem em casa, um dos tipos de envolvimento já referidos (Sanders & Epstein, 2005), menos eficaz. As dúvidas sobre a forma de apoiar os educandos e/ou as más experiências com escola podem intimidar os PEE e ser uma barreira na sua relação com a instituição escolar (Clauss-Ehlers, 2006), uma vez que estes não se sentem capazes de ajudar os seus

educandos a fazer os trabalhos de casa, nem a verificar se estão efetivamente a aprender ou não

Para ele, mesmo que as crianças venham da escola e tentem explicar o que vem nos livros, ele não sabe o que é que está lá, se está correto ou não está correto. (E7_C1)

É o seu marido que anda em cima das crianças e acompanha tudo quando saem da escola. Se as crianças estão aqui a fazer barulho, sempre organiza-as para encontrar um lugar na casa silencioso para poderem fazer os trabalhos da escola. O problema é que, mesmo que as crianças trabalhem bem ou não, ela não sabe como corrigir. Ela não foi à escola, não sabe ler, não sabe. Mesmo que ela se engane, acha que eles trabalham bem e fica satisfeita. É aquilo que as crianças dizem. (E9_C1)

Como nós não andamos na escola, eles vão e voltam e nós não sabemos o que aprenderam. Mas penso que o meu filho que está na 6.ª classe já se “desenrasca” a falar português! Mas o outro não sei se sabe ou não. Nós não sabemos ler nem escrever. Por isso, não sabemos se eles sabem ler bem ou não. Não sabemos. Não podemos dizer nada. (E25a28_C2)

Só o professor é que sabe porque é ele quem os ensina. Nós não sabemos, não perguntamos sobre isso. Nós não perguntamos o que é que o professor dá. (E32a34_C2)

Mesmo que persista este sentimento de impotência, para Dowd et al. (2018) não é necessário que os PEE sejam altamente escolarizados para apoiarem os seus educandos, uma vez que podem emitir mensagens de incentivo e criar ambientes favoráveis ao estudo. O mesmo mencionam alguns entrevistados sobre o tipo de acompanhamento que fazem. Estes também notam os hábitos dos seus educandos em casa, comprovando o bom aproveitamento escolar.

O que sempre ele deteta é que quando regressam da escola, cada qual pega num livro, leem, fazem a cópia sempre. Leem e fazem a cópia. Ele acha que eles gostam mais de ler, gostam de ver os livros. (E5_C1)

Agora só está cá um mas o outro, quando chega da escola, lava a loiça, estende a esteira e senta-se, pega no livro e no caderno para estudar. (E6_C1)

Ele é muito esforçado. Matemática, estuda muito. Português (...) Escreve muito bem. Tem uma boa caligrafia. O da 2.ª classe é que tem dificuldades em escrever. Mesmo que passe, deve repetir a 2.ª classe. Ele gosta de ler! Lê sempre. De noite, vejo-o a ler. (...) Contas de dividir, divisão com duas casas. Ele tem dificuldade nisso, na Matemática. (E17_C1)

(...) meus filhos, o mais velho gosta muito de Matemática. Ele tem um quadro pequeno aqui em casa onde faz exercícios de Matemática. (...) O outro que está ali gosta muito de estudar. Quando chega a casa põe-se logo a estudar. Às vezes até lhe digo para comer primeiro, para descansar (...) cada um tem a área que mais domina. (E2a10_C2)

Aprendem a ler, a escrever, também cantam, contam histórias. Vejo que um costuma ler, o outro fazer desenhos. É a sua opção, o que gosta. Mas com o tempo é que se vai perceber o que é que mais gosta. (E30_C2)

A dinâmica escolar da comunidade e o exemplo dos outros é tão importante que Taylor e Yu (2009), revisando estudos já feitos, constatam que o efeito dos colegas e os seus antecedentes socioeconómicos são tão fundamentais como o investimento financeiro para a frequência na escola. Por isso, destacamos dois testemunhos, um em que a própria criança pede para ir à escola e outro em que a pessoa entrevistada coloca a hipótese de, se o seu educando não fosse, seria motivado pelos colegas e ir ou ele próprio pediria para ir.

Estes dois frequentam a escola cá e um está ali a “pilar”. Não fiz a matrícula dele porque não tem o cartão de registo para poder frequentar a escola mas ele já me pediu para o colocar na escola e eu disse-lhe para esperar o próximo ano. (E8_C1)

Eu acho que se ele não pensasse em ir à escola, os colegas iam motivá-lo. Se visse os colegas a passar para a escola iria querer ir também. (E17a20_C2)

Parece-nos, então, que a presença da escola, ainda que de forma ténue e certamente aliada a outros fatores não contemplados neste estudo, se pode refletir no desenvolvimento local, na medida em que as populações anseiam para si e para as gerações futuras uma melhoria de vida. Nas duas escolas em estudo, os PEE referiram a alfabetização dos adultos e, uma vez que a Escola 1 já tem do ensino pré-escolar até ao 6.º ano, os elementos do comité de gestão referem a vontade de ter escolaridade até ao ensino secundário. Já a comunidade da Escola 2 referiu o jardim de infância e o ensino até ao 9.º ano.

A comunidade está a pensar que continuemos até ao ensino secundário, uma escola de formação profissional. (E1e2_C1)

Não andei, o meu pai não me pôs. Gostaria de faze-lo agora, aos poucos, mas não tenho condições porque já pago a escola das crianças. (...) Se houver de noite, vou. (E3e4_C1)

Sim, andei até no 2.º ano, mas o meu pai tirou-me da escola e mandou-me para casar, agora que tenho filhos gostava de estudar mas não tenho oportunidade para isso porque agora estou casada. (...) É mau estar sempre a pedir a alguém para ensinar-te a ver um número no telemóvel, é vergonhoso. (E18_C1)

fizemos o pedido para, pelo menos, andarem cá até ao 9.º ano. Era o que gostávamos. Até fizemos o pedido para fazerem mais um pavilhão. (...) o que desejamos para esta tabanca era que tivesse iluminação de noite, para que mulheres e homens mais velhos possam continuar a aprofundar os seus conhecimentos. (...) Eu próprio me tinha oferecido para ver como iríamos colocar luz nesse lugar para, pelo menos, poderem aprender a ler e a escrever. (E2a10_C2)

Diz-lhe para nos ajudar com o Jardim de Infância. (...) Nós queremos. Para as crianças mais pequenas irem também. (E17a20_C2)

Se as crianças forem ao Jardim começam a aprender. Nós queremos um Jardim porque crianças como esta não podem ir à escola, que é só a partir de seis/sete anos e não vão. Também queria complementar que era bom termos escola à noite, com painéis solares, para haver luz e as nossas mulheres poderem ir também à escola. (E35a40_C2)

As escolas, mesmo estando inseridas em meios com características económicas mais baixas e isoladas, com poucas possibilidades materiais e de infraestruturas, parecem oferecer oportunidades de educação básica para as crianças e adolescentes das comunidades e, de certo modo, influenciar a visão das famílias relativamente à educação dos filhos e de si próprias. Uma abordagem educacional mais ampla que atenda às necessidades dos diversos grupos e faixas etárias da comunidade é essencial para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem da população (Atchoarena & Gasperini, 2004).

1.5.1. Perceções das comunidades sobre a utilidade da escola

Descrevemos, anteriormente, as motivações que levam os PEE a inscrever os educandos na escola, salientando que muitos referiam que a função da escola é ensinar a pensar, a adquirir conhecimentos e a desenvolver a inteligência. Fomos, do mesmo modo, aventando que estes PEE poderiam ter uma maior consciência dos benefícios da educação do que os que vivem em comunidades onde a escola não está tão presente. Justino (2010) considera que se os educadores reconhecessem o valor da escola não haveria necessidade de a tornar obrigatória. E isso porque a educação é um dos pilares fundamentais do desenvolvimento rural e deve ser pensada na perspetiva pessoal e social, o que

pressupõe muitos desafios e tensões “entre o global e o local, o universal e o particular, a tradição e a modernidade, o espiritual e o material,” (UNESCO, 2016a: 25). Os entrevistados relatam a forma como veem a utilidade da escola nas zonas rurais e de que forma se pode chegar às famílias

Há certas coisas científicas, (...), [que se] aprendem aqui na escola que é muito importante na tabanca. Seria bom eles [os estudantes] transmitirem aos mais velhos. (PA_EF)

antes a comunidade não tinha a mentalidade de como formar uma pessoa. Tínhamos, como dizer, mais práticas tradicionais, danças, sei lá, treinamento e outras práticas que não têm resultado para o futuro de alguém. Neste momento, com a existência da escola, posso dizer, que aquela prática diminuiu 70% porque, agora, nas comunidades à volta da escola, não há esta prática. (...) Prática tradicional que é o dançar “Kunsumbé”, fazer desafio de uma comunidade contra outra. “Kanta pau”, práticas que não ajudam em nada. Agora, neste momento, quase tudo acabou. (...) a escola tem um grande papel porque educa as crianças para poder conhecer o mundo. Na altura havia práticas que os nossos antepassados faziam aqui que não eram boas. E ninguém sabia ler na altura. A escola tem o papel para educar as crianças para saberem como é que o mundo científico é, não só educar no mundo científico sentido mas educar a criança na educação familiar. (...) Tem um papel no sentido de permitir às crianças conhecer o científico, conhecer outra coisa, outro mundo. (E1e2_C1)

A escola deve respeitar os valores culturais associados aos valores científicos, não é chegar e dizer à comunidade “você são desta etnia aí, vocês fazem isto, isto e não é bom”. O professor acaba por ficar com a escola e os pais ficam com os filhos. Esse é o papel da escola, fazer com que as pessoas venham, se aproximem da escola, casa, entrem e permaneçam. (...) Todos esses valores que eu falei, desde o papel da associação, da escola, da família, da comunidade, os elementos eleitos nessa escola é que devem divulgar, não é todo dia, mas de vez em quando ir pelas tabancas e falar com as famílias sobretudo quando há uma família onde há pouca participação (E4_C)

Os PEE apontam questões específicas que nos fazem inferir que estas comunidades reconhecem a utilidade prática da escola na vida das pessoas escolarizadas. Destacamos as situações em que a escolarização foi importante e facilitou a vida, tanto na cidade como no campo.

Quando vai ao banco [com o filho mais velho], os funcionários perguntam se frequentou jardim-de-infância em Bissau, eu digo-lhes que não, que temos escola na tabanca, mas ficam admirados

ao verem as capacidades e as competências reveladas pelo [nome do filho], (...) Agora é ele quem me guia. Quando saio com ele, fica sempre atento a tudo e às vezes ao passarmos em algum lugar diz “mãe, aqui diz isso, isso e aquilo”. (...) Um dia fomos ao hospital e no regresso passamos alguns sítios que eu não sabia o que se fazia lá, mas ele, mesmo doente, estava atento e de repente começou a andar devagar, afinal estava a ler e não sabia. (E3e4_C1)

Recebemos uma carta, damos às crianças para elas lerem e explicarem. (E14_C1)

O meu filho aprende muito bem na escola. (...) Antes nem a letra “a” conhecia. (...) Se lhe disser para ir à feira e escrever a lista num pedaço de papel, ele vai e traz. (E11a16_C2)

Tem importância porque as pode ajudar. Se conseguirem boa produção podem vender e ganhar dinheiro. (...) Pode ser uma forma de rendimento no futuro. (E30_C2)

Seria muito bom e é importante aprenderem estas coisas na escola para futuramente organizarem as suas casas. (E32a34_C2)

Os PEE parecem ter a convicção de que a escola traz conhecimentos para os seus educandos e que estes se traduzem em benefícios ao nível do emprego e da melhoria da qualidade de vida para as famílias. Ligada a estas motivações, o facto de muitos não terem ido ou progredido na escola leva-os a desejar para os seus educandos algo de que não tiveram oportunidade. Parecem, então, inegáveis os benefícios que uma escola bem organizada tem nas comunidades, uma vez que há o desejo de progressão na escolaridade (desde o pré-escolar até à formação de adultos). No entanto, os entrevistados alertam para a necessidade de contextualizar a escola de modo a associar os valores culturais às evidências científicas. Uma das peças fundamentais, para promover o desenvolvimento rural na área da educação são os professores, que enfrentam também os seus desafios a nível pessoal e profissional.

1.6. As escolas e os professores

As infraestruturas, as parcerias e o envolvimento da comunidade são essenciais para o bom funcionamento das escolas, o que, em certa medida, afeta as práticas dos professores (Day & Sachs, 2004). Neste subcapítulo fazemos um breve retrato dos professores observados e dos desafios que enfrentam como docentes de uma escola de iniciativa comunitária. Como referimos, as duas escolas têm uma parceria com Estado, que aí coloca alguns professores e lhes paga, para suprimir as necessidades da escola. Em ambas as escolas trabalham professores: contratados pela comunidade e

pelo Estado (que podem ser efetivos, contratados ou novos ingressos). A tabela 17 sintetiza informação relativa à comunidade escolar.

Tabela 17 – Comunidade escolar, referente ao ano letivo 2018/2019

	Escola 1		Escola 2	
Docentes observados	2		1	
Número de docentes	12		9	
Tipo de contrato dos docentes	Efetivos – 3		Novos ingressos – 5	
	Novos ingressos – 3		Contratados (MEN) – 2	
	Contratados (comunidade) – 6		Contratados (comunidade) – 2	
Número de estudantes	336		398	
	F	M	F	M
	169	167	199	199

Os entrevistados explicam o processo de contratação, tanto por parte da comunidade como do Estado.

Aqui temos duas categorias de professores, há professores comunitários e há professores colocados pelo Ministério da Educação. Para os professores da comunidade, abriu-se um concurso público para ver quais eram as pessoas que tinham os níveis para poderem lecionar. Não estava cá na altura mas foi a história que recebi da escola. (...) E como a escola tem uma parceria com o Ministério da Educação fez um pedido a fim de poder colocar professores com formação para ajudar os professores que (...) têm o 11.º ou 12.º ano mas não têm formação. (E1_Es1)

Para a colocação dos professores, nós falamos com a Direção Regional e a delegacia é que deve colocar os professores, mas como eles têm dificuldade dizem para nós colaborarmos na busca de professores. Assim é que nós fazemos. Encontramos jovens ali e apresentamos na delegacia assim como eles estão aptos para darem aulas. Eles disseram “não há problema”. Nós entregamos os documentos do processo e foi assim que nós colaboramos com a DRE. (E1_C2)

Em princípio recebíamos mas logo que fomos reconhecidos pelo ministério da educação como novo ingresso, esse subsídio passou para os professores que ainda que não conseguiram ingressar no ministério da educação. (E4_Es2)

Não foi perguntado quanto recebia cada um dos professores. Em conversas informais com diversas pessoas já nos tinham dito que era desconfortável falar sobre dinheiro, mas os professores disseram de onde provinha o dinheiro que recebiam. Além dos diferentes tipos de contratos, têm regalias diferentes. O Professor A, além do pagamento do salário pelo Ministério da Educação, recebe também

um subsídio de transporte da Escola 1. O Professor B, como é contratado pela comunidade, é pago com verbas das propinas e da ONG. O Professor C recebe o salário pago apenas com as propinas dos estudantes. Apesar de não termos a certeza se os valores que os professores recebem são muito diferentes, entre Escolas e entre tipos de contratação, segundo o estudo de Karamperidou et al. (2020), realizado com professores da África Ocidental e Austral, os salários dos professores em geral são até superiores aos de outras profissões com níveis de habilitação semelhantes. No entanto, pode acontecer que dentro do mesmo país os professores recebam salários diferentes se trabalharem em escolas públicas, privadas ou comunitárias. Existem casos em que recebem pouco ou nenhum pagamento. Nenhum professor referiu se recebia o salário em géneros ou se recebia produtos da terra extra salário, mas pela referência dos Entrevistados isso deve tal dever ser uma prática comum.

(...) através de um padre (...) veio conversar connosco e chamou-nos a atenção para o dever de pagarmos a quem ensina os nossos filhos na escola. (...) E quem tiver arroz paga, quem tiver dinheiro paga, quem tiver mel, óleo de palma paga. (E2a10_C2)

Mas, os professores que vão para as zonas rurais até vivem melhor do que os que estão aqui porque recebem alguns favores da comunidade, que não custa mesmo nada em dinheiro do seu bolso. (...) a própria comunidade arranja onde o professor vai morar, sem pagar nada e os responsáveis, aqueles do comité da tabanca é que assumem a sua alimentação até quando estabilizar em termos salariais. (E4_IE)

Os professores observados têm idades e percursos pessoais e profissionais diferentes. Na tabela 18 sintetizamos alguma informação recolhida nas entrevistas e em conversas informais e que ajudam a caracterizá-los.

Tabela 18 – Informação sobre os professores observados, referente ao ano de 2019

	Professor A	Professor B	Professor C
Idade	1974	1988	1967
Morada	capital	tabanca	tabanca
Outra profissão	serralheiro	construtor	agricultor
Anos de serviço	13	2	18
Anos de serviço na escola	9	2	11
Tipo de contrato	Efetivo do MEN	Contratado pela comunidade	Contratado pela comunidade
Tipo de formação	Escola de formação 17 de Fevereiro e três anos de formação da FEC	6 meses de formação com a ONG e 3 meses de formação da FEC	Três anos de formação da FEC

As razões pelas quais os professores escolheram esta profissão são variadas. A vocação pela profissão pode não ter sido imediata, mas os docentes confessam que gostam sobretudo da convivência com as crianças e da oportunidade de mais formação

Dantes, lembro-me, eu dizia várias vezes que não tinha vocação para ser professor. Mas agora gosto, gosto de ser professor. Desde o momento em que comecei a dar aulas a ter relação com as crianças. Eu comecei a gostar ali. (PA_EI)

(...) escolhi esta profissão porque gosto muito. Quando estava a estudar tive um professor que me motivou muito a ser professor. Quando estava a estudar o 10.º ano ele começou a encorajar a ir fazer Tchico Té, para ser professor. Mas eu ainda não fui lá (PB_EI)

o que me levou a ser professor foi que naquelas duas escolas que eu fundei, os pais/ encarregados de educação, lembro-me que me pediram. (PC_EI)

De certo modo, fomos verificando que existe, por parte das comunidades, o reconhecimento do trabalho desenvolvido pelos professores. Não seria de esperar, pelo conhecimento prévio do terreno e de outras comunidades rurais, que as pessoas expusessem os conflitos ou tecessem muitas críticas à escola e aos professores. Neste caso, os PEE manifestaram boas opiniões em relação aos professores, bem como em relação ao trabalho que desenvolvem.

Como referimos no enquadramento metodológico, não foram recolhidos dados relativos às crianças dos participantes no estudo. No entanto, elas estiveram presentes, tanto nas observações como nas entrevistas. A tabela 19 sintetiza alguma informação recolhida nas entrevistas e em conversas informais sobre as turmas observadas.

Tabela 19 – Informação sobre as turmas observadas, relativa ao ano letivo 2018/2019

	PA	PB	PC
Turmas de 4.º ano	1 turma de tarde	1 turma de tarde	2 turmas (manhã e de tarde)
Nº de estudantes do 4.º ano	14F e 13M	13F e 13M	Manhã - 12F e 16M Tarde - 19F e 14M
Idade	Entre 13 e 19 anos	Entre 9 e 14 anos	Entre os 7 ^{os} e 21 anos
Língua materna Estudantes	Maioria Papel Minoria Balanta	Maioria Papel Minoria Balanta	Maioria Balanta Minoria Nalu, Papel, Manjaco
Língua materna docentes	Balanta	Papel	Balanta

²⁹ Questionado sobre uma aluna ter 7 anos e está no 4.º ano, o professor disse que entrou mais cedo para a escola.

De notar que, na Escola 1, o Professor A tem os alunos mais velhos e o Professor B tem os alunos mais novos, o que nos parece ter influenciado alguns dos debates, uma vez que foram mais participados nas aulas do Professor A. Já nas aulas do Professor C, de manhã estavam os alunos mais novos e de tarde os mais velhos. A pouca participação destes será justificada no subcapítulo seguinte.

Como forma de aproximar a escola à comunidade, as escolas comunitárias têm os comités de gestão que pretendem ser uma representação sua na escola, sendo também uma forma de participação na vida escolar. São claros os benefícios do envolvimento das famílias nas atividades escolares; enquanto parte dos entrevistados considera que na maioria das escolas os PEE estão afastados, nas escolas estudadas parece haver uma boa participação, embora não seja na totalidade e se revele mais reativa do que proativa. Existem vários entraves à escolarização na Guiné-Bissau, embora as comunidades que fazem parte deste estudo reconheçam a sua importância, valorizando os conhecimentos adquiridos e identificando situações específicas na sua vida a nível pessoal e familiar que são consequências positivas da escolarização. Apesar de serem iniciativas populares, e de contribuírem grandemente para o cumprimento do direito à educação, pode questionar-se a sua sustentabilidade em termos financeiros, uma vez que dificilmente sobreviveriam apenas com o pagamento das propinas. Mesmo sendo um valor relativamente baixo, é elevado para o nível económico das populações rurais da Guiné-Bissau. Sem o apoio do Estado e de organizações externas (ONG local ou Missão Católica), tanto para a construção das infraestruturas, como para a gestão escolar e pedagógica, certamente não seriam tão competentes. Ambas as escolas fazem um trabalho de sensibilização dos PEE, ou através dos professores ou dos comités de gestão, que tem como consequência níveis baixos de abandono escolar. Este é mais preocupante na Escola 1 do que na Escola 2. Mesmo assim, nestas escolas não se equaciona um calendário escolar diferente, algo que outros entrevistados o fazem, aventando sugestões diferentes: negociação local com os PEE e agentes económicos; uma solução nacional, de deslocar as interrupções letivas para períodos mais críticos de acordo com os calendários agrícola, pluviométrico e religioso guineense ou até calendários por regiões.

2. O ensino e a aprendizagem das aulas observadas

Para percebermos que relevância têm os currículos de língua portuguesa e ciências (que incluem as ciências sociais e as ciências naturais), em três turmas do 4.º ano de escolaridade de duas escolas inseridas no meio rural da Guiné-Bissau, procuramos saber de que modo docentes e estudantes desenvolvem conhecimentos, experiências e percursos de aprendizagem, utilidades e usos pessoais e sociais nas aulas observadas, itens estes que serviram de base à definição das categorias das observações. Tal como foi referido no enquadramento metodológico, cada unidade de registo envolve comportamentos, atitudes e interações observadas, tanto por parte dos estudantes como dos docentes. A análise e interpretação dos dados vai ser apoiada em matrizes de codificação geradas pelo *software* Nvivo. Nas tabelas, a mesma categoria é representada pela mesma cor, sendo as mais escuras referentes às categorias e subcategorias dos docentes e as mais claras referentes às categorias e subcategorias dos estudantes.

Neste capítulo não se pretende fazer uma análise exaustiva de cada aula ou uma avaliação do desempenho dos professores observados, mas apenas analisar características comuns nas práticas dos docentes, que nos ajudem a perceber de que modo estes fazem a contextualização curricular e desenvolvem os conteúdos de cada disciplina. A intenção, tal como sugere O'Sullivan (2005), é colocar os processos em sala de aula no centro da procura da qualidade de ensino, contextualizados à realidade rural da Guiné-Bissau. Pretendemos também analisar que competências em língua portuguesa e ciências são mais trabalhadas e o papel que tem o Crioulo guineense no ensino e na aprendizagem.

2.1. As aulas de língua portuguesa observadas

As aulas de português, que no contexto da Guiné-Bissau é uma língua não-materna, devem, segundo Gomes et al. (1991), cumprir alguns requisitos, como a compreensão do que é comunicado de forma oral ou escrita, começando pela realidade próxima dos estudantes e alargando, progressivamente, para realidades mais afastadas. Tendo em conta estes pressupostos, no que se refere às situações de comunicação e da sua intencionalidade, apresentamos na tabela 20 a soma das unidades de registo das subcategorias associada à respetiva categoria. Esta tabela é uma parte da análise de dados deste capítulo, sobre as aulas de língua portuguesa observadas, já foi publicada na revista *Investigar em Educação* (Poças, Santos & Morgado, 2020).

Tabela 20 – Frequência das unidades de registo com que categoria é classificada por aula e docente nas aulas de língua portuguesa

	Conhecimentos Docentes	Conhecimentos Estudantes	Experiências e percursos de aprendizagem Docentes	Experiências e percursos de aprendizagem Estudantes	Utilidades e usos pessoais e sociais Docentes	Utilidades e usos pessoais e sociais Estudantes
PA_LP1	12	11	8	1	0	0
PA_LP2	12	19	5	1	0	0
PA_LP3	12	34	16	10	1	0
PA_LP4	20	32	16	13	0	0
PA_LP5	20	30	12	2	0	0
PB_LP1	13	38	7	3	0	0
PB_LP2	29	48	8	9	0	0
PB_LP3	8	10	0	1	2	0
PB_LP4	36	46	22	13	0	0
PB_LP5	18	40	15	14	0	0
PC_LP1	29	34	3	4	0	0
PC_LP2	12	42	25	6	0	0
PC_LP3	23	25	5	3	0	0
PC_LP4	4	27	17	1	0	0
PC_LP5	7	11	2	11	0	0
	255	447	161	92	3	0

Numa primeira análise percebe-se que há uma ênfase muito grande nos comportamentos que beneficiam a ativação, por parte dos docentes, e a aquisição, por parte dos estudantes, de conhecimentos, sendo que há maior frequência nas ações dos estudantes do que nas dos professores. De seguida, há uma maior a frequência em comportamentos que beneficiam as experiências e os percursos de aprendizagem, mas, desta vez, mais da parte dos docentes do que dos estudantes. Por fim, constatamos que nas aulas de língua portuguesa observadas são praticamente inexistentes atitudes que evidenciam a utilidade e os usos pessoais e sociais quer dos conhecimentos, quer das aprendizagens realizadas. De seguida, explicamos quais as ações observadas que incluímos em cada subcategoria, fazendo referência a partes específicas das aulas e cruzando os dados com entrevistas de outros participantes, com documentos oficiais e estudos.

2.1.1. Conhecimentos em língua portuguesa desenvolvidos pelos docentes

Para a categoria “conhecimentos” desenvolvidos pelos docentes, a subcategoria em que há uma maior a frequência de ações observadas é no “Trabalho académico” (tabela 21).

Tabela 21 – Frequência das unidades de registo na categoria “Conhecimentos” e subcategorias nos docentes nas aulas de língua portuguesa

	Conhecimentos Docentes	Conhecimentos para a vida quotidiana	Desenvolvimento de competências LP	Excertos de informação sem utilizar o manual	Trabalho académico
PA_LP1	12	0	4	0	8
PA_LP2	12	0	5	0	7
PA_LP3	12	0	4	0	8
PA_LP4	20	0	8	0	12
PA_LP5	20	0	9	0	11
PB_LP1	13	0	5	0	8
PB_LP2	29	0	15	0	14
PB_LP3	8	2	2	0	4
PB_LP4	36	0	13	0	23
PB_LP5	18	0	7	0	11
PC_LP1	29	0	10	0	19
PC_LP2	12	0	4	0	8
PC_LP3	23	0	8	0	15
PC_LP4	4	0	2	0	2
PC_LP5	7	0	3	0	4
	255	2	99	0	154

Por “trabalho académico” referimo-nos às ações que o professor faz para dinamizar o desenvolvimento das competências em língua portuguesa. Estas referem-se à capacidade de o docente gerir a turma e o comportamento dos estudantes, isto porque, o ensino e o currículo dependem também da forma como o professor organiza e concebe as atividades e o ambiente na sala de aula (Lassonde, 2010). Considera-se, portanto, a escrita no quadro do sumário ou dos exercícios para os estudantes passarem para o caderno, pedido de voluntários, leitura de exercícios sem intenção de explicar, instruções dadas aos estudantes para fazerem o exercício:

O professor pede para ler o décimo parágrafo e o décimo segundo. (PA_LP1)

O professor diz que é a fila do meio que vai formar a frase. (PB_LP5)

O professor dá indicações de que o título deve ficar no meio do caderno. (PC_LP4)

Apesar de todas estas ações serem necessárias e de nos parecer que já são uma forma, ainda que simples, de ensino centrado no estudante, uma vez que tem como objetivo a compreensão das tarefas escolares (Anderson-Levitt, 2003), estas destacam-se por existirem em grande quantidade na frequência de ações observáveis em relação às outras subcategorias. Na subcategoria “Desenvolvimento de competências LP” consideraram-se ações como: trabalho no quadro do professor com os alunos; explicações/correções do professor sem serem personificadas; explicações dos conteúdos; quando o

professor lê e as crianças seguem com o dedo; quando o professor lê o texto do manual, no entanto, se a leitura for de instruções ou de perguntas já foi considerado trabalho acadêmico.

Com os alunos, o professor conjuga os dois verbos na parte direita do quadro. (PA_LP2)

O professor explica que o passado é ontem, o presente é hoje e o futuro é amanhã. Diz que às 18h, quando saírem é futuro. As 7h da manhã é passado. 14h, hora de entrar é passado. Presente é agora. E volta a explicar que o passado, presente e futuro é o ontem, hoje e amanhã. (PB_LP2)

O professor começa a ler muito devagar para os alunos escreverem no caderno. O professor diz várias vezes a palavra 'história' e acentua bastante a sílaba 'tó' e refere "há alguma coisa lá." (PC_LP3)

As ações consideradas de desenvolvimento de competências ficaram em segundo lugar na frequência com que foram observadas. Principalmente por parte do Professor B e do Professor C, há o reconhecimento da falta de formação em língua portuguesa que se repercute nas aulas que ministram, não identificando especificamente em que áreas necessitam de mais formação

Em português não tenho muito domínio sobre isso. (PC_EI)

A dificuldade que o professor enfrenta transmite-a para o aluno. Se o professor tem dificuldade a explicar a matéria, antes de explicar, tem de fazer algum exercício. Mas se não acontecer desta maneira, penso que vai tornar difícil a aprendizagem (...). (PB_EF)

Vários entrevistados enumeraram as principais dificuldades que têm os professores e os futuros professores e que se prendem, sobretudo, com a interferência e sobreposição do crioulo guineense sobre o português e a sedimentação de alguns erros de género das palavras, de pronúncia, ortográficos e/ou gramaticais, que passam para os estudantes. Para a Entrevistada 7 das organizações, mesmo com formação é difícil de reverter estes erros

Compreensão acho que é onde há menos dificuldades. (...) A expressão é, de facto, muito complicada. A questão da interferência linguística, a interferência do crioulo, o facto de haver coisas muito semelhantes que lhes faz, automaticamente, pensar que é a mesma coisa (...) Temos questões de interferência, de decalque e de desconhecimento de regras morfossintáticas da língua portuguesa por, precisamente, sobreposição dos dois sistemas. Por exemplo, a generalização de uma regra. Eles leem uma palavra que termina por a, e assumem que é do

gênero feminino: a dia, a cinema, a telefonema. (...) Questões, por exemplo, com a estrutura morfossintática ou o funcionamento do verbo. O sistema verbal do crioulo marca de modo diferente a pronominalização, recíproca ou reflexa do verbo no enunciado. Então em português, a tendência é não marcar também. A questão de pronominalização é uma questão que depois cria coisas tão engraçadas como “O Presidente deslocou o aeroporto” (...). E depois há o fenômeno de hipercorreção, utiliza o pronome reflexo lá onde em português ele não é exigido. (...) O desconhecimento do funcionamento dos dois sistemas, neste caso o crioulo e o português que levam a generalizações, a sobreposições, a decalques, a coisas do gênero. (E6_FP)

As dificuldades que os alunos apresentam na língua portuguesa têm a ver com mais na classe das palavras. (...) Nós temos estudantes aqui que entram com dificuldades em identificar uma palavra, que classe gramatical é que pertence, por exemplo, conjugação dos verbos e a redação. Pedir a um estudante ou uma estudante que seja do 2.º ano para redigir um texto é uma grande dificuldade. (...) Apresentam dificuldades em comunicar, em redigir um texto e conhecer (...). (E3_FP)

têm dificuldade na forma de pronunciar. Porque têm a pronúncia da sua língua materna. (E3_Es2)

Regras ortográficas talvez ainda seja preciso uma componente mais forte (...). Contudo, as dificuldades que as crianças sentem, na verdade, é o que nós também verificamos nos próprios professores, são as mesmas dificuldades. (...) E há coisas que nem com mais dias de formação melhoram, porque são estruturas que foram criadas desde o tempo de estudante do professor e dificilmente se consegue alterar aquelas estruturas. (...) A nível de compreensão se calhar um bocadinho mais e de desenvolvimento da própria oralidade e mais as questões de funcionamento da língua. (E7_org)

No estudo que realizou sobre o ensino da escrita na Guiné-Bissau, Barbosa (2012) também verificou como constrangimento para o ensino do português a influência da língua materna. Apesar de a categoria “Conhecimentos” ser a que tem mais ações observadas, tanto nos docentes como nos estudantes, o Plano Setorial revela que os estudantes têm sérias dificuldades na aquisição de conhecimentos, em grande parte pela falta de preparação dos docentes (MEN, 2017).

Na subcategoria “Excertos de informação sem utilizar o manual”, observamos até que ponto o professor utiliza outras fontes de informação para além do manual. Como recurso didático não se

considera material de apoio o quadro e o caderno mas poder-se-ia considerar algum objeto que o professor trouxesse para a sala de aula para trabalhar a língua, tal como sugerem Morgado, Fernandes e Mouraz (2011), para quem o recurso a objetos autênticos nas aulas, neste caso, de língua não-materna, têm a dupla função de trabalhar os conteúdos disciplinares e de os associar ao quotidiano. Em nenhuma aula de língua portuguesa observada se verificou o recurso a outras fontes de informação para além do manual escolar, ainda que as duas escolas tivessem biblioteca e de, pelo menos, um professor ter um dicionário na aula, apesar de não ter feito uso dele.

A propósito do dicionário, do trabalho com o vocabulário do texto e da falta de formação dos professores ao nível da língua portuguesa, parece-nos que, neste caso, as dificuldades já relatadas dos professores não se devem tanto à didática, pois como se pode verificar na sequência das ações descritas de seguida, foi diversificada uma vez que o professor utilizou diferentes estratégias para trabalhar o vocabulário, mas ao nível do conhecimento da língua e da segurança que o Professor B tem para trabalhar outras palavras que não sejam as destacadas pelo manual. Foi registada a seguinte sequência de acontecimentos na primeira aula de LP do Professor B que ilustra o que acabamos de descrever:

O professor pede para descobrirem no texto as palavras difíceis e o seu significado. Uma menina vai ao quadro. O professor pergunta: “quem mais descobriu?” A aluna que está no quadro escreve a palavra “assistiu”. O professor explica o que é assistir com vários exemplos, bem como a diferença entre assistir e participar. A aluna escreve no quadro assistiu = presenciou. A aluna que está ao meu lado mostra-me o livro que tinha as quatro palavras difíceis do texto e o seu significado, que são as mesmas que os alunos escrevem no quadro. (PB_LP1)

O mesmo aconteceu na quarta aula de LP, observada do mesmo professor, em que teve uma intervenção da pesquisadora,

O professor diz que vão escrever o vocabulário e escreve a palavra vocabulário no quadro. O professor pergunta quais são as palavras que estão no texto e que os alunos não sabem. Um aluno diz “imediatamente”. O professor escreve no quadro as palavras que os alunos dizem em voz alta: anunciar, comunicado, desiludido, escolher, imaginando e prémio. O professor pergunta se há mais outra. Um aluno responde “i kaba” [estas palavras estão no final do caderno de exercícios]. O professor pergunta qual é a outra palavra que disseram e escreve “imediatamente” no quadro e diz que vão tentar descobrir o significado da palavra. Para explicar o que é anunciar, o professor pergunta o que é que ontem foi anunciado. Um aluno responde “reunião”. O professor explica que o diretor anunciou a reunião de sábado. O professor escreve no quadro:

anunciar - comunicar, publicar. O professor explica o que é comunicado, recorrendo também ao exemplo do diretor. O professor escreve no quadro: comunicado: aviso, informação. O professor pergunta o que é desiludido e um aluno responde “desenganado”. O professor escreve no quadro: desiludido - desenganado, decepcionado. O professor pergunta o que é escolher e diz que é opção. O professor explica/ traduz para crioulo. O professor escreve no quadro: escolher - opção, preferir. O professor escreve no quadro: imaginado - suposto, pensado e prémio: recompensa. E no final: imediatamente - logo, de seguida. O professor volta a ler as palavras e a explicar por suas palavras o que está escrito no quadro. O professor diz para passarem as palavras do quadro para depois passarem às questões do texto. Enquanto dá tempo aos alunos para passarem o que está escrito no quadro para o caderno, o professor consulta um dicionário de bolso. O professor dirige-se a mim, (...) Eu disse (...), que estava a apagar o significado da palavra imediatamente porque como vi que não estava no final do livro, pensei que me iria perguntar, por isso, escrevi a lápis para não me esquecer. O professor disse que a palavra já tinha aparecido noutra texto. Eu disse ao professor que, uma vez que tem dicionário, pode explorar outras palavras difíceis e acrescentei que, às vezes, os sinónimos são mais difíceis de entender do que as próprias palavras que estão no texto, por isso, em vez de sinónimos pode pedir aos alunos para dizerem frases simples, tentando aplicar a palavra noutros contextos. Assim, também está a trabalhar o vocabulário. O professor consente com a cabeça, levanta-se e pergunta se alguém pode formar uma frase com a palavra “desiludido” e os alunos não respondem. É o professor que diz uma frase e depois, o professor pede para formarem uma frase com a palavra “escolher”. Um aluno diz “Nós vamos escolher a caneta”. (PB_LP4)

Nesta aula, é evidente que o professor tem várias estratégias para trabalhar este conteúdo: explica por palavras suas, dá exemplos do quotidiano, mas só trabalha e escreve no quadro as palavras do manual. De notar que os próprios estudantes não dizem outras palavras para além das pré-definidas, não tendo nós elementos para analisar em rigor o porquê de isso acontecer. Podemos apenas aventar que, sabendo que as “palavras difíceis” estão no final do livro, talvez encarem este como um exercício do manual e não um exercício de leitura e compreensão do texto, em que podem escolher as palavras que não entendem livremente. Também não é incentivada pelo professor a escolha de outras palavras. Após este episódio ocorrido na LP4, o Professor B dá continuidade a este exercício na aula seguinte:

O professor pede para os alunos abrirem o livro de exercícios mas depois pergunta sobre o TPC. Um aluno entrega o caderno ao professor. O professor lê o trabalho do aluno “Eu quero anunciar

reunião” e a segunda frase “Eu tenho comunicado para tu”. O professor corrige oralmente dizendo que podem substituir a palavra comunicado por aviso. O professor diz “Eu estou desiludido” e diz que desiludido é desenganado. O professor lê a terceira frase “Eu tenho duas cordas para eles vai escolher”. O professor corrige oralmente a frase. A aluna que está à minha frente tem uma frase no caderno que é “Nós somos comunicado da escola.” O professor diz que a frase do prémio está mal (mas não leu a frase em voz alta). O professor dá alguns exemplos de frases com a palavra prémio. Só o aluno que entregou o caderno ao professor e a aluna à minha frente, segundo o professor, fizeram o TPC. O professor ralha com os alunos por não terem feito o TPC. (PB_LP5)

Neste caso, o professor corrige oralmente o trabalho de casa com as frases que os estudantes inventaram, mas não as corrige no quadro nem os estudantes as corrigem no caderno. Na entrevista final (EF), o Professor B explicou a forma como aplicou a nova estratégia, o que mais uma vez nos faz crer que, apesar da pouca formação dos professores, há alguma noção da forma como se processa a didática.

E hoje dei TPC para eles e eles trouxeram e eu corrigi. Ontem eu escolhi quatro palavras para eles formarem frases também com essas palavras. Dei as palavras rei, princesa, corajoso e lavrador. E eles tentaram formar frases com essas palavras para melhor compreensão, como você já me tinha explicado. Eu gostei muito dessa explicação. Sim, sinto-me bem com este exercício, usar este tipo de método para a aprendizagem dos alunos. Acho que assim os alunos aprendem bem porque eu vi, dantes não era assim, mas agora, depois do texto do ‘Prémio de Petabe’ eu fiz também no texto ‘Nem tudo o que brilha é ouro’, eu vi, notei a diferença. Os alunos fazem. Durante a semana, fizemos aquela explicação, dei o vocabulário, depois, pediram para formar a frase. Hoje, no primeiro tempo, aquele TPC que eles trouxeram, eu passei o tema no quadro e depois fizeram o exercício. Mandeí escolher um vocabulário, quatro palavras e formaram frases de acordo com aquela palavra. (...), e eles fizeram assim, depois eu mandei ao quadro, cada um formou uma frase, com uma das palavras que eu escolhi. (PB_EF)

De facto, as oportunidades de aprendizagem profissional são mais difíceis e escassas para professores rurais, devido ao acesso e ao isolamento geográfico (Boone et al., 2013). Podemos perceber isso, pois além da formação e da visita dos inspetores, parece não haver muitas oportunidades de praticar a língua portuguesa no dia-a-dia, como confirmam vários entrevistados

Posso dizer até que os colegas professores aí ontem, o [nome do professor], estava a falar assim “olha, você agora, todos os dias passa a falar português, nunca fala português, não sei se é a Ana que faz com que você fale sempre português”. (...) Está a ver, é uma coisa para mim muito boa. (...) olha, estes poucos dias que estamos juntos, com a Ana, alguns tentaram falar língua portuguesa, sim, na sua presença. Quando fazia uma pergunta, eles tentavam falar em língua portuguesa. Então acho que estão a fazer um esforço. Sim, estão a fazer um grande esforço. (PC_EF)

Gosto mais de português porque também nos facilita, por exemplo, quando vem cá o inspetor não podemos falar crioulo, temos de falar português. Ele não aceita que falemos crioulo. (E3_Es)

O problema é mesmo o domínio da língua que os professores têm às vezes. Os professores podem até chegar a um alto nível de formação, mas não têm domínio da língua portuguesa. Este é um problema de base. Não há o hábito de falar português. (E13_org)

A língua de ensino é fundamental e o contexto em que se desenvolve a educação. Em termos de língua veicular também é importante. Agora não se fala português. Nas tabancas ninguém fala. As rádios, a maioria, é em crioulo. Se é em português, de uma frase para a outra vai encontrar muitos erros. Isto também influencia a aprendizagem do aluno. (E5_IE)

E outra coisa, é que o próprio professor no interior, onde não há biblioteca, não há internet, não há nada pode, de certa maneira, ter mais dificuldades em trabalhar com os alunos e melhorar a sua própria performance em relação aos professores de Bissau. (E2_RC)

Para White e Kline (2012), o currículo de formação de professores deveria ser mais explícito e preparar os docentes para mobilizar sua própria aprendizagem profissional. Tal como na subcategoria “Excertos de informação sem utilizar o manual”, não existiram ações que revelassem que os conteúdos de língua português são, de alguma forma, úteis ou que estivessem relacionados com “Conhecimentos para a vida quotidiana”, com exceção feita a uma aula em que, apesar de ser de língua portuguesa, o professor falou sobre assuntos de ciências.

2.1.2. Conhecimentos em língua portuguesa desenvolvidos nos estudantes

Para a categoria “conhecimentos” observados nos estudantes, em comparação com a categoria dos docentes, há mais unidades de registo de comportamentos registados (tabela 22).

Tabela 22 – Frequência das unidades de registo na categoria “Conhecimentos” e subcategorias nos estudantes nas aulas de língua portuguesa

	Conhecimentos Estudantes	Interação criança-criança	Interação criança-docente	Interação docente-criança	Realização de tarefas individuais
PA_LP1	11	2	1	2	6
PA_LP2	19	1	1	9	8
PA_LP3	34	1	0	20	13
PA_LP4	32	3	3	15	11
PA_LP5	30	1	0	16	13
PB_LP1	38	0	4	15	19
PB_LP2	48	1	1	40	6
PB_LP3	10	0	0	6	4
PB_LP4	46	0	3	24	19
PB_LP5	40	1	4	24	11
PC_LP1	34	5	5	15	9
PC_LP2	42	0	0	14	28
PC_LP3	25	2	3	14	6
PC_LP4	27	1	1	4	21
PC_LP5	11	3	1	4	3
	447	21	27	222	177

Há uma ênfase nos comportamentos que beneficiam a ativação, por parte dos docentes, e a aquisição de conhecimentos, por parte dos estudantes. A subcategoria mais observada nas aulas são as ações de “Interação docente-criança”. Apesar de ser uma ação impulsionada pelo docente, uma vez que implica uma resposta, uma reação ou uma não reação por parte dos estudantes, considerou-se como parte integrante da aquisição do conhecimento dos mesmos. No entanto, nesta subcategoria, incluímos várias situações, o que justifica o grande número de ações observadas. A situação mais frequente é a pergunta-resposta em que perguntas simples são feitas pelo docente e as respostas também são simples, sem grande reflexão, envolvendo, geralmente, apenas uma ou duas palavras. São respostas diretas sobre algo muito concreto, normalmente, referente ao texto que estão a trabalhar. Tal como observou Brock-Utne (2005), na Tanzânia, os professores ficam satisfeitos com as respostas curtas dos estudantes não havendo estratégias para expandir o vocabulário ou a formulação das frases completas

O professor pergunta se eles têm amigos e os alunos respondem em voz alta “tem”. (PA_LP4)

O professor faz uma pergunta sobre a história. Pergunta, nessa história, quem é o mais esperto? A aluna responde. (PB_LP4)

O professor diz o pronome “eu” e os alunos em coro completam “tenho”. (PC_LP1)

Há, ainda, situações em que se considera interação, mesmo que não seja verbal

Depois de lerem, o professor volta a fazer a pergunta e os alunos voltam a não responder. (PA_LP3)

O professor repete a frase que a aluna leu e pergunta o que é surpreendida. Os alunos não respondem e o professor diz que é “espantada”. (PB_LP1)

O professor pergunta se alguém sabe como se conjuga o verbo mas nenhum aluno responde. (PC_LP1)

Em suma, podem não ser apenas interações verbais, como em várias situações em que o docente faz uma pergunta e os estudantes não respondem ou o docente faz a pergunta e dá a resposta. Apesar de muitas destas ações não provocarem, de facto, um estímulo ao conhecimento do estudante, está intrínseca nelas e parece-nos haver uma intenção de comunicação, fundamental nas aulas de língua portuguesa. Este tipo de interação é o que Rubagumya (2003, citado por Brock-Utne, 2005: 557) apelidou de "conversa segura", caracterizada por respostas corais dos alunos ou repetição de frases ou palavras, incentivando muito pouco os alunos para expressarem livremente as suas ideias. Apesar de ter sido observada uma grande interação entre os docentes e estudantes, os três docentes referem que é notória a falta de à vontade dos estudantes para falarem em língua portuguesa

Só que exprimir em português é que têm dificuldade, em falar, em exprimir-se oralmente, eles têm dificuldade. (PA_EF).

Eles percebem português bem mas não falam. Têm dificuldades ao falar. (PB_EF)

Falar mesmo, têm a dificuldade. E em escrever, às vezes, não têm muita dificuldade mas falar têm dificuldade. (PC_EI)

Não há, como referimos, muitas oportunidades para que estudantes e professores oiçam e pratiquem a língua portuguesa, sendo mais imediata a utilização do crioulo guineense, o que leva ao natural pouco à vontade para falarem a língua oficial, como se verifica quando o Professor A, com a turma, foi apresentar os bairros da tabanca, antes de iniciar as observações

Ao passar por uma casa, os alunos começaram a falar e o PA explicou que ali vivia uma aluna que não tinha ido à escola. O PA interagiu sempre com os alunos em Crioulo. (...) No caminho, creio que foi uma aluna que disse “Eu não sei falar língua portuguesa”, ao que eu respondi “Sabes, sabes, falaste bem!”, um outro aluno, de estatura mais pequena disse “Se não podes falar em língua portuguesa, podes tentar”. (NC_9 de 19 de fevereiro de 2019)

Já na realização de “Tarefas individuais”, existe uma grande quantidade e diversidade de ações que foram consideradas. Além das crianças fazerem os exercícios, copiarem o que está no quadro, considerou-se também a leitura em coro que, apesar de ser uma tarefa feita em grande grupo, não exige competências como cooperação, saber ouvir, ceder, atitudes usadas em tarefas do foro social, considerando-se como uma tarefa apenas de treino da leitura individual.

Os alunos passam para o caderno. (PA_LP1)

Os alunos leem em coro e em voz alta a primeira frase. (PB_LP2)

Uma aluna vai ao quadro ler. (PC_LP4)

Nas “Interações criança-docente” são consideradas as ações em que são as crianças a tomar a iniciativa de abordar o docente e quase sempre são pedidos de esclarecimento sobre palavras ou letras escritas no quadro ou questões de organização ou trabalho académico, verificando-se também a correção do professor. Por outro lado, não foram registadas dúvidas mais elaboradas que exigissem, por exemplo, pensamento crítico.

Alguns alunos corrigem o professor que trocou uma palavra no quadro. (PA_LP2)

Uma aluna corrige o professor que se esqueceu de um “n” numa palavra. (PB_LP1)

O aluno pergunta qual é a página e o professor pergunta se não está a controlar. (PC_LP4)

O facto de as crianças estarem pouco à vontade com a língua portuguesa e a crença de que só se pode falar uma língua se se falar bem pode impedi-las de tentarem. A investigação feita por Hovens (2002) revelou que os docentes, na língua em que se sentem mais confiantes, neste caso o crioulo guineense, conseguem ir além da ‘conversa de segurança’ e utilizam muito mais perguntas abertas e deixam os alunos encontrar soluções para os problemas colocados.

Nas “Interações criança-criança” as crianças falam entre si, sem intervenção, ou com pouca intervenção, por parte do docente

Houve confusão porque os alunos não leram na ordem correta. Entre os alunos houve correções, explicações sobre os parágrafos em que estavam ou deviam estar. (PA_LP1)

Os alunos falam baixinho, entre eles, sobre o exercício. (PB_LP5)

O aluno que está à minha frente escreve na margem do seu caderno as sílabas “e” e “ga” e mostra ao seu colega que está ao meu lado para o ajudar a escrever as palavras. (PC_LP3)

De registar que na quarta aula observada do Professor A aconteceu uma discussão sobre religião que foi muito intensa, com vários estudantes a falar ao mesmo tempo pelo não foi fácil o registo de todas as interações. Nestas aulas havia uma interação mais consistente, talvez pelo facto de, como vimos³⁰, a média de idades dos estudantes ser maior do que nas outras turmas observadas. O próprio Professor A pensou que os estudantes ficassem inibidos com a presença da investigadora, mas tal não aconteceu

Eu pensava que eles viam ter vergonha da senhora mas não eu verifiquei isso. Às vezes pode acontecer duas pessoas, três pessoas terem vergonha mas em geral, não (...) Temos outra pessoa, temos possibilidade de participar. Acho que participaram muito. (PA_EF)

(...) o professor fala da igreja e se o comportamento deles se coaduna com a fé. “Fizeram conferência/ palestra, qual era o objetivo?”, pergunta o professor. Os alunos dizem “para alimentar a fé” e dois alunos explicam. O professor completa que se deve ouvir e fazer na prática. O professor diz que têm de ajudar a quem pede ajuda, que a igreja é como a escola, é para formar a pessoa. (...) Depois, o professor continua o assunto anterior e diz que o conhecimento científico deve acompanhar o bom comportamento. O professor pergunta “quem deseja ser governante?” e três alunos levantam o dedo. O professor pergunta a um aluno o que vai fazer se for ministro da educação. O aluno responde que se tiver dinheiro... [não entendi o resto da resposta] O professor responde que não é só ter dinheiro. O professor diz que não é só rezar, que também têm de ir à escola. Um aluno diz que se ficar em casa só a orar vai ter conhecimento e, de repente gera-se uma grande discussão à volta deste tema, com os alunos a falarem em crioulo e outros em português, em simultâneo. O professor diz que o pastor também vai à escola e uma aluna argumenta, em crioulo, com o professor. O professor diz que a escola é a porta do conhecimento e gera-se muita discussão porque os alunos defendem bastante a igreja e não concordam com o professor. (PA_LP4)

Em contraponto, o Professor C disse que avisou os estudantes para fazerem menos barulho, o que pode justificar a pouca interação entre eles em quase todas as aulas.

³⁰ Cf. 1.6. As escolas e os professores

Antes de você estar junto de nós aqui sempre fazem barulho porque recebi aquele texto que você me deu, eu avisei. Então, por isso, eles passaram a ficar calmos. Sim. Nas outras aulas [são mais agitados e participam mais]. (PC_EF)

Nessas situações, apesar de ser relevante que os professores tragam esses assuntos para a sala de aula para serem discutidos, independentemente da língua em que são debatidos, normalmente, não são assuntos relacionados com o conteúdo da disciplina. Parece haver a preocupação de levar temas do quotidiano para a sala de aula, mas nem sempre há conexão com os temas dos textos de língua portuguesa, por exemplo. Apesar de nas aulas observadas de língua portuguesa haver bastante interação e vários contactos linguísticos impulsionados sobretudo pelo Professor A e pelo Professor B, a maior parte são de resposta rápida, o que corresponde a uma ou duas palavras. A procura de uma resposta certa, geralmente a que está no manual escolar, impede a possibilidade de os estudantes se expressarem com mais naturalidade, de poderem errar e de serem corrigidos. A interação é uma “conversa segura” para ambas as partes.

2.1.3. Experiências e percursos de aprendizagem em língua portuguesa dos docentes

Apresentamos, na tabela 23, para a categoria “experiências e percursos de aprendizagem” proporcionados pelos docentes, nas aulas de língua portuguesa e o somatório das subcategorias.

Tabela 23 – Frequência das unidades de registo na categoria “Experiências e percursos de aprendizagem” e subcategorias nos docentes nas aulas de língua portuguesa

	Experiências e percursos de aprendizagem Docentes	Clarificação do sentido da informação	Interligação da aprendizagem escolar com as experiências das crianças	Personificação do ensino em função das necessidades da criança
PA_LP1	8	1	0	7
PA_LP2	5	0	0	5
PA_LP3	16	7	0	9
PA_LP4	16	1	5	10
PA_LP5	12	0	0	12
PB_LP1	7	4	3	0
PB_LP2	8	5	1	2
PB_LP3	0	0	0	0
PB_LP4	22	16	3	3
PB_LP5	15	8	0	7
PC_LP1	3	1	1	1
PC_LP2	25	2	1	22
PC_LP3	5	1	0	4
PC_LP4	17	0	0	17
PC_LP5	2	2	0	0

161	48	14	99
------------	-----------	-----------	-----------

Nesta categoria, a subcategoria que mais unidades de registo teve foi a “personificação do ensino em função das necessidades das crianças”. Nesta subcategoria consideraram-se, principalmente, as correções que o professor fez, mas também as correções que o professor podia ter feito e não fez ou então não fez da forma mais pedagógica

Com um aluno o professor treinou a diferença entre “ja” e “za”. (PA_LP1)

Oralmente, o professor pede para darem a resposta completa. Vários alunos iniciam a resposta mas não como o professor pretende. Um aluno inicia bem a resposta. O professor corrige bem o verbo, que devia estar no passado. (PA_LP1)

Os alunos tentam dar a resposta lendo no livro mas o professor diz para dizerem por palavras suas. (PB_LP4)

Um aluno diz “minha” e o professor pergunta “Quem disse minha?”. Os alunos vão dizendo “a”, “os”, “as”. (PC_LP3)

Relativamente às correções, há que destacar algumas situações em que o professor corrige corretamente, mas não explica o porquê da correção.

Um aluno vai ao quadro e completa a frase “Os meninos fez barulho no djumbai.” O professor pergunta se está correto. Alguns alunos dizem que não. O professor manda o aluno para o lugar. O professor diz que a palavra meninos está no plural. Um aluno vai ao quadro corrigir a frase “Os meninos fizeram barulho no djumbai”. O professor manda uma aluna ao quadro que escreve “Os meninos fizemos barulho no djumbai”. O professor explica que se pode substituir “os meninos” pelo pronome “eles” e corrige a frase, apagando as incorretas. (PA_LP2)

Uma aluna não lê bem a frase. O professor pergunta “Está correto?” Um aluno corrige. (PA_LP2)

O professor diz aos alunos que, no texto que estão a escrever, para procurarem os artigos, que podem ser masculino, feminino, singular ou plural. Uma aluna diz “avó” e o professor diz que é só artigos. (PC_L3)

O erro faz parte da aprendizagem e o trabalho com o erro, nas línguas, é importantíssimo para o docente adequar as suas aulas às dificuldades dos estudantes (Cá & Rubio, 2019). Para isso, Solla (2008: 297) considera imprescindível identificar o erro e saber se é de ordem fonológica, ortográfica,

morfológica, sintática ou semântica, o que parece ter acontecido na maior parte das situações; deve-se também “saber explicá-los (verificar se o aluno estava apenas distraído mas sabia, ou se não aprendeu de facto e porquê) e saber agir em função das questões anteriores”. Ora, parece-nos que as duas últimas fases são descartadas, uma vez que o professor opta quase sempre por ser ele a corrigir o que está incorreto ou delega noutro estudante a correção. Poucas vezes se verificou, nas aulas observadas, a explicação do porquê de incorreção e da correção. Aliás, quando aconteceu, como verificamos nos exemplos expostos, a explicação não teve a participação dos alunos, no sentido do seu questionamento, e pareceu-nos, por vezes, pouco explícita. Também na correção parece ser comum a prática da “conversa segura”, pois não existe um esclarecimento consistente, apenas a identificação e a correção (Brock-Utne, 2005).

A subcategoria “Clarificação da informação” foi a que teve, em segundo lugar, mais unidades de registo. Nesta subcategoria consideraram-se as explicações mais pessoais e por palavras do próprio docente que, geralmente, foram dos textos que estavam a ser lidos, embora se tenham também considerado os casos em que o professor explicou o mesmo em crioulo guineense ou traduziu palavras ou frases.

O professor explica por palavras suas a história até àquele ponto e volta a fazer a mesma pergunta. (PA_LP3)

O professor dá alguns exemplos de frases com a palavra prémio. (PB_LP5)

O professor prossegue dizendo que é uma “história longa” que significa “muito comprida”. O professor continua a recontar a história, lendo e explicando a história. (PC_LP2)

A tradução do português para o crioulo guineense foi utilizada por todos os docentes

O professor dá a resposta por palavras suas e depois explica em crioulo por palavras suas. (PA_LP3)

O professor explica em crioulo como devem fazer o exercício. (PB_LP2)

O professor diz que pode ser em crioulo ou em português e depois pede, em crioulo, para dizerem as suas dúvidas. (PC_LP1)

Todos os professores observados justificam esta estratégia pela dificuldade que os estudantes têm em compreender a língua portuguesa

Só que há termos que eles não percebem. Eu falo depois em crioulo para explicar. Só que se a pessoa falar em português e perguntar em crioulo para explicar em crioulo. (PA_EF).

Eu sempre falo português com os alunos, mas no momento da explicação, porque há palavras em português que eles não conhecem, eu vou explicar em crioulo para melhor percepção. (PB_EF)

Às vezes quando falo com os alunos em português muitos deles não entendem, então, eu sou obrigado a falar crioulo que para uma boa compreensão. (PC_EF)

A tradução é uma estratégia utilizada pelos professores de línguas e é desejável que aconteça em salas de aula multilíngues (Brock-Utne, 2017). No entanto, o Entrevistado 3, da Formação de Professores, alerta para o facto de esta poder ser, não uma estratégia complementar em igual circunstância com outras, mas ser uma forma de resvalar para a língua em que se tem mais segurança, voltando à questão da falta de formação em língua portuguesa

a língua crioula tem de base mais de 80% de palavras de português, muitas vezes nós recorremos à língua crioula como forma de passar a informação daquilo que pode acontecer em português, por exemplo. Mas se a pessoa não tiver um conhecimento sólido da língua portuguesa não pode pegar um elemento da língua crioula que lhe sirva de referência para a língua portuguesa. Por isso, a necessidade da língua portuguesa, neste momento, para os professores do ensino básico é em quase todos os aspetos, a escrita, a comunicação, o conhecimento da gramática, a abordagem dos próprios conteúdos, metodologias a utilizar para transmitir os conhecimentos que são fundamentais. (E3_FP)

Na opinião deste professor de língua portuguesa, esta estratégia só é eficaz se houver um conhecimento aprofundado tanto do crioulo guineense como do português. Para Brock-Utne (2005), a tradução é uma estratégia que um professor pode utilizar quando percebe que os alunos não compreendem, embora pareça ser utilizada também por professores que não têm um bom domínio da língua portuguesa. Assim, a utilização recorrente do crioulo guineense na sala de aula é vista como prejudicial na aprendizagem da língua portuguesa, uma vez que reduz o tempo de exposição e de prática.

Dificulta a aprendizagem da língua portuguesa porque nós não podemos estar a ensinar a língua portuguesa quando na verdade estamos a comunicar noutra língua. Temos uma aula de 45 minutos e nesses 45 minutos só usamos 15 minutos a língua portuguesa e os restantes minutos foram abordados todos os conteúdos em crioulo. (...) Onde é que a língua crioula pode nos

facilitar? É quando a pessoa leciona em português e chega a uma certa altura em que essa pessoa sente uma necessidade, para melhor transmitir o conhecimento, (...), vai buscar um segmento em crioulo que é a língua quotidiana das crianças. (E3_FP)

Não podem ser ensinadas ao mesmo tempo. (...) Mas é bom as pessoas tomarem em consideração a relação entre o crioulo e a língua portuguesa. (E1_FP)

A subcategoria com menos unidades de registo foi a “Interligação da aprendizagem escolar com as experiências das crianças”, que se distingue da subcategoria “Conhecimentos para a vida quotidiana” pelo facto de a primeira estar mais relacionada com exemplos, esclarecimentos e explicações com recurso a exemplos da vida quotidiana, enquanto que na segunda os próprios conteúdos estão por si relacionados com a vida quotidiana dos alunos.

O professor completa que se deve ouvir e fazer na prática. O professor diz que têm de ajudar a quem pede ajuda, que a igreja é como a escola, é para formar a pessoa. (PA_LP4)

A propósito da pergunta sobre o djumbai, o professor pergunta “Sabem como é que eles estavam a dançar?” O professor diz-me que duas alunas sabem dançar muito bem e uma aluna diz quem são. Um aluno diz que um colega é “o rei do kuduro”. Estas interações verbais foram todas feitas em crioulo. (PB_LP1)

O professor fala do jogo de ontem, do torneio. O professor diz que houve uma equipa que ganhou o primeiro prémio e outra que ganhou o segundo prémio. (PC_LP1)

As correções observadas nem sempre foram as mais esclarecedoras, uma vez que nem sempre o professor consegue trabalhar o erro de modo a que o estudante perceba porque errou e o que deve fazer para não voltar a errar. As interações provocadas pelos estudantes são, em geral, pedidos de esclarecimento pontuais ou de correção do professor.

2.1.4. Experiências e percursos de aprendizagem em língua portuguesa dos estudantes

A categoria “experiências e percursos de aprendizagem” tinha como objetivo compreender de que forma as crianças conseguem reagir e expressar questões relacionadas com a sua vida (tabela 24).

Tabela 24 – Frequência das unidades de registo na categoria “Experiências e percursos de aprendizagem” e subcategorias nos estudantes nas aulas de língua portuguesa

	Experiências e percursos de aprendizagem Estudantes	Crianças falam sobre as suas ideias	Crianças falam sobre suas experiências	Motivação na realização das diferentes tarefas
PA_LP1	1	0	0	1
PA_LP2	1	0	0	1
PA_LP3	10	5	1	4
PA_LP4	13	9	1	3
PA_LP5	2	1	0	1
PB_LP1	3	0	0	3
PB_LP2	9	0	3	6
PB_LP3	1	0	0	1
PB_LP4	13	5	3	5
PB_LP5	14	5	1	8
PC_LP1	4	2	0	2
PC_LP2	6	3	0	3
PC_LP3	3	0	0	3
PC_LP4	1	1	0	0
PC_LP5	11	0	0	11
	92	31	9	52

Na subcategoria “Motivação na realização das diferentes tarefas”, a que tem maior número de unidades de registo considerou-se, em geral, as reações que os estudantes tiveram às diferentes propostas de trabalho proporcionadas pelo professor, da mesma forma que se considerou o incentivo que o professor faz aos alunos para reagirem a algo, como por exemplo, pedir para baterem palmas. Nesta subcategoria incluíram-se, também, situações em que a criança está a fazer algo que não é o que a restante turma está a fazer.

Um aluno lê a instrução do exercício e os colegas pedem para ler as frases. Os alunos parecem concentrados. (PA_LP2)

Alguns alunos estão com o livro aberto no texto que o professor está a mostrar, outros estão com o livro aberto noutra página e uma aluna está a passar o que está escrito no quadro (esta aluna chegou atrasada) e outros não estão a fazer nada. (PB_LP2)

Alguns alunos seguem o texto, outros começam por estar distraídos mas ao longo da leitura vão ficando mais quietos. Há um aluno que não tem livro (...) e está parado a olhar fixamente para a frente. Numa mesa, dois alunos partilham o mesmo livro. (PC_LP5)

A motivação é um elemento essencial numa aula de PLNM uma vez que impele o estudante para determinados objetivos ou reações (Gomes et al., 1991), do mesmo modo que professores motivados

conseguem envolver os estudantes, encorajá-los a querer aprender e a partilhar a sua excitação pela aprendizagem (Lassonde, 2010).

A subcategoria “Crianças falam sobre as suas ideias” tem uma grande frequência de ações observadas. Uma vez que a maior parte das intervenções das crianças são respostas de uma ou duas palavras, que foram classificadas como “Interação docente-criança”, considerou-se que as crianças falavam sobre as suas ideias sempre que a resposta é um pouco mais elaborada ou há essa tentativa, ainda que por vezes castrada pelo professor, ou então um comentário àquilo que o professor está a dizer

Para a segunda pergunta, um aluno começa a responder mas o professor diz que está tudo no texto e pede para lerem o segundo parágrafo. (PA_LP3)

Um aluno, que costuma responder corretamente e em português, tenta dar a resposta em português. (PB_LP4)

Um aluno explica, sucintamente, por palavras suas e em crioulo, o que eu disse. (PC_LP1)

Relativamente às histórias e canções que, em especial, o Professor B pede para contar/cantar, considera-se que quando os estudantes contam histórias, mesmo não sabendo se são ou não inventadas, geralmente há sempre um componente pessoal, o que levou a inclui-las na categoria “Crianças falam sobre as suas ideias”. Já as canções, à partida, são algo que as crianças sabem de antemão, trazem do seu quotidiano para a escola; por isso, considerou-se parte integrante da subcategoria “Crianças falam sobre as suas experiências”.

Professor e alunos falam dos horários de deitar e levantar. (PA_LP3)

Depois pergunta que “mafé” comeram ontem e anteontem e os alunos respondem o que comeram em crioulo. (PB_LP2)

Não houve registo desta subcategoria nas aulas do Professor C. Parece haver a noção, por parte dos professores, de que a interação é importante, tanto a nível da pergunta-resposta, como da ligação da escola com o quotidiano dos estudantes. No entanto, parece-nos que os docentes não sabem bem como fazer esta ligação, o que, de certa forma, justifica o facto de, ao fazê-la, ser de forma esporádica.

2.1.5. Utilidades e usos pessoais e sociais em língua portuguesa dos docentes

E a escola, a escola é a sociedade em miniatura: é por isso que nos estão constantemente a dar ordens. Um punhado de homens cegos diz-nos o que temos de fazer, retalha-nos as nossas imensas capacidades. (Mishima, 2020: 43)

Na tabela 25 encontram-se, para a categoria “utilidades e usos pessoais e sociais” desenvolvidos pelos docentes, as subcategorias observadas e o somatório das unidades de registo das subcategorias, nas aulas de língua portuguesa.

Tabela 25 – Frequência das unidades de registo na categoria “Utilidades e usos pessoais e sociais” e subcategorias nos docentes, nas aulas de língua portuguesa

	Utilidades e usos pessoais e sociais Docente	Clarificação da utilidade da informação disponibilizada	Interligação da aprendizagem com situações de trabalho e vida quotidiana	Recurso a factos e as experiências práticas, de modo a fazerem sentido para as crianças
PA_LP1	0	0	0	0
PA_LP2	0	0	0	0
PA_LP3	1	0	1	0
PA_LP4	0	0	0	0
PA_LP5	0	0	0	0
PB_LP1	0	0	0	0
PB_LP2	0	0	0	0
PB_LP3	2	0	2	0
PB_LP4	0	0	0	0
PB_LP5	0	0	0	0
PC_LP1	0	0	0	0
PC_LP2	0	0	0	0
PC_LP3	0	0	0	0
PC_LP4	0	0	0	0
PC_LP5	0	0	0	0
	3	0	3	0

Para esta categoria, apenas houve três situações observáveis que indiciam utilidade e uso pessoal e social, em apenas duas aulas – com o Professor A e o Professor B –, na subcategoria “Interligação da aprendizagem com situações de trabalho e vida quotidiana”. Mesmo assim, não se pode considerar que as três situações estivessem diretamente relacionadas com os conteúdos das aulas. No entanto, como foram situações observadas nas aulas de língua portuguesa e percecionadas por nós como úteis, decidimos incluí-las nesta subcategoria, pois revelam ter utilidade pessoal na vida dos estudantes.

O professor pergunta se já lavaram as mãos. Dois alunos, um rapaz e uma rapariga, que já estavam na sala quando eu entrei saíram. (PA_LP3)

O professor manda três alunos sair e pentear o cabelo. (...) Fora da sala de aula, à janela, os alunos penteiam o cabelo. (PB_LP3)

A questão da higiene e de pentear o cabelo parecem ser bastante importantes, tendo sido muitas vezes observada em anos anteriores, quando trabalhámos em projetos de formação de professores na Guiné-Bissau. Talvez venha já do tempo da luta de libertação, quando Cabral (1974b: 89) dizia: “há camaradas que parece que têm orgulho no cabelo todo despenteado. Parece uma coisa que não tem importância, mas tem muita importância”. Parece-nos que, por consequência dos fatores explanados anteriormente, isto é, da falta de formação em língua portuguesa, da insegurança para fazerem outro tipo de exercícios além dos manuais escolares, será difícil para os professores trabalharem a utilidade da língua portuguesa na vida pessoal ou social dos estudantes ou da comunidade, o que nos parece que pode justificar a ausência de ações ou comportamentos que levem à sua verificação nas aulas observadas, regendo-se mais por ordens e exercícios pré-definidos do que pela proximidade com o aluno. Daí a ideia de muitos de que a escola descarta as capacidades dos estudantes em vez de as desenvolver.

2.1.6. Utilidades e usos pessoais e sociais em língua portuguesa dos estudantes

Nas aulas de língua portuguesa não se verificou qualquer ação observável passível de inclusão nesta categoria, ou subcategorias pré-definidas, ou que justificasse a alteração ou definição de uma subcategoria emergente. Enquanto que os Professores B e C não referem a possibilidade de fazerem aulas fora da sala de aula, o Professor A diz que já o fez, deixando transparecer que em nada é diferente de uma aula dentro da sala, a não ser o facto de não estar dentro do edifício.

Este ano ainda não fizemos mas já fiz isso aqui em baixo, ao lado do campo. Há um salão aqui de filmes, que tem cadeiras, pus umas cadeiras debaixo do mangueiro, com um quadro, fiz isso várias vezes. (...), é uma aula mas não é dentro da sala. (PA_EI)

O que se pretende observar em aulas fora da sala de aula é se existe ligação dos conteúdos ao meio onde se vive e se se desenvolvem competências úteis para que os estudantes se movam nesse ambiente de modo a compreenderem o porquê e o para quê de estudarem a língua oficial. Este é um dos pressupostos importantes para aprendizagem de uma língua não materna (Thompson, 2001; Gomes et al., 1991). Como refere Freire (1978), ao mesmo tempo que se aprende a ler e a escrever, a pessoa alfabetizada deve pensar sobre o que aprende e as suas finalidades práticas, chamando ao debate sobre o carácter individualista e a cooperação no quotidiano. Detemo-nos no que Pereira (2005: 12) refere sobre “o que significa aprender uma língua que, no dia-a-dia e à volta, poucos falam?” e que desafios e estratégias impõe

A complexidade e vastidão das necessidades no campo do desenvolvimento da língua portuguesa nos PALOP e em Timor-Leste e a importância da sua repercussão dos pontos de vista identitário, cultural, político e económico, exige a utilização de metodologias e instrumentos particularmente cuidados (Pereira, 2005: 14).

Sabendo de antemão que a aprendizagem diversifica as formas sociais de trabalho, tendo em vista a comunicação autêntica, uma das formas de o fazer é promovendo diferentes tipos de trabalho (em pares, de grupo, individual) “em função dos objetivos comunicativos e pedagógicos, dar lugar à experimentação, à criatividade e à diversidade de práticas que permite desempenhar diferentes papéis, estabelecer diferentes contactos linguísticos na sala de aula” (Solla, 2008: 300). Porém, a grande parte das aulas observadas é despendida a fazer trabalho académico, de organização da turma, havendo menos atividades intencionais para o desenvolvimento de competências em língua portuguesa. Aliás, o recurso à língua guineense é constante e admitido pelos docentes o que, se, por um lado, facilita o esclarecimento e a compreensão da informação, por outro, é também referenciada como um entrave à aprendizagem da língua oficial, uma vez que impede os estudantes de a praticarem. Assim, e sobretudo devido à falta de formação adequada em língua portuguesa, também admitida pelos próprios docentes e vários entrevistados, as aulas observadas, apesar de em certos momentos pedagogicamente diversificadas e das referências dos professores ao quotidiano dos estudantes, parecem não conseguir interligar os conteúdos da disciplina com o dia-a-dia e fazer entender a sua utilidade. Após esta análise mais geral das categorias e subcategorias das observações, faremos uma análise em relação às competências específicas da língua e de que modo os docentes observados trabalham as mesmas. Para Brock-Utne (2005), os docentes que não dominem bem a língua de instrução têm mais dificuldades em escolher métodos e estratégias adequados, o que justifica que o coro de ensino que se ouve frequentemente nas salas de aula africanas se deve ao facto de o professor não ter um vocabulário suficientemente alargado para empregar um método de ensino interativo.

2.1.7. Competências trabalhadas em língua portuguesa

Já definimos que trataríamos a língua portuguesa como língua não materna, por todo o contexto sociolinguístico e legal que a Guiné-Bissau apresenta. Para conseguir interpretar esta parte do trabalho baseamo-nos no QECR (Quadro Europeu Comum de Referência), que apesar de ser europeu nos fornece uma orientação sobre o que deve aprender um estudante de uma língua e que competências deve desenvolver, não para ser um “falante nativo” mas um falante dotado das competências necessárias para interagir em diferentes contextos, quotidianos e de trabalho, com diferentes atores. O mesmo documento ajuda a compreender que, para ser competente numa língua, é essencial trabalhar três

componentes: a linguística, a sociolinguística e a pragmática (Ministério da Educação/GAER, 2001). A componente linguística pressupõe o conhecimento e domínio dos sons, dos vocábulos e das estruturas frásicas da língua (Pinto & Lopes, 2014). A componente sociolinguística diz respeito ao contexto sociocultural em que a língua é utilizada e influencia a comunicação dos falantes (Ministério da Educação/GAER, 2001). A componente pragmática é o uso que os falantes fazem da língua que se reflete no domínio, na coesão e na coerência que têm no seu discurso (Ministério da Educação/GAER, 2001; Pinto & Lopes, 2014)

Para desenvolver estas três componentes é necessário trabalhar as quatro competências essenciais da língua – ouvir, falar, ler e escrever –, o que implica a realização de atividades que promovam a Compreensão Oral (audição); a Expressão Oral (fala); Compreensão Escrita (leitura) e a Expressão Escrita (escrita) (Gouveia & Solla, 2004). Assim, de acordo com as competências a ser mobilizadas, analisamos as aulas observadas na perspetiva destas competências e resumimos as competências trabalhadas em cada uma na tabela 26.

Tabela 26 – Competências trabalhadas em cada aula de língua portuguesa

	Professor A	Professor B	Professor C
Compreensão Oral	LP1 / LP2 / LP3 / LP4 / LP5	LP1 / LP2 / LP3 / LP4 / LP5	LP1 / LP2 / LP3 / LP4 / LP5
Expressão Oral	LP1 / LP2 / LP3 / LP4 / LP5	LP1 / LP2 / LP3 / LP4 / LP5	LP1 / LP2
Compreensão Escrita	LP1 / LP3 / LP4 / LP5	LP1 / LP4 / LP5	LP2 / LP4 / LP5
Expressão Escrita	LP5	LP1 / LP5	LP3

Seria de esperar que a oralidade, nas suas componentes de compreensão e expressão, estaria presente em todas as aulas, uma vez que, mesmo não sendo trabalhadas intencionalmente, seriam utilizadas para conversas formais ou informais ou para dar e receber instruções. Nas aulas observadas, os docentes falaram maioritariamente em língua portuguesa, o mesmo não se poderá dizer dos estudantes que, tal como já foi referido, respondem em português, mas desenvolvem o discurso em crioulo guineense. Para alguns entrevistados, esta questão é a base das dificuldades de ensino e aprendizagem da língua, a não distinção dos momentos em que se fala cada língua e a não intencionalidade do trabalho destas competências

As maiores dificuldades estão relacionadas com o facto de não conhecerem a relação entre a língua portuguesa e a língua mais falada na Guiné-Bissau, a língua nacional, o crioulo da Guiné-Bissau. (...) Conhecendo essa relação entre crioulo da Guiné-Bissau e a língua portuguesa acho que vai ser fácil elaborar um currículo de formação para a língua portuguesa. (...) Nós misturamos tudo, mas somos traídos pela nossa língua nacional, o crioulo. A nossa maior

difficuldade é a relação entre crioulo e a língua portuguesa. (...) Não podem ser ensinadas ao mesmo tempo. Para ensinar crioulo, vai levar o seu tempo. Mas é bom as pessoas tomarem em consideração a relação entre o crioulo e a língua portuguesa. (...) A Guiné-Bissau tem muitas influências linguísticas, muitas influências culturais e essas situações devem ser tidas em conta. (E1_FP)

Segundo orientação da língua portuguesa mostra que deve ser trabalhada muito a oralidade. (...) A criança deve aprender em primeiro lugar a parte oral. Digo aos alunos que têm de adquirir e desenvolver as seguintes competências, tem uma parte aqui, primeiro ouvir e compreender. Devem ter sempre num ambiente em que vão estar a ouvir, canções, histórias. Segundo diz aqui, têm de saber responder também. Ouvir e responder está tudo na oralidade. (E4_FP)

Em algumas aulas é evidente a sequência das tarefas, isto é, das pequenas atividades com um objetivo, mas analisando as aulas no seu todo não se vislumbra uma estratégia definida numa linha de ação “organizada, regulada e com uma finalidade determinada pelo indivíduo para a realização de uma tarefa que ele escolhe ou com a qual se vê confrontado” (Ministério da Educação/GAER, 2001: 30). A compreensão oral implica ouvir, compreender e reagir ao que os outros dizem (Gomes et al., 1991). Por isso, consideramos as situações em que o professor fala e os estudantes escutam, sendo que as que acontecem com mais frequência são: a explicação dos conteúdos; as indicações do trabalho académico e explicações dos exercícios; a interpretação oral dos textos dos manuais, por palavras do professor; as ligações à vida quotidiana dos alunos; o conto de histórias (pelo professor ou pelos estudantes); e as correções de exercícios.

O professor explica que os dois verbos são irregulares. O professor dá o exemplo do verbo da 1ª conjugação, o verbo falar que é um verbo regular e pergunta qual era a terminação no passado (PA_LP2)

O professor vai explicando por palavras suas e com alguns gestos o texto. O professor diz que há alunos que ouvem histórias e outros que veem televisão. O professor pergunta quem é que gosta de ouvir histórias e alguns alunos levantam o braço. (PB_LP1)

Há uma aluna que ainda não passou e o professor diz para escrever rápido. O professor diz o título e pergunta à aluna se já está e ela diz que não. (PC_LP3)

A expressão oral implica produção e interação verbal, o que “significa produzir uma cadeia fônica articulada e com sentido” (Gouveia & Solla, 2004: 87), o que nem sempre aconteceu nas aulas do Professor C. Nas aulas de LP3, LP4 e LP5, as interações entre professor e estudantes foram tão poucas, só com assentimentos e respostas de sim e não. Por isso, não consideramos que tivesse havido uma verdadeira interação verbal entre professor e estudantes, que nos levasse a inferir que os estudantes mobilizassem a competência de expressão oral, como no exemplo seguinte em que consideramos a compreensão oral trabalhada.

A explicação do texto iniciou às 11:29 e termina às 11:56. Terminado, o professor pergunta se os alunos ouviram alguma coisa. Os alunos respondem “sim”. O professor pergunta se estudaram e os alunos respondem “sim”. O professor pergunta “Disseram que apanharam alguma coisa?” e os alunos respondem “sim”. (PC_LP5)

O Professor A reafirma que, apesar dos alunos compreenderem o que lhes é dito em português, não se conseguem expressar. Isto reforça o que a Entrevistada 6 da Formação de Professores dizia, que a compreensão é mais trabalhada e não deteta problemas nesse sentido

Não, isso foi igual só que o problema é de eles exprimirem-se, eles percebem, só que não falam, só percebem. Só que há termos que eles não percebem. Eu falo depois em crioulo para explicar. Só que se a pessoa falar em português e perguntar em crioulo para explicar em crioulo, vão explicar. Só que exprimir em português é que têm dificuldade. (PA_EF)

Assim, foram consideradas as seguintes situações de expressão oral: interpretação oral do texto lido, através de perguntas e respostas; interação informais; respostas simples a perguntas, também simples; formação de frases orais simples; contar histórias e cantar canções; treino do som das sílabas.

O professor pede para ler o décimo parágrafo e o décimo segundo. Há alguma confusão sobre quais são os parágrafos e alguma agitação entre os alunos. O professor pergunta “Quantos parágrafos tem o texto?” e “Quais são as personagens principais?”. Os alunos respondem várias personagens. (PA_LP1)

O professor diz uma frase e depois, o professor pede para formarem uma frase com a palavra “escolher”. Um aluno diz “Nós vamos escolher a caneta”. (PB_LP4)

O aluno que explicou o que eu disse, fala algo que não entendo mas que percebo que é em português. (PC_LP1)

O ato de ler tem duas vertentes, a correspondência entre a letra e o seu som, mas a mais importante é a atribuição de significado às mesmas, que leva à compreensão das frases e dos textos (Gomes et al., 1991). A leitura é uma parte fundamental da escrita, uma vez que pretende a sua compreensão. Na perspetiva da contextualização do currículo, “o domínio [dos] signos linguísticos escritos, mesmo pela criança que se alfabetiza, pressupõe uma experiência social que o precede – a da “leitura” do mundo” (Freire, 1978:75), o que, pelas observações realizadas parece não ter acontecido. Entendendo-a como leitura de texto ou frases, e não a leitura de instruções dos exercícios ou perguntas, é uma competência desenvolvida intencionalmente, à volta da qual se trabalham as competências da oralidade, como as perguntas orais e até questões gramaticais. Consideramos a leitura feita pelo professor, em que há estudantes que seguem a leitura com o dedo, a leitura feita pelos estudantes

Uma aluna leu o texto todo, sozinha, bem lido. (...) O professor pede a outra aluna para ler. Enquanto a aluna lê o professor escreve no quadro a palavra “entusiasmada”. (...) O professor pede a mais um voluntário homem para ler porque antes foram duas mulheres, como ele diz. (...) O professor corrige a entoação da pergunta final do texto, que o aluno não fez. O professor lê o texto sozinho. No final, o professor explica que ao ler deve-se respeitar os sinais de pontuação, senão, não se vai saber que se está a ler. (PA_LP1)

O professor começa a aula dizendo que vão ler o texto “O prémio de Petabe” e pede para abrirem o livro. O professor pede um livro emprestado. Os alunos abrem o livro. O professor lê o texto primeiro e os alunos seguem o texto, mas nem todos. (PB_LP4)

Está escrito no quadro a data, o tema e Leitura página 43 individual. Outra aluna vai ao quadro. A aluna lê mal várias palavras e o professor corrige lendo as palavras. (...) A aluna lê mal as palavras e o professor corrige “reno” para “reino” e lê as palavras que a aluna não consegue ler. O professor corrige “regulo” para “régulo, tem lá acento”, “explanou” para “exclamou”. A aluna demora muito tempo a ler quase todas as palavras. O professor corrige de “encontravam” para “encontraram”, “iam” por “ia”. O professor dá indicações em relação à pontuação “há lá ponto”. (PC_LP4)

Segundo Gomes et al. (1998), existem duas modalidades de leitura – a silenciosa e a oral –, sendo que a primeira nunca foi utilizada como exercício, mas como estratégia de leitura de um aluno e que está patente na última frase da descrição da aula de LP4 do Professor C. Na leitura oral foi trabalhada a leitura individual, mas também a leitura em coro, principalmente de exercícios no quadro. A leitura

dialogada, que combina a leitura do professor com leitura individual dos estudantes e consequentes correções (Gomes et al., 1998), é também utilizada. As correções da pontuação foram feitas pelo Professor A e pelo Professor C, e de palavras que foram mal lidas só pelo Professor C. Os erros dados foram quase sempre por troca de uma letra, consoante ou vogal, ou por acrescento de uma letra. Não se registou nenhuma correção à leitura feita pelo Professor B. De destacar que o Professor A faz a pré-leitura, uma estratégia para a compreensão do texto.

O professor faz perguntas sobre a imagem, sobre o que veem na imagem e os alunos respondem em coro a todas as perguntas: “Quantas pessoas estão na gravura? Só tem pessoas? Qual é o título do texto?” (PA_LP1)

A expressão de escrita foi muito menos trabalhada do que qualquer outra das competências. As situações cingiram-se a uma aula do Professor A, em que os estudantes escreveram frases simples; a cópia de exercícios do quadro, nas aulas do Professor B; e o ditado na aula do Professor C.

O professor diz para criarem frases, a primeira fila vai criar uma frase com “Os”, a segunda fila com o artigo “A” e a terceira fila com o artigo “As”. Um aluno vai ao quadro e o professor diz que os colegas podem ajudar. O aluno escreve no quadro: “Os nosso filho tem sef.” (PA_LP5)

Os alunos passam para o caderno as palavras. (PB_LP1)

O professor começa a ler muito devagar para os alunos escreverem no caderno. O professor diz várias vezes a palavra ‘história’ e acentua bastante a sílaba ‘tó’ e refere “há alguma coisa lá.” O professor pergunta o que é que vem depois do ponto. Alguns alunos respondem que é a letra maiúscula. O professor dá indicação de continuarem na mesma linha. No final da 2.^a frase, o professor indica “ponto, nova linha”. (PC_LP3)

Além da escrita de frases simples na LP5 do Professor A, não há, nas aulas observadas, qualquer exercício de escrita de texto entendida como a organização de ideias numa mensagem e a capacidade de as tornar inteligíveis para os outros (Martins & Niza, 1998). No entanto, tanto uma mãe da Escola 2 como os Professores A e C referem que os estudantes têm uma boa aprendizagem da escrita, o que, em nosso entender, se referem mais à questão psicomotora, de cópia e caligrafia, do que à produção de mensagens escritas por sua iniciativa.

Eu posso responder por ela. No caso do filho dela aprende melhor a escrita e o desenho. Porque muitas outras coisas que nós fazemos têm por fim desenvolver melhor a escrita e o desenho, para facilitar a aprendizagem. (E11a16_C2)

Têm dificuldade de falar. Falar mesmo, têm a dificuldade. E em escrever, às vezes, não têm muita dificuldade mas falar têm dificuldade. (PC_EI)

(...) alguns alunos escrevem bem só que, para exprimir oralmente, têm dificuldade. (PA_EF)

Os professores já disseram não ter formação suficiente em português e, apesar de várias aulas serem apoiadas nos textos do manual, a compreensão do texto é a componente em que os Professores A e B dizem ter mais dificuldades. Enquanto que o primeiro refere a pronúncia como mais difícil de ensinar, o segundo refere a compreensão. O Professor C referiu a gramática.

Bom, pode ser na exploração do texto. Explorar o texto. (PA_EI)

A maior dificuldade na língua portuguesa que eu tenho é a maneira de interpretar o texto. (...) para melhor percepção dos alunos. (PB_EI)

A Entrevistada 7 das organizações refere que o programa é pouco claro nos objetivos e competências a ensinar e que no projeto que coordena, com formação e acompanhamento pedagógico regular aos professores, são detetadas muitas dificuldades na gestão curricular, pelo que é natural que os docentes sem essas condições tenham dificuldades acrescidas.

Falta muita coisa na componente de língua portuguesa. Quem olhe para o currículo de língua portuguesa não consegue sequer fazer ideia de qual é o contexto de ensino de língua no país. Para começar também tem poucos objetivos daquilo que é esperado, pouco claros e não adequados à realidade, de todo, da língua portuguesa. (...) para fazermos ideia, há um dos currículos que nem sequer tem a componente de língua portuguesa. Não existe. (E7_org)

Além desta entrevistada, não há muitas mais que tenham uma opinião tão elucidada em relação ao currículo. Todos os entrevistados reconhecem as dificuldades dos professores em ensinar entendendo que a questão passa pelo investimento pessoal do professor, por parte do Estado e das instituições internacionais, nomeadamente, a cooperação portuguesa, mas também pelo recurso a metodologias mais eficientes e a materiais melhorados.

Eu penso que não está muito ajustado mas também não está mal. Se o trabalho correr bem, sem problemas, sem greves, se os meninos saírem do ensino básico bem, não há problemas! Hoje em dia, em todo o lado se fala português e crioulo. (E13_org)

talvez o fundamental seja reforçar os aspetos da língua, o Estado deve investir mais, incluindo o próprio Centro Cultural Português, (...), também deveria investir para diminuir estas situações e tentar apoiar porque, realmente, nota-se, para além desses aspetos que eu frisei da questão da língua materna, depois o crioulo, (...), e há situações que realmente o Estado tem que investir para poder aumentar a confiança das pessoas. (E14_org)

(...) em relação à aprendizagem de língua portuguesa. Você tem métodos que provavelmente são adaptados ao ensino do português enquanto língua segunda, que não podem ser os mesmos que se emprega em países onde o português é língua da família, língua materna. (...) Aí, há um investimento que se tem de se fazer na didática das línguas (...) mas penso que em algum momento temos de fazer esse exercício com algum esforço e tem de se exigir esse esforço por parte dessas crianças que aprendem aqui. (E4_EE)

Falta de materiais. (...) Eu tenho dificuldade, muitas das vezes, em classificar os professores que temos porque da forma como anda a nossa escola, às vezes o professor, quando sai, com tantas paragens, sai com defeito. (...) Com esta mistura do crioulo-português às vezes você encontra o professor dentro da turma a falar crioulo com os alunos, isto também, não ajuda. (...) mas as pessoas deviam encarar também o português como a nossa segunda língua. (...) Essa formação de professores no domínio da língua portuguesa devia ser constante. (E1_IE)

(...) na Guiné-Bissau há muita dificuldade em falar o português. (...) Há várias línguas que são primeiras antes da utilização da língua portuguesa. Para utilizar português no ensino, nem toda a gente sai bem preparado na língua. E, saindo com algumas dificuldades na formação, vai ter reflexo no local onde vai ensinar as crianças. (...) Há dificuldades mas também podem ser superadas. (E4_IE)

A língua portuguesa, língua oficial e de instrução na Guiné-Bissau, parece ser pouco trabalhada na sua intencionalidade comunicativa, nas quatro competências linguísticas, o que dificulta não só o desenvolvimento das aprendizagens da língua, mas também as aprendizagens nas outras disciplinas, nomeadamente, das ciências, como veremos de seguida. O programa e os materiais não têm propostas

que para o ensino da escrita e da oralidade (conversação, por exemplo), que ajudem o professor a ir além de atividades de cópia e repetição (Cá & Rubio, 2019).

2.2. As aulas de ciências observadas

- Onde já se viu isso?! - Exclamou mãe Zinga, levantando as mãos à cabeça. - Como podes tu desafiar as tradições dos teus antepassados?! (...)
- Mamã, se vocês quisessem que eu ficasse fiel às tradições, não deviam ter-me deixado ir com o meu tio. Fui educado em contacto com outras culturas e é natural que tenha sido influenciado por elas. Mas isso não quer dizer que despreze as tradições da minha família. (Embaló, 1999: 86)

A tradição e a cultura, a ciência e as novas tecnologias e a relação entre elas são preocupações já expressas no enquadramento teórico sobre o modo como a escola faz a contextualização, e como colide ou vai ao encontro das expectativas das comunidades rurais (Jegade, 1997; Atchoarena & Sedel, 2004; Nsamenang & Tchombe, 2011). Por ciências entendemos as ciências naturais e as ciências sociais, tendo em conta o programa vigente no ano letivo 2018/19, em que foram feitas as observações. No nosso estudo, tentamos entender de que modo, nas aulas observadas, os docentes desenvolvem estas dimensões do conhecimento, experiências e utilidades e como os estudantes fazem uso delas (tabela 27). Nesta análise vamos também fazendo ligações com as interpretações já escritas das aulas de língua portuguesa.

Tabela 27 – Frequência das unidades de registo com que categoria é classificada por aula e docente, nas aulas de ciências

	Conhecimentos Docentes	Conhecimentos Estudantes	Experiências e percursos de aprendizagem Docentes	Experiências e percursos de aprendizagem Estudantes	Utilidades e usos pessoais e sociais Docentes	Utilidades e usos pessoais e sociais Estudantes
PA_CI1	12	17	8	8	2	0
PA_CI2	29	36	21	11	6	0
PA_CI3	18	20	22	4	2	0
PA_CI4	21	21	8	7	1	0
PA_CI5	24	24	7	4	0	0
PB_CI1	11	19	4	2	2	0
PB_CI2	12	18	3	4	0	0
PB_CI3	15	18	8	5	1	0
PB_CI4	15	10	5	5	0	0
PB_CI5	16	10	1	5	0	0
PC_CI1	13	15	5	7	0	0
PC_CI2	18	21	3	7	0	0
PC_CI3	10	17	6	7	0	0
PC_CI4	14	15	4	6	0	0
	228	261	105	82	14	0

Numa perspetiva geral, relativamente às aulas observadas, não há muitas diferenças entre as categorias mais frequentes nas aulas de língua portuguesa e de ciências. Continua a haver uma prevalência das ações e comportamentos na categoria dos conhecimentos e, nessa categoria, a haver maior frequência nos estudantes. Existe, no entanto, um maior equilíbrio entre as ações e os comportamentos de docentes e estudantes. Continua a não haver unidades de registo na categoria utilidades e usos pessoais e sociais desenvolvidos pelos estudantes, mas há maior incidência nessa categoria para os docentes.

2.2.1. Conhecimentos em ciências desenvolvidos pelos docentes

Para a categoria “conhecimentos” desenvolvidos pelos docentes apresentamos as subcategorias observadas e o somatório das unidades de registo das subcategorias, que tiveram a segunda maior frequência de unidades de registo (tabela 28).

Tabela 28 – Frequência das unidades de registo na categoria “Conhecimentos” e subcategorias dos docentes, nas aulas de ciências

	Conhecimentos Docentes	Conhecimentos para a vida quotidiana	Desenvolvimento de competências CI	Excertos de informação além do manual	Trabalho académico
PA_CI1	12	0	7	0	5
PA_CI2	29	2	18	0	9
PA_CI3	18	3	6	0	8
PA_CI4	21	3	8	0	10
PA_CI5	24	0	10	0	13
PB_CI1	11	0	9	0	2
PB_CI2	12	0	4	0	8
PB_CI3	15	0	8	0	7
PB_CI4	15	0	7	3	5
PB_CI5	16	0	1	6	9
PC_CI1	13	0	10	0	3
PC_CI2	18	0	4	0	14
PC_CI3	10	0	1	0	9
PC_CI4	14	0	3	0	11
	228	8	96	12	113

Os temas de ciências estão, nesta fase da escolaridade, relacionados com a vida quotidiana dos estudantes, como aconteceu nos temas relacionados com saúde. Entendemos esta subcategoria como forma de intervenção e transformação social (Roldão, 2004), em que o professor pode referir-se a tais conteúdos incentivando, por exemplo, a mudar hábitos. Neste caso, apenas o Professor A teve esse discurso mais transformador em três aulas observadas

O professor pergunta se cultivam mandioca e diz que não se deve vender mandioca para comprar pão porque a mandioca tem mais vitamina do que o pão. (PA_CI4)

Foram também vários os momentos em que os docentes “desenvolveram competências” na área das ciências. E foram vários os temas (tabela 29). A primeira aula observada do Professor A e as duas primeiras aulas do Professor B foram de revisão e por isso foram abordados vários temas segundo o livro de ciências naturais e ciências sociais do 4.º ano, os dois primeiros temas: a nossa economia e o nosso ambiente (Casimiro, Cassamá & King, 1998).

Tabela 29 – Síntese dos temas abordados nas aulas de ciências observadas

	PA	PB	PC
CI 1	Atividades económicas Elementos do meio ambiente Proteção dos animais e plantas	Atividades económicas Elementos do meio ambiente Sistema circulatório Paludismo e Higiene	As partes das plantas
CI 2	Sistema digestivo	Atividades económicas Elementos do meio ambiente Sistema circulatório Paludismo e Higiene	Classificação dos animais quanto à alimentação
CI 3	Sistema urinário	Sistema respiratório e tuberculose	Direitos das crianças
CI 4	A alimentação	Sistema digestivo	Tradições - carnaval
CI 5	Os órgãos dos sentidos	Sistema digestivo	—

Os temas abordados nas aulas correspondem à sequência que está no livro do aluno, tal como confirma uma professora entrevistada da Escola 2.

Fazemos da mesma forma, baseando-nos no livro de Ciências que temos aqui. (E3_Es2)

Já nas aulas de língua portuguesa, os professores das duas escolas seguiam o manual, e apesar de estarem em escolas e regiões diferentes, parecem estar todos, sensivelmente, no mesmo ponto do manual nas mesmas semanas. A opinião geral dos entrevistados é que os conteúdos do programa de ciências estão relacionados com o quotidiano das crianças.

Nas ciências eles já conhecem muitas coisas sobre ciências. Mesmo lá em casa, já conhecem. Conhecem as plantas, conhecem os animais, conhecem muitas coisas, só que na escola, é que estão a reconhecer essas coisas. (PA_EF)

Tem que compreender porque se estamos, por exemplo, a falar sobre as plantas, os animais, eles sabem muito bem que os animais são os seres vivos, não é? Como os seres vivos, o ser humano também é. São seres vivos. Então, porque conseguem viver e deslocar-se e falam enquanto os animais, (...). Sabem isso. (PC_EF)

Em ciências eu diria que não apresenta os mesmos problemas que a componente de língua portuguesa. (...) Em ciências parece-me, penso que sim, que está adequado, tem muita informação relativa ao contexto da Guiné-Bissau. (E7_org)

Não obstante esta opinião, os professores consideram que não têm formação suficiente para desenvolver os conteúdos, mesmo que não especifiquem que tipo de formação gostariam de ter, nem identifiquem os materiais e as experiências que os fariam compreender melhor os temas. Na opinião da Entrevistada 7 das organizações, apesar dos conteúdos serem próximos da realidade do meio rural, a sua complexidade faz com que haja, pelas observações realizadas no âmbito do projeto da ONG, uma abordagem superficial. Kriek e Grayson (2009) defendem que a melhoria sustentável da educação científica deve concentrar-se na formação constante e acompanhada dos professores, baseada nos conhecimentos de conteúdo, na pedagógica e nas atitudes profissionais.

Gostaria de ter formação na disciplina de ciências sociais e ciências naturais para ter grande domínio sobre isso. (...) Porque realmente, eu não tenho bom domínio sobre as ciências. (...) Bom, não sei porquê. Bom, vou dizer que, há certas coisas na disciplina, nas ciências naturais que não tenho muito domínio, conhecimento. (PC_EI)

Não foi fácil abordar todos os conteúdos de ciências. Era muita informação e à medida que foram ficando mais complexos os temas também foi mais difícil para as crianças, principalmente, no que requer a questão de memorização. Pode haver entendimento mas chega a um certo ponto que tem de haver memorização. Se estamos a falar dos sistemas do corpo humano, requer memorização. E, acabamos se calhar por não dedicar tanto tempo às ciências e tem que haver mais tempo. Isso nós verificávamos nas avaliações mensais, (...), reparamos que eles não dominavam por completo os conceitos de ciências. Mais fim de 3.º, 4.º ano que aumenta bastante o nível de dificuldade. (E7_org)

Assim como em algumas aulas observadas de língua portuguesa, nomeadamente na quarta aula de Língua Portuguesa do Professor B, que analisamos, também nos parece que em ciências, apesar de não se terem verificado erros científicos graves, os docentes não aprofundam nem diversificam as estratégias. Os conceitos parecem ser pouco solidificados pelo que se torna difícil para os professores explicar e desenvolver os conteúdos de uma forma consistente e diversificada, como neste exemplo:

O professor pergunta “Como consegue viver a planta”. Os colegas vão dizendo “água”, “raízes”. (...) O professor explica que a planta consegue sobreviver através das suas raízes porque

consegue absorver sais minerais. O professor pergunta “A planta respira ou não respira?” e os alunos respondem “respira”. O professor pergunta “A planta tem nariz?” e alguns alunos dizem “folhas”. O aluno que está ao meu lado, o que explicou o que eu disse no início, diz entusiasmado em português “Sou cientista” [porque estava a responder bem a tudo]. O professor pergunta “A planta come?”, e os alunos respondem “sim” e o professor continua “Tem boca?” e os alunos respondem “não”. O professor diz que a planta se alimenta através da raiz. O professor pergunta “A planta respira como o homem ou tem uma forma diferente de respirar”. O aluno, que se diz cientista (...), tenta explicar mas volta a desistir. O mesmo rapaz diz, em português, que é no tempo da chuva que a planta cresce. O professor diz que não era isso que tinha perguntado, que tinha perguntado sobre a respiração. O professor explica que a planta consegue absorver o oxigénio à noite e que no período do dia a planta consegue tirar o dióxido de carbono e à noite absorve o oxigénio. O professor diz que é através desse processo que respira. O professor refere que o oxigénio é o ar puro, bom ar que nós metemos nos pulmões e sai dióxido de carbono. O professor diz que o homem consegue respirar através do nariz e da boca. O professor refere que todos os que têm vida conseguem respirar. O professor explica que a planta absorve os sais minerais através da raiz e o caule consegue conduzir até às folhas, é por isso “que dizem que tem vida, nasce, cresce reproduz e morre”, e remata “tudo o que tem vida, morre”. (PC_C11)

Nesta descrição de aula considera-se que não há nada de cientificamente incorreto. No entanto, parece-nos que, uma vez mais, a questão está na pouca segurança que têm nos conteúdos e, provavelmente, na língua de instrução, o que leva o professor a fazer perguntas que os alunos já sabem responder. No estudo realizado por Kriek e Grayson (2009), ao verificar-se a melhoria nos conhecimentos sobre os conteúdos de ciências, os professores aumentaram a sua confiança e, por sua vez, começaram a utilizar uma variedade de maior de estratégias de ensino, mais centradas nos estudantes e em atividades práticas. Nas aulas de ciências também não se verificou a utilização de materiais além dos manuais. Considerou-se apenas informação que tivesse suporte físico. Informações adicionais fornecidas pelo docente, que sejam consideradas “cultura geral” ou curiosidades, não foram consideradas, apesar de haver nestas aulas mais situações em que tal acontece, em relação ao português. Apesar de estar registado que apenas o Professor B utilizou “Excertos de informação além do manual”, cruzando os dados com as entrevistas, o Professor A utilizou apontamentos da FEC

O professor continua a passar os apontamentos no quadro, em silêncio.

Órgãos anexos: *são os líquidos que ajudam à transformação dos alimentos. (PB_C14)*

Sim, suporte teórico, sim. É mais completo e é mais organizado. (PA_EF)

O trabalho académico continuou a ser a subcategoria que teve mais unidades de registo, tal como acontece nas aulas de língua portuguesa. Temos a percepção de que nas aulas observadas não se valorizou o fazer e o pensar sobre os temas, nem os estudantes foram colocados em “situações de prever, recolher, seleccionar, analisar e concluir que, tendo a ver com a construção do conhecimento científico, são igualmente necessárias às explicações de fenómenos físicos e naturais” (Figueiroa, 2016: 58-59).

2.2.2. Conhecimentos em ciências desenvolvidos pelos estudantes

Nesta categoria, tal como nas aulas de língua portuguesa, nas aulas de ciências há mais frequência na interação docente-crianças, seguida das tarefas individuais, das interações criança-docente e, por fim, das interações criança-criança (tabela 30).

Tabela 30 – Frequência das unidades de registo na categoria “Conhecimentos” e subcategorias nos estudantes nas aulas de ciências

	Conhecimentos Estudantes	Interação criança-criança	Interação criança-docente	Interação docente-criança	Realização de tarefas individuais
PA_CI1	17	1	0	14	2
PA_CI2	36	0	1	19	16
PA_CI3	20	0	5	8	7
PA_CI4	21	4	2	9	6
PA_CI5	24	1	1	18	4
PB_CI1	19	1	0	14	4
PB_CI2	18	0	0	14	4
PB_CI3	18	0	2	12	4
PB_CI4	10	2	1	3	4
PB_CI5	10	2	2	3	3
PC_CI1	15	0	1	14	0
PC_CI2	21	2	2	10	7
PC_CI3	17	0	3	8	6
PC_CI4	15	1	5	5	4
	261	14	25	151	71

O registo de interação docente-estudantes continua a ser do mesmo carácter que nas aulas de língua, isto é, perguntas simples que os estudantes respondem com palavras e não com frases.

O professor pergunta “Quais são os animais selvagens?”. Os alunos vão dizendo: leão, onça, hipopótamo, girafa, crocodilo, macaco, chimpanzé, entre outros. (PA_CI1)

O professor faz a terceira pergunta “Qual é a importância da água para os seres humanos?” e pergunta “Quem são os seres humanos?” e um aluno responde “anós”. (...) Duas alunas dizem “lavar roupa, cozinhar” (...). (PB_C12)

O professor pede exemplos. Os alunos vão dizendo “galinha”, “pumba”, “pato”. (PC_C12)

Tal como Oliveira et al. (2013: 95) constataram, quando observaram aulas de ciências no ensino básico na Guiné-Bissau, verificamos que o ensino está centrado “no que o aluno já sabe”, em aulas que são essencialmente centradas no professor, que formula algumas questões que têm sempre uma resposta “única” e “certa”, que os numerosos alunos verbalizam, muitas vezes, em “coro”. Mas este não é um procedimento exclusivo dos professores guineenses. Em todo o mundo, os docentes tendem mais a utilizar a recitação como método de trabalho (Anderson-Levitt, 2003). Também nestas aulas se observa a “conversa segura” (Brock-Utne, 2005). No entanto, o Professor A, nas duas entrevistas, afirmou que os seus alunos se expressam oralmente mais nas aulas de ciências do que em língua portuguesa e, apesar de nós não termos dados consistentes que a reforcem, esta é também a nossa percepção

Ciências, bom, estão a reconhecer. Já conhecem certas coisas, por isso, eu deixo os alunos exprimirem-se, a exprimirem o que é que eles sentem, o que é que eles sabem sobre isso. Eu acho isso muito importante nas ciências integradas. Reconhecem muitos conteúdos que nós estamos a desenvolver, já conhecem só que estão a reconhecer. Ainda não cientificamente, cientificamente ainda não está, por isso, o professor deve deixar os alunos exprimirem-se. (PA_E1)

eles falam nas aulas de ciências, exprimem-se mais na aula de ciências do que nas aulas de português. (PA_EF)

Na interação criança-criança, enquanto que nas aulas de língua portuguesa estas interações eram sobre assuntos paralelos à disciplina, nas aulas de ciências parecem ser mais focadas no conteúdo ou assunto da aula. Tanto nas aulas de língua portuguesa como nas de ciências, essa situação verifica-se mais na turma do Professor A, em que os estudantes são mais velhos e parece haver mais à vontade para conversas e discussões mais informais

Uma aluna diz “melom” mas um aluno diz “não tem melom”. Há quem diga que há quem cultive e outros que não. (PA_C14)

O professor pergunta o que são animais insectívoros. Uma aluna diz “insetos”. Os colegas reagem falando entre si. (PC_C12)

As interações em que é a criança a tomar a iniciativa continuam a ser poucas e de pouca relevância para o assunto da aula. Tal como nas aulas de língua portuguesa, foram maioritariamente de correções ou dúvidas pontuais. Jegede (1997) também constata o mesmo, isto é, a pouca vontade de os estudantes fazerem perguntas nas aulas de ciências, o que o leva a inferir que, para alguns, a ciência tem pouca relação com o seu mundo ou requer explicações fora do seu paradigma vivencial e que o mesmo deverá acontecer com o professor que partilha o mesmo *background* sociocultural. Nas aulas do Professor A houve alguns assuntos que despertaram mais atenção dos estudantes e que destacamos aqui

O professor diz que já bebeu urina por causa de dores de estômago e, por isso, sabe que é ácida, mas se não estão com dores de estômago, não devem beber. Quando o professor disse que tinha bebido urina, um aluno fez cara de espanto. Um aluno pergunta ao professor se curou e o professor diz que acalmou, mas não curou. Esta parte da aula também gerou alguma conversa entre professor e alunos [mais rica do que o que está aqui descrita]. (PA_C13)

As tarefas que mais se destacam nestas aulas são: leitura a partir do livro e do quadro, cópia do que está escrito no quadro para o caderno, desenho, pintura. O Professor B explica como normalmente planeia as suas aulas de ciências,

(...) antes de explicar, eu vou mandar os alunos ler aquilo que nós temos, cada qual vai ler o seu livro, aquilo que está lá. Depois de lermos o livro, eu vou escrever no quadro para eles escreverem. Eu tento explicar ainda aquilo que nós lemos. Depois vamos escrever aquilo que nós lemos, acompanhando com a explicação que eu já tinha feito. (PB_EF)

Destacamos aqui uma tarefa que foi diferente das comumente realizadas

Depois o professor diz para os alunos dizerem com ele os órgãos e apontar para os seus órgãos dos sentidos. O professor diz a uma aluna para mostrar os seus olhos. O professor pergunta a um aluno onde está o seu nariz. Ele aponta. O professor vai dizendo os órgãos e os alunos vão apontando. (PA_C15)

Tal como em língua portuguesa, a falta de formação é referida como uma falha na área das ciências a par da falta de material de apoio, manual escolar e nas metodologias

As dificuldades, eu já disse, a falta de material. Quando o professor fala ou o professor só escreve no quadro, fala, escreve no quadro, os alunos às vezes mal copiam, ou então o professor faz o ditado daquilo e os alunos às vezes, nem escrever sabem. Se você tem o material, tem o livro lá em casa, você pode pegar o livro e ler. Independentemente daquilo que o professor fala dentro da sala. Independentemente dos apontamentos que você toma, você podia pegar o manual e lia lá em casa. Essa falta de material, para os nossos alunos, também eu acho que é um dos fatores principais. (E1_IE)

Acho que vai melhorar mas tem de ser feito um trabalho de fundo a nível da formação de professores, de melhoramento do próprio espaço onde decorre o processo de ensino-aprendizagem, o professor tem que ter melhores condições para trabalhar, o aluno para aprender e os materiais para consulta têm de ser posto à disposição e os professores estão a lutar para isso. Os professores têm de melhorar o seu desempenho, o seu perfil profissional e académico, tudo isso tem que ser feito. E o ensino das ciências deve ser melhorado também, com a introdução de pesquisas, para evitar a forma de trabalhar tradicional à base de textos e apontamentos, exposições, sem pôr o aluno mesmo a construir os seus saberes. Isso é que falta. Mas acredito, as coisas vão melhorar. Tenho a certeza que isso vai melhorar. (E3_RC)

Um artigo analisado por Soares et al. (2021), sobre a formação em ciência a nível do secundário no Botswana, enumerou obstáculos como: professores inadequadamente qualificados; utilização do inglês; e um número inadequado de laboratórios. Também nos casos observados, a exposição ao crioulo guineense em demasia nas aulas de língua portuguesa (que se estende às outras disciplinas), aliada à falta de formação da língua portuguesa e da compreensão das diferenças entre esta língua e o português, criam um entrave não só à aprendizagem da língua (que já se verificou na categoria “Conhecimentos”, nomeadamente as interações que são muito limitadas), mas também à compreensão de outras disciplinas. Na verdade, a linguagem utilizada tem um peso importante nas explicações face à complexidade dos conteúdos científicos, uma vez que dela dependem a escolha das estratégias para ensinar e a construção de processos do conhecimento científico (Figueiroa, 2016). O Professor C refere o mesmo na entrevista final

Mesmo português, ciências sociais ou ciências naturais, sempre têm de ter ou dar explicação em português, não é? Então, tudo, todas as três disciplinas exigem a língua portuguesa. (PC_EF)

Isso é importante porque costuma-se dizer que o ponto fraco do nosso sistema é a matemática, é a língua portuguesa, mas isto acaba afetando as outras áreas porque se o problema se coloca a nível da proficiência da língua portuguesa, as crianças que têm dificuldade em português, acabam tendo dificuldade nas outras áreas porque as aulas são realizadas com base na língua portuguesa como língua do ensino. A língua portuguesa é o veículo das informações e se os alunos não têm domínio dessa língua acabam tendo alguma dificuldade nessas áreas e as ciências não fogem à regra. (E3_RC)

O mesmo constata Solla (2005: 53), quando nomeia as diferenças entre as turmas em que o ensino era em língua portuguesa, o *Projeto Português*, onde as crianças estavam “silenciosas ou apenas respondiam timidamente às perguntas do professor”, em relação às do *Projeto CEEF*, em que o ensino era em crioulo guineense e as crianças estavam “à vontade com os professores, participavam na aula com interesse, estavam motivadas, descontraídas” e, por isso, a comunicação era “fluida e natural” por não haver “qualquer barreira à comunicação”. Brock-Utne (2005) também verificou um comportamento de mais à vontade e melhor desempenho dos estudantes sul-africanos que recebiam instrução em isiXhosa em relação aos que recebiam em inglês. Não estávamos a espera que as aulas de ciências fossem radicalmente diferentes das aulas de língua portuguesa, uma vez que os docentes, no geral, têm um estilo, uma forma de dar aulas que é difícil de mudar (Kriek & Grayson, 2009). Além disso, nem todos os temas despertam a atenção e o entusiasmo tanto de docentes como de estudantes. No entanto, parece-nos que os temas de ciências geram mais interações entre estudantes e docente do que os de português.

2.2.3. Experiências e percursos em aprendizagem de ciências dos docentes

Para a categoria “experiências e percursos de aprendizagem” desenvolvidas pelos docentes, nas aulas de ciências, apresentamos na tabela 31 as subcategorias por nós observadas e o seu somatório.

Tabela 31 – Frequência das unidades de registo na categoria “Experiências e percursos de aprendizagem” e subcategorias nos docentes nas aulas de ciências

	Experiências e percursos de aprendizagem Docentes	Clarificação do sentido da informação	Interligação da aprendizagem escolar com experiências das crianças	Personificação do ensino em função das necessidades das crianças
PA_CI1	8	5	3	0
PA_CI2	21	11	5	5
PA_CI3	22	13	9	0
PA_CI4	8	5	2	1
PA_CI5	7	5	1	1

PB_CI1	4	4	0	0
PB_CI2	3	2	1	0
PB_CI3	8	6	1	1
PB_CI4	5	2	3	0
PB_CI5	1	1	0	0
PC_CI1	5	2	0	3
PC_CI2	3	0	2	1
PC_CI3	6	3	2	1
PC_CI4	4	0	3	1
	105	59	32	14

Nesta categoria, a subcategoria mais frequente foi a “clarificação do sentido da informação”, que consistiu, essencialmente, em explicar em crioulo guineense o que o professor disse em português, a leitura e explicação por palavras do professor ou exemplos que ilustrassem

O professor diz que o cérebro é o responsável, o coordenador. E dá um exemplo: “Eu vou pisar esta menina, ela vai sentir?” “Sim”, dizem os alunos. O professor continua “Vai até ao cérebro através dos nervos”. (PA_CI5)

O professor lê outra afirmação “A higiene sempre prejudica a doença da nossa pele”. O professor explica o que é prejudicar. (PB_CI1)

O professor dá um exemplo de acidente e diz que essa criança tem direito à ajuda. (PC_CI3)

Na sequência do que foi dito anteriormente, parece haver uma tendência para a explicação científica na língua com que se tem mais segurança, no caso, o crioulo guineense. Na Tanzânia, nos professores que ensinavam utilizando apenas o inglês observava-se um grande esforço, pareciam mais tensos e as suas expressões verbais eram bastante "secas" em relação aos que ensinavam em Kiswahili que estavam muito mais relaxados e confiantes (Brock-Utne, 2005).

Na subcategoria “interligação da aprendizagem escolar com experiências das crianças” há uma variedade maior de situações que os docentes dão exemplos práticos e acontece com mais frequência do que em língua portuguesa

O professor faz referência à resposta de um aluno para explicar que há alternativa se não tivermos alguns órgãos, os dentes, por exemplo. (PA_CI2)

O professor explica que os seus órgãos ainda não seguram os alimentos dos adultos. Até aos 6 meses só podem dar leite. Dos 6 meses aos 9 meses comem papa porque o estômago não é

maduro. Quando completam um ano “damos comida mais mole para facilitar as crianças. Se damos coisas duras, os intestinos são pequenos, não vão aguentar”. (PB_C14)

O professor explica que um rapaz faz umas máscaras muito bonitas, “em 2016” completou um aluno. (PC_C14)

Há menos situações de “personificação do ensino em função das necessidades das crianças” nas aulas de ciências, tanto que nas aulas do Professor B não houve registo de nenhuma correção. Algumas correções estão relacionadas com a língua portuguesa, com a interferência do crioulo guineense nas respostas, sendo poucas relacionadas com os conteúdos

O professor pergunta “Que líquido temos na boca?” e alguns alunos dizem “cuspe”. O professor diz que é saliva. (PA_C12)

O professor pergunta o que quer dizer a palavra omnívoro e os alunos começam a dizer “catchur”, “homem” mas o professor volta a perguntar o que quer dizer omnívoro e responde “quer dizer homem”. (PC_C12)

O entrevistado 3 da reforma curricular, responsável pelas ciências, considera que é da responsabilidade do professor aproximar os conteúdos das crianças.

Há diferenças entre esses contextos, o contexto rural e o contexto dos centros urbanos, na Guiné-Bissau. Isto pode, de alguma forma, refletir-se nas aprendizagens das crianças mas o que o professor tem de fazer é, se estiver a abordar um conteúdo, a abordagem aproximar-se da vivência da criança. Por exemplo, se vai falar de animais, tem que falar de animais que são mais familiares ao aluno. (...) Se trata de mamíferos, há mamíferos locais, o aluno conhece, não vai falar de cavalo, que esse não existe no meio. (E3_RC)

Não se pode dizer que os docentes não trabalham a relação com o meio, o que nos parece é que quando é referida é de forma pouco intencional e incipiente, isto é, não é trabalhada de forma constante de modo a que os estudantes criem uma identificação pessoal e social com o objeto de estudo, de modo a fazerem ligações entre os conteúdos que estão a trabalhar e a sua vida. Mas isso não é incentivado. Podemos, no entanto, conjecturar algumas hipóteses: os temas abordados não são suficientemente interessantes para que isso aconteça; tal como referimos no enquadramento teórico, os estudantes não sentem que aqueles temas têm relação com a sua vida (Jegade, 1997; Le Grange, 2010; Ngeng et al., 2011; Nsamenang & Tchombe, 2011) ou o professor não consegue abordá-los de forma a

que os alunos falem livremente sobre eles. Relativamente à hipótese colocada sobre o docente, estudos feitos na Nigéria, mencionados por Jegede (1997), indicam que haverá cinco fatores socioculturais que influenciam o ensino e a aprendizagem das ciências: (1) autoritarismo – o professor sendo mais velho é visto como o que conhece tudo: factos, processos, princípios e leis, e não pode ser questionado; (2) estrutura de objetivos – estes são normalmente de orientação competitiva e individualista, contrastando com a natureza mais cooperativa das sociedades africanas; (3) visão tradicional do mundo – as crenças tradicionais e superstições utilizadas para interpretar as ocorrências quotidianas criam conflitos com o conhecimento científico; (4) expectativa da sociedade – a criança revê os seus resultados na escola como uma reflexo da família e da comunidade; e (5) sacralidade da ciência – há uma visão generalizada de que o estudo da ciência é algo especial e requer explicações incompatíveis com o pensamento não ocidental.

2.2.4. Experiências e percursos de aprendizagem em ciências dos estudantes

Para a categoria “experiências e percursos de aprendizagem” é na motivação (ou a falta dela) em que há maior frequência de ações, sendo seguida das “crianças falam sobre as suas ideias” e por fim “crianças falam sobre as suas experiências” (tabela 32).

Tabela 32 – Frequência das unidades de registo na categoria “Experiências e percursos de aprendizagem” e subcategorias nos estudantes nas aulas de ciências

	Experiências e percursos de aprendizagem Estudantes	Crianças falam sobre as suas experiências	Crianças falam sobre as suas ideias	Motivação na realização das diferentes tarefas
PA_CI1	8	0	6	2
PA_CI2	11	0	9	2
PA_CI3	4	1	0	3
PA_CI4	7	5	1	1
PA_CI5	4	1	3	0
PB_CI1	2	0	0	2
PB_CI2	4	0	0	4
PB_CI3	5	1	1	3
PB_CI4	5	0	1	4
PB_CI5	5	0	1	4
PC_CI1	7	0	5	2
PC_CI2	7	0	4	3
PC_CI3	7	0	0	7
PC_CI4	6	0	0	6
	82	8	31	43

Uma vez que os professores e entrevistados consideram que os conteúdos das ciências estão conforme o quotidiano das crianças, seria expectável que os docentes incentivassem a que falassem

sobre as suas experiências. No entanto, isso não aconteceu. Já referimos o porquê das aulas do Professor C não haver interação. O próprio refere que as pessoas não consideram a sua realidade como tema de estudo, o que poderá condicionar a sua prática e ir ao encontro da visão tradicional do mundo e da sacralidade da ciência (Jegade, 1997) e da dissociação que existe entre a escola e a realidade (Le Grange, 2010; Nsamenang & Tchombe, 2011).

(...) os conteúdos sobre ciências naturais, na tabanca, ensinados na tabanca é difícil porque, sabes, os tabanqueiros, não dão muita importância a tal. (...) a planta é a planta. A planta dá fruta. Aquela fruta serve para comer. Somente isso. (...) Por isso mesmo é que na tabanca, não levam isso como na escola, que você deve estudar isso para saber qual é a importância da planta ou qual é a importância dos animais, qual é a importância do próprio homem. Porque se não têm base sobre isso, não respeitam. (PC_EI)

Assim, na subcategoria “Crianças falam sobre as suas experiências” são muito poucos os comportamentos observados.

Um aluno tenta explicar como prepara o sumo de caju em crioulo. (PA_C13)

Duas alunas dizem “por aqui” e enfiam os dedos no nariz. (PB_C13)

Já na subcategoria “Crianças falam sobre as suas ideias”, considerou-se haver mais comportamentos observáveis, apesar de não diferirem muito das interações docente-criança, mas porque não revelam a já mencionada resposta única e correta (Brock-Utne, 2005; Oliveira et al., 2013). Apesar de considerarmos que há uma tentativa de diálogo e aproximação dos conteúdos ao contexto das crianças, os professores fazem pouco uso das respostas dos alunos. Raramente há feedback positivo das suas respostas.

O professor pergunta quais são os órgãos mais importantes [do sistema digestivo] e nomeia-os. (...) Um aluno diz “dentes” e o professor pergunta porquê e o aluno explica em crioulo. Outro aluno diz “dentes e língua” e explica porquê em crioulo. Outro diz “língua” e diz em português “sem língua não podemos comer” e ainda há outro aluno que diz também língua. O professor pergunta “E se não tivermos dentes mas tivermos língua?”, um aluno responde “podemos comer papa”. Outro aluno argumenta em crioulo sobre termos língua e não termos dentes. (PA_C12)

O professor pergunta porque é que aos bebés não se dá arroz. Um aluno diz que é por não terem dentes e outro diz que “tripa ka ta cria”. (PB_C14)

O professor regressa à sala e pergunta, em crioulo, a um aluno, o que é que tinha dito e o aluno responde, em crioulo, que no tempo da chuva as árvores não dão fruto. (PC_CI1)

Tanto nas aulas de língua portuguesa como nas de ciências, a “motivação na realização das diferentes tarefas” parece ser semelhante e, com exceção dos dias em que esteve muito calor à tarde e se notava uma quebra de ânimo, no geral, os estudantes parecem atentos, participativos e concentrados nas atividades (Lassonde, 2010).

Os alunos parecem ouvir atentamente o professor, que fala agora em crioulo, e parecem anuir ao que o professor diz. (PA_CI3)

Alguns alunos estão atentos e outros estão distraídos. (PB_CI1)

Os alunos passam o que está no quadro em silêncio. (PC_CI4)

O ensino das ciências será tanto mais eficaz quanto mais tiver em conta o desenvolvimento de perguntas, o pensamento crítico, a tomada de decisões e as capacidades de resolução de problemas. E tudo isso pode ser estimulado pela constante ligação dos conteúdos às experiências e ideias dos estudantes (Zoller, 2011), tendo sempre em atenção a cosmovisão das crianças e das comunidades em que estão inseridas (Jegade, 1997). O facto de os estudantes não se conseguirem expressar em português faz com que as interações entre o professor e os alunos sejam limitadas, ou inexistentes, e estas competências não sejam desenvolvidas devidamente.

2.2.5. Utilidades e usos pessoais e sociais em ciências dos docentes

Para a categoria “utilidades e usos pessoais e sociais” desenvolvidos pelos docentes (tabela 33) há mais situações e comportamentos em todas as subcategorias observadas nas aulas de ciências do que nas aulas de língua portuguesa. Em nenhuma das subcategorias houve situações observadas nas aulas do Professor C.

Tabela 33 – Frequência das unidades de registo na categoria “Utilidades e usos pessoais e sociais” e subcategorias nos docentes, nas aulas de ciências

	Utilidades e usos pessoais e sociais Docentes	Clarificação da utilidade da informação disponibilizada	Interligação da aprendizagem com situações de trabalho e vida quotidiana	Recurso a factos, experiências práticas de modo a fazerem sentido para as crianças
PA_CI1	2	0	1	1
PA_CI2	6	4	0	2
PA_CI3	2	2	0	0
PA_CI4	1	0	1	0
PA_CI5	0	0	0	0

PB_CI1	2	0	2	0
PB_CI2	0	0	0	0
PB_CI3	1	0	0	1
PB_CI4	0	0	0	0
PB_CI5	0	0	0	0
PC_CI1	0	0	0	0
PC_CI2	0	0	0	0
PC_CI3	0	0	0	0
PC_CI4	0	0	0	0
	14	6	4	4

A subcategoria que apresenta mais unidades de registo é a “clarificação da utilidade da informação disponibilizada”, unicamente realizadas pelo Professor A

O professor cita Amílcar Cabral “Os que sabem devem ensinar os que não sabem” e diz que o que eles aprendem na escola devem transmitir na tabanca, até aos mais velhos. E dá exemplo, que podem juntar os irmãos e dizer aos pais que o álcool, fumar, não lavar as mãos antes de comer não é bom. (PA_CI3)

Além disso, admitimos que os comportamentos observáveis na subcategoria “interligação da aprendizagem com situações de trabalho e vida quotidiana” são passíveis de serem discutidos, indagando se são verdadeiramente interligações a situações de trabalho ou da vida quotidiana. Mas cremos que serão tentativas de isso acontecer.

O professor diz “É bom alimentar mas mais importante é variar, juntar dos 3 grupos. Tem mais energia do que uma pessoa que come só arroz” e acrescenta que variar os pratos não é “todo o dia comer o mesmo prato. Há condição para isso, não é preciso gastar muito dinheiro” e pergunta “Cacre, bu ta panha?” O professor diz que podem apanhar caranguejo ali perto, não é preciso comprar e acrescenta que os mais velhos não têm esse conhecimento de que é bom alimentar mas também saber como nos alimentar. “Sem boa alimentação, os nossos órgãos não estão em condições de nos defender das doenças”, diz o professor. (PA_CI4)

O professor explica a importância da água também na higiene (lavar roupa). O professor diz que no fim-de-semana, no sábado, devemos lavar a roupa porque na 2.ª vamos à escola. (PB_CI1)

Para dois entrevistados, esta interligação é quase óbvia, colocando no docente a responsabilidade de não o fazer

Há muitas coisas mas acho que são os métodos que são utilizados. Porque há muitas coisas que estão nos conteúdos das ciências que são a reprodução daquilo que é a nossa realidade.

Mas, os métodos que são utilizados pelos os professores não são adequados para a comparação da realidade que é vista, com o que está a ser ensinado. E aí, as crianças terem dificuldade de associar o que está na realidade e o que está a ser ensinado. Porque os professores quando ensinam as ciências, muitos deles não usam os materiais didáticos. E muitos dizem, também, pela negligência “não recebemos os materiais didáticos”. Os materiais que estão na comunidade, se são materiais correspondentes aos conteúdos a ensinar, estes são materiais didáticos. É simplesmente ter a iniciativa de preparar aqueles materiais para serem usados na escola. (E4_IE)

Em Ciências tem que ver com o hábito de leitura porque os professores não leem. Mesmo sendo professora, devo ler. Devemos ler porque assim também pesquisamos. (E13_org)

Tendo em conta todo o cenário apresentado nas aulas de ciências, é expectável que não haja muito “recurso a factos, experiências práticas de modo a fazerem sentido para as crianças”. Destacamos os que consideramos nesta subcategoria:

“O que é que nós respiramos?” Alguns alunos responderam “ar”. O professor prossegue “O ar está aqui?”. Alguns alunos respondem, “Não”. Então, o professor pede aos alunos para taparem o nariz e a boca para provar que precisam de ar para viver. (PA_C11)

O professor explica o que é cavidade “buraco ou cova” e mostra o que é no seu próprio nariz. (PB_C13)

A falta de experiências práticas atribui-se, segundo o Professor A, ao facto de, ele próprio, não ter experimentado e refletido sobre os assuntos. Para outros entrevistados, o facto de não haver experiências nas aulas de ciências prende-se com a falta de metodologias e de materiais:

Porque, por exemplo, quando estamos a falar das partes do corpo humano, eu nunca vi isso na prática, só lendo. Falar do sangue, como se faz? Nunca fiz a experiência, só lendo o livro. E há algumas coisas que é necessário ter laboratório para ver isso na prática como é que funciona. Só explicando aos alunos assim, é difícil. Mas é ciências integradas, porque não tenho a prática, só tenho argumentos para explicar aos alunos, não mostro isso na prática, como se faz. (PA_EI)

As dificuldades que os professores enfrentam no ensino das ciências tem a ver mais com a própria metodologia. A ciência é ensinada de uma forma metódica e abstrata mas há uma necessidade, de facto, de rever os métodos de ensino das ciências para tornar o ensino mais

prático e promover a possibilidade dos alunos fazerem pesquisas, realizarem experiências, coisas mais observáveis e realizáveis. Outra dificuldade também está relacionada com a escassez de recursos didáticos, por exemplo, os mapas do corpo humano e outros materiais de concretização da aula. Mas também, consolidar os conhecimentos do professor sobre os conteúdos ensinados nessas disciplinas. A parte científica, tem que ser reforçada além da parte didática, todos precisam de ser capacitados, tanto na parte científica como na área metodológica. (E3_RC)

No caso das Ciências Integradas, onde há mais dificuldades, como já disse, é quando nos faltam os materiais para aulas práticas, não temos na escola desenhos e materiais manipuláveis para os alunos observarem e outras coisas que possam apoiar os professores na explicação de matérias. É melhor se os professores tiverem materiais que permitam que os alunos visualizem o que eles estão a explicar. (E2_Es)

Não é só na Guiné-Bissau que existe um fosso entre a realidade, a ciência e tecnologia e o entendimento, por parte da comunidade educativa, da utilidade e dos benefícios da educação científica. Para Zoller (2011), isso deve-se à percepção de que a principal função dos sistemas educativos é fazer avançar os estudantes na escolaridade e não de desenvolver competências para saberem atuar no seu meio ambiente, de acordo com os conhecimentos que têm estas áreas.

2.2.6. Utilidades e usos pessoais e sociais em ciências dos estudantes

Tal como em língua portuguesa, a categoria “utilidades e usos pessoais e sociais” adquiridas pelos estudantes não teve nenhuma unidade de registo. Apesar disso, o Professor C relata situações em que os alunos fizeram usos dos conhecimentos adquiridos na escola

Alguns tentam fazer isso porque uma vez o meu aluno aqui disse-me “olha, lá em casa eu costumo fazer tal, tal, tal” mostrou aos seus colegas que é assim que se faz. Está a ver, é uma experiência que ele apanhou na escola e depois está a aplicar isso mesmo perante os seus colegas. Está a ver, acho que é muito importante. (PC_EF)

Já vimos que os próprios professores admitem que não fazem aulas fora da sala de aula. Tendo em conta o que foi descrito e interpretado anteriormente, não seria de esperar aulas totalmente diferentes, apesar de as aulas de ciências poderem ter situações de pequenas investigações ou aprendizagens mais colaborativas. Só que estas, que se caracterizam por uma maior interação entre os

estudantes, exigem também uma gestão da sala de aula que coloca o docente em situações menos confortáveis, o que nunca aconteceu (Lassonde, 2010). O diretor e a professora da Escola 2 dizem fazer aulas práticas quando o tema é as plantas. O Entrevistado 5 das organizações defende a criação de hortas nas escolas.

A dificuldade dos professores relaciona-se com a falta de criatividade. É preciso mostrar aos alunos coisas práticas, que se relacionem com o seu dia-a-dia. Quando se está a ensinar, em vez de se ficar apenas dentro da sala de aula, com muita teoria, tem de se levar as crianças para lhes mostrar coisas práticas. Por exemplo, se estiverem a estudar uma planta deve sair-se com eles para mostrar, fazer experiência. (E2_Es2)

Nós fazemos um esforço, por exemplo, no caso das plantas, como temos aqui, não ficamos na turma, se temos plantas aqui perto, saímos com as crianças. Na semana passada falámos das características das plantas, saímos para conseguirmos observar a flor, o caule, a folha, a raiz. (...) Para não ficarmos apenas com a explicação do quadro. Fizemos um desenho e saímos. (...) Em ciências não têm tantas dificuldades porque procuramos mostrar-lhes coisas práticas, saímos à rua. (E3_Es2)

E depois, a diferença é que nós temos um livro de ensino dos cuidados primários de saúde e depois temos agricultura também. Cada escola deve ter uma horta: com a ajuda do PAM comem o arroz e os feijões, mas também devem produzir hortaliça (E5_org)

Se quiséssemos definir o tipo de aulas destes três professores, segundo as tradições dos Estudos Sociais sintetizadas por Roldão (2004: 11) e registadas no enquadramento teórico, diríamos que em termos de metodologias assentam na “transmissão de conceitos e valores através de métodos tais como: usos de compêndios, leituras, sessões de pergunta-resposta, e exercícios estruturados de resolução de problemas” e em termos de conteúdos “são selecionados pelo professor e têm a função de ilustrar os valores, as crenças e as atitudes”. Nesta tradição, o objetivo é “promover a preparação para a cidadania da transmissão de valores corretos que constituem uma estrutura de referência para a tomada de decisões” (Roldão, 2004: 11), algo que nos parece que é corroborado pelo Entrevistado 3, que é responsável pela área das ciências da reforma curricular, quando fala do desenvolvimento das comunidades

eu acho que o ensino das ciências deve ajudar as comunidades a desenvolverem-se, quer sejam dos centros urbanos ou do campo. É isso que as ciências têm que fazer, ajudar as comunidades

a se desenvolverem. O aluno, que é o sujeito de formação, depois de frequentar a escola pode ajudar a sua comunidade a desenvolver-se. (E3_RC)

Em termos de desenvolvimento profissional, pedagógico e de identidade do docente, as análises de artigos sobre ciências em África, realizadas por Soares et al. (2021), revelam um modelo que, de todo, não é seguido pelos professores observados, apesar de existirem como sendo alguns pontos observados na sala de aula: solicitação dos conhecimentos prévios aos estudantes; ligação da experiência/conhecimento quotidiano ao novo conceito; explicação de diferentes conceitos para melhorar a compreensão dos alunos; exploração de novos conceitos de forma coerente e esclarecimento de dúvidas; avaliação da compreensão dos alunos através de interações constantes; esclarecimentos específicos; envolvimento com participação ativa; uso as ideias dos alunos para conduzir a novos conhecimentos ou esclarecimento; e síntese dos conceitos.

Do mesmo modo, a contextualização do ensino através do contacto com a comunidade local não aconteceu (Leite, Fernandes, & Mouraz, 2012), isto é, aquilo que refere Freire (1978: 153) sobre a escola, um “estar *no* mundo e *com* o mundo”, ter consciência de si e do mundo e da realidade que nos rodeia. De facto, a ligação entre a escola e o meio não foi observada. E, existem estudos que demonstram que algumas famílias rurais não enviam os seus filhos para a escola por não ser adequada ao seu ambiente familiar e social (Atchoarena & Sedel, 2004). De acordo com os testemunhos do capítulo anterior sobre a escola, parece-nos que tal não se verifica nas duas comunidades estudadas, até porque o Comité de Gestão da Escola 2 acredita que a escola pode contribuir para conservar a cultura,

A escola nunca faz com que se perca a cultura. A escola até incentiva. (E2a10_C2)

Quanto às questões dos conteúdos mais práticos, os PEE entrevistados têm opiniões diversas. Uns manifestam vontade de que os seus educandos os aprendam

Poderiam ser várias coisas. Por exemplo, mecânica, tecelagem. Isso são também coisas importantes! Para as meninas, ensinar a pentear, a fazer “rasta”, tudo. (E11_C1)

o desporto seria bom, fazer croché também. (E15_C1)

Queremos também apoio em ensino de corte e costura (...) Nem que fosse, pelo menos, sábado e domingo. (...) Se aprendessem corte e costura e costurassem, ou bordassem ou fizessem renda, poderiam comprar tecidos, costurar e vender e ter lucro. (E11a16_C2)

Para aprender a regar e costura? Era importante também. (E22a24_C2)

Tem importância porque as pode ajudar. Se conseguirem boa produção podem vender e ganhar dinheiro. Também serve de preparação para o futuro. Pode ser uma forma de rendimento no futuro. (E30_C2)

Seria muito bom e é importante aprenderem estas coisas na escola porque para futuramente organizarem as suas casas. (E32e34_C2)

Há muitas coisas que podem aprender na escola, como fazer horticultura, fazer pão e outras. (E35a40_C2)

Outros pensam que as aprendizagens mais práticas retiram o interesse pelos estudos e que há ensinamentos que competem às famílias e não à escola. Atchoarena e Sedel (2004) afirmam que os pais não compreendiam o porquê dos seus filhos adquirem competências práticas que eles próprios podiam oferecer. Para estas famílias de zonas rurais, a escola era sinónimo de aquisição de novas competências, a fim de escapar ao trabalho no campo e ter acesso ao emprego assalariado nas cidades.

Sabes, o que mais quero neste momento é que terminem os seus estudos e se formem porque se mandares uma criança para uma máquina para fazer panos e camisas, não vai focar-se nos estudos. Se tiveres uma criança só deves coloca-la na escola e não noutros trabalhos para não se desfocar da escola. (E8_C1)

E outros trabalhos, como lavoura, não sei, não precisa de ser ensinada na escola, quando volta a casa os pais também têm que ensinar aquela parte para complementar. (E13_C1)

Em casa. (...) Mas acho que não, essa questão do cultivo. Mas também é preciso que haja exigência porque há aqueles que não cuidam das crianças e as põem a colher caju, não pegam nos cadernos, nos livros, não fazem nada. (E31_C2)

É em casa também. Mas nós não sabemos em que dia é que se rega. Se estiver calor, rega-se todos os dias. Isso nós também ensinamos aos nossos filhos. Ensinamos a cozinhar, a ir buscar água, lavar a louça... (E25a28_C2)

Isso é um pouco complicado. Porque se tiver alguém muito novo não é fácil que faça trabalho no campo, normalmente, fica em casa para ajudar a mãe e para ir à escola. Para começar a trabalhar na bolanha tem de ter, no mínimo, uns 12 ou 14 anos. (E31_C2)

Do ponto de vista da contextualização do currículo, o conhecimento da realidade social e cultural das comunidades deve ser o ponto de partida “para a organização e desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem” (Morgado, Fernandes & Mouraz, 2011: 157). Para tal é necessário conceber o ensino e a aprendizagem das ciências num currículo desafiador, destinado a promover a capacidade dos estudantes gerarem ideias e alternativas, em vez de apenas se limitarem a selecionar de entre as alternativas já disponíveis (Zoller, 2011), o que pressupõe uma formação adequada dos docentes e não apenas a exigência de leitura e criatividade, como alegam alguns entrevistados. Pelas observações feitas, parece-nos que os docentes dão oportunidade aos alunos de falarem e há uma tentativa de ligação às vivências dos alunos e à comunidade, mas raramente conseguem aproveitar o que dizem para trabalhar, no caso das ciências os conteúdos, no caso da língua portuguesa a oralidade, completando ou corrigindo o que dizem (Soares et al., 2021). Persiste, ainda, a questão da língua, uma vez que a capacidade de leitura e interpretação é imprescindível ao desenvolvimento da literacia científica (Figueiroa, 2016).

2.3. O crioulo guineense, a língua de instrução

É que nós estávamos sempre organizados em grupo para tudo e, normalmente, separávamos o pessoal da metrópole dos da terra, que era para não haver confusões. E para que os de lá não percebessem o que dizíamos, só falávamos em «kriol» nos recreios das dez e meia. Os da metrópole faziam queixinhas de nós falarmos «kriol» nos recreios. Era proibidíssimo falar «kriol» e isso só aumentava o interesse em fazê-lo. Quem não arrisca não petisca. E daí que o «kriol» passasse a ser linha de demarcação. (Lopes, 1997: 22)

O crioulo é a língua que une a sociedade multilingue guineense, “sobretudo entre os escolarizados, tanto na tabanca” assim como na praça (Nassum, 1994: 69). A língua portuguesa é a língua oficial, de instrução e de trabalho, mas, como foi amplamente relatado, é o crioulo a língua de comunicação preferencial (Nassum, 1994; Hovens, 2002; Couto & Embaló, 2010; Scantamburlo, 2013; Cá & Rubio, 2019). Para os três professores observados, o recurso a esta língua é a forma de se fazerem entender, de explicar os conteúdos, de comunicarem formal e informalmente com os estudantes. De certo modo, as crianças aprendem primeiro a falar o crioulo guineense para depois aprenderem o português. Por isso, pela escolarização formal as crianças acabam por aprender as duas línguas (Nassum, 1994, Callewaert, 1995; Benson, 2010; Scantamburlo, 2013; Martins, Gomes & Cá, 2016). Já a relação com a língua materna dos estudantes é diferente, uma vez que os docentes dizem não as utilizar

os meus alunos já sabem falar crioulo. Todos falam crioulo. (...) Às vezes o professor fala português, alguns alunos percebem e outros não percebem. Tenho de explicar em crioulo para situar os alunos. (PA_EI)

Não, a mim não dificulta porque eu não vou falar a língua materna aqui. O que eu vou falar é a nossa língua oficial e a língua própria da Guiné-Bissau que é o crioulo para melhor percepção dos alunos. Porque eles, todos aqui, falam a língua crioulo e também a nossa língua oficial que é o português. (PB_EI)

(...) é o problema da comunicação da língua portuguesa. A maioria deles fala crioulo na sala de aulas. (E14_org)

As necessidades da língua portuguesa são quase em todos os aspetos porque vejamos, nós temos uma dificuldade de comunicar sempre em português. O professor, se for colocado numa tabanca, às vezes passa a dar aulas em crioulo. (E3_FP)

(...) o português não é falado na maioria, 90% da comunidade rural não fala português. Talvez 99% se ainda formos mais fundo. O crioulo muitas vezes é que domina a sala de aula de um professor. Sobretudo os professores comunitários falam mais crioulo do que português. Há um problema sério na questão da língua. O Português não é assim uma língua que se fala pela maioria das pessoas. (...) você vai ver um professor, fez bom plano, está a executar esse plano muito bem mas o português é um problema (...) (E9_org)

Já referimos que a Escola 2 adotou o sistema de ensino bilingue, há mais de 10 anos (tendo em conta que o testemunho foi dado em 2019). No 1.º ano as crianças são alfabetizadas em Crioulo Guineense, isto é, aprendem a escrever e fazem a introdução à língua portuguesa na componente oral, e no 3.º ano da componente escrita, que na visão de Hovens (2002) é cedo demais para produzir resultados satisfatórios na proficiência das duas línguas. Professores e comunidade consideram vantajosa esta opção

(...) usamos na 1.ª classe o crioulo. Temos materiais didáticos que estão aqui que usamos e a partir da 3.ª classe começam já a falar português com o método de ensino com o professor utiliza, até à 6.ª classe mas o crioulo mantém-se como disciplina (...) Trabalham muito bem com os professores e os resultados estão a aparecer sempre. (E1_C2)

A única coisa que mudamos é que o ensino do português é já no início, com a oralidade (...) os meninos devem já ser familiarizados com o português já na 1.ª classe, com cantigas, com diálogos, outras e depois ensina-se a escrever em crioulo, durante a 1.ª e 2.ª classe. No final da 2.ª classe os alunos devem já saber escrever em crioulo. Há um manual, Alfa 2, bem feito, que funciona muito bem. (...) na 3.ª classe, depois que já sabem escrever crioulo, passam à escrita do português. Leitura e escrita, temos dois manuais, 3.ª e 4.ª classe (...) quando os nossos alunos sabem escrever crioulo, transitam para a escrita do Português. Na 1.ª e 2.ª classe o crioulo tem mais aulas do que o português. Depois nas 3.ª, 4.ª, 5.ª e 6.ª classes o crioulo tem aulas só de gramática e de literatura. Os alunos não precisam de mais porque sabem já falar bem crioulo, sabem também escrever crioulo. (...) Continua até com uma ou duas aulas por semana. (E5_org)

A aula de *Kriol* observada, do 4.º ano, versava sobre a cópia de um poema em crioulo guineense do quadro e da leitura por parte do professor e interpretação oral da mesma. No final da aula, o professor explicou algumas diferenças na ortografia do crioulo guineense e do português. Não houve praticamente nenhuma interação oral entre professor e estudantes e não houve produção escrita em crioulo guineense. Assim, não se pode constatar por esta aula, única observada, a diferença entre a aula das duas línguas em termos de metodologia utilizada. Para isso terá contribuído o facto de o professor, como foi referido, ter pedido aos estudantes para não falarem nas aulas observadas. Independentemente disso, o professor e toda a comunidade escolar consideram importante o ensino do crioulo guineense. O professor considera que foi importante para si aprender a escrever, tanto pela conservação da cultura, como pela identificação nacional. Para a comunidade é importante aprender várias línguas e o crioulo guineense é uma delas. A dificuldade de aprender o português e a aproximação à comunidade justificam a opção pelo ensino do crioulo guineense que, tal como argumentam os professores, é importante para explicar os conteúdos numa língua que as crianças entendem

(...) eu mesmo não sabia escrever crioulo mas agora tenho bons conhecimentos para escrever crioulo. É importante porque é a única língua que falamos em tradição. É a nossa língua e quase podemos dizer que é a língua nacional. Aqui é a introdução. Devemos saber escrever a nossa língua porque é uma língua que uniu todos os guineenses. (PC_EI)

O crioulo é a língua comum. Faz com que nos entendamos para além da língua estrangeira. Nós temos a língua materna que pode ser balanta, mandjaco. Mas o crioulo é a nossa língua comum. O português é a segunda língua, uma língua estrangeira que nós aprendemos. É a língua oficial.

Mas temos de saber crioulo e saber escrevê-lo bem. Depois, passar para o português. (E2a10_C2)

O crioulo também ajuda na forma de dar informações. Por exemplo, se estivermos aqui e alguém vier alguém que não fala crioulo, alguém, como eu, que sabe escrever crioulo, pode traduzir, é mais fácil para explicar à comunidade que não fala português. Por exemplo, (...) trabalhávamos com alimentação de crianças desnutridas. Tínhamos a informação em português mas traduzíamo-la para crioulo. Para muitas mães que nunca foram à escola, facilitava. Porque se lêssemos em português, elas não iam perceber. Lemos e explicamos em crioulo. Ter a informação em português e passar para crioulo, facilita a interpretação. (E11a16_C2)

É importante que aprenda crioulo e português também. Porque é em português que temos mais dificuldades, já que falamos mais crioulo. (E29_C2)

É importante porque sabem melhor crioulo que português. Se o professor explicar alguma coisa e não entenderem, se o puder fazer em crioulo perceberão melhor. Por isso, as duas línguas têm vantagem. Quando estão a aprender o crioulo pode facilitar mais que o português. (E30_C2)

É importante. Nós pusemos a aula de crioulo porque muitas crianças não sabem falar bem português. O crioulo ajuda-os. Por isso, têm crioulo e português. (E35a40_C2)

Mesmo os estudantes que não têm acesso ao ensino bilingue, como os da Escola 1, sabem falar crioulo guineense. Nas comunidades rurais estudadas, o crioulo guineense não é língua materna dos alunos. No entanto, como se tem constatado nas aulas observadas de língua portuguesa e de ciências, bem como nos testemunhos dos vários entrevistados, o crioulo guineense é, de facto, uma língua importante no processo de ensino e aprendizagem. A aprendizagem do crioulo guineense parece ser feita no quotidiano, mas a escola é também um local onde as crianças aprendem esta língua. Nassum (1994: 73) já constatava o mesmo na década de 1990, afirmando que “quanto mais alargada for a rede escolar, tanto maior será o número dos falantes de *kriol* e dos que tentam aprender a expressar-se, com fraco sucesso, em português”. A aprendizagem do crioulo guineense, que é feita tanto na comunidade como na escola, é considerada um fator de positivo de desenvolvimento para a tabanca

Já estávamos no final da visita à tabanca quando o Professor B (...) disse-me que os alunos tinham dificuldade a falar português porque em casa só falavam a língua materna. Só na escola

é que falam a língua portuguesa. Perguntei onde é que aprendiam a falar o crioulo. O Professor B respondeu na tabanca e na escola. (NC_10, 20 de fevereiro de 2019)

Nesta tabanca, dantes, no ano 2010 muitas, muitas crianças que não sabiam falar crioulo. Mesmo os adultos, os adolescentes, não sabiam falar crioulo. Agora as crianças falam, até falam português, quer dizer que a escola faz alguma coisa pela tabanca. (PA_EF)

Dantes as pessoas não sabiam falar crioulo aqui. Só lá em Bissau. Nas tabancas, as pessoas, dantes, não falavam crioulo, sobretudo aqui. Mas, nestes últimos anos, as pessoas têm falado crioulo. E isto ajuda muito as crianças na aprendizagem. (E1e2_C1)

Apesar de considerarem benéfica a aprendizagem do crioulo guineense para o entendimento dos conteúdos curriculares, docentes e demais entrevistados têm a noção de que o recurso constante ao crioulo guineense prejudica o ensino do português. Mesmo os professores da Escola 2, têm a consciência da interferência do crioulo guineense na aprendizagem do português, principalmente na escrita, talvez pela transição ser feita sem que as competências linguísticas da primeira língua estejam consolidadas (Benson, 2002; Hovens, 2002).

Sim, há desvantagem porque talvez os alunos (...) falando crioulo, apesar de nós não falarmos crioulo todo o tempo, falando crioulo vai impedir o português de avançar com rapidez. (PA_EI)

porque uma coisa que eu vi, quando um aluno está a escrever português costuma meter aquela letra de crioulo. (...) por exemplo, em contente, a última letra ele vai por lá i. (PC_EI)

(...) só quando entram para a escola é que começámos a falar com eles em crioulo, que é o nível mais apropriado, na 1.ª classe (...) propusemos que terminasse na 4.ª classe. Porque percebemos que o memorizam melhor. Até em certos momentos escrevem em crioulo mesmo que se lhes fale em português. (...) acaba por ser uma dificuldade que temos notado. (...) em crioulo, quando usamos a letra k, sabemos que ela sempre substitui a c. Nós ensinamos uma palavra em crioulo, mostramos-lhes as letras e mudamos para português. (...) Por exemplo, a palavra kasa, em português muda para casa. (E2_Es2)

Facilita um pouco. O problema é a escrita. Porque, por exemplo, na palavra “de” em crioulo carregámos no “i”, “di”, em crioulo. Então, quando fazemos um ditado, ortografia, eles escrevem também “di”. Mas corrigimos sempre. (E3_Es2)

(...) há vantagens mas também há as suas desvantagens. Tem vantagens na medida em que permite ao aluno estar enquadrado com os conteúdos a tratar. Mas também, como consequência, muitas vezes os alunos ao escreverem palavras portuguesas encaixam palavras ou escrevem palavras em crioulo, o que não corresponde ao significado da palavra em português, portanto, tem aquele choque de compreensão. (E4_Es2)

O argumento principal para o ensino bilingue crioulo-português é que é mais fácil para as crianças aprenderem o português começando pelo crioulo guineense. No entanto, a Entrevistada 3, professora na Escola 2, contraria essa ideia dizendo “*mininos ka tene língua*”, isto é, as crianças aprendem o que lhes ensinam, pelo que entendemos falar crioulo guineense é mais fácil, não para a crianças, mas para o professor, que se sente mais à vontade em falar crioulo guineense do que português. Docentes e estudantes dominam do mesmo modo a língua de ensino e, por isso, utilizam com mais frequência crioulo guineense (Nassum, 1994).

Esse método facilita principalmente no 1.º ano. (...) Quando chegam à escola se lhes falarem em português não vão entender nada. Mesmo em crioulo, há coisas que entendem e coisas que não entendem. (...) Acho que para as crianças é igual. Porque mesmo que não falem crioulo, pode-se falar com as crianças em português. Porque se lhes falarmos em português e explicarmos o que é que têm de fazer, vão entender. Porque as crianças não têm língua. O que quer que falemos com elas, compreendem rápido. As crianças aprendem mais rápido do que os adultos. (E3_Es2)

Parece haver várias vantagens no ensino bilingue: os professores têm maior facilidade em falar e desenvolver os conteúdos, as crianças aprendem com maior facilidade, uma vez que é uma língua que compreendem melhor e, ainda que o crioulo guineense não esteja generalizado no meio rural, terão mais possibilidade de falar no quotidiano do que o português (Benson, 2002; Hovens, 2002). O documento da UNESCO (s/d) sobre a melhoria da qualificação dos docentes e dos resultados de aprendizagem é bastante favorável ao ensino bilingue por causa da pouca proficiência em língua portuguesa dos professores, em especial no meio rural. O Entrevistado 5 das organizações, que tem um projeto que promove o ensino bilingue, refere algumas vantagens:

os miúdos aprendem mais rapidamente a escrever em Crioulo, porque é uma língua que já sabem. Esta é a vantagem mais importante. Enquanto que com o português nem sabem escrever depois da 6.ª classe. Eu fiz concursos de escrever histórias, a alunos de 4.ª e 6.ª classe e tenho

essas histórias escritas perfeitamente em crioulo. (...) a segunda vantagem é que eles entendem o ensino que é dado em Crioulo, porque nem os professores entendem o português. (...) eu tomo um texto português para traduzirem para crioulo, eles pegam a palavra portuguesa com um sentido só, aquele que conhecem de maneira limitada, quando no português há três, quatro ou cinco e acontece também que naquela frase tem outro sentido que eles não detetam, porque não percebem bem o significado da palavra naquele contexto (...) Esta é a dificuldade mais grave. Então, o que entendem estes alunos quando o professor fala em português, é um português mal falado e isso é o desastre da escola. Quer dizer, os conteúdos não são assimilados pelos alunos. (E5_org)

A discussão sobre a introdução formal do crioulo como língua de ensino não é recente e continua na ordem do dia, sobretudo no período pós-independência, em que foram escritos vários textos sobre as questões linguísticas na Guiné-Bissau (Lepri, 1988; Nassum, 1994; Callewaert, 1995). Para Nassum (1994) era inevitável a aprendizagem de línguas internacionais, o que não impedia o desenvolvimento e fixação da escrita em crioulo guineense bem como a absorção/incorporação de termos científicos no seu léxico, tal como acontece em qualquer outra língua. Apesar desta hipótese e de se saber que se fala crioulo guineense nas aulas, alguns entrevistados consideram que o ensino deve continuar a ser em português uma vez que é a língua oficial e a que liga o país a outras partes do mundo. No entanto, não excluem em definitivo a hipótese do ensino do crioulo no 1.º ciclo.

Se for em crioulo nunca mais vamos avançar a falar português. Percebem, eles percebem a língua portuguesa só que exprimir, o problema é exprimir. (...) Por mais que a pessoa não perceba, vamos tentar falar com essa pessoa, um dia vai saber falar português. Se os alunos não percebem o texto e se vamos falar crioulo, a nossa língua de ensino pode ser o crioulo, mas assim nunca mais as pessoas vão falar português. É muito importante, é a língua oficial. É a língua que nós podemos compreender e comunicar com outras pessoas. Crioulo só aqui na Guiné-Bissau e Cabo Verde. (PA_EF)

Era mais fácil mas sabe que o português é a nossa língua oficial. (...) Mas, ensinar em crioulo, penso que os alunos percebem o conteúdo melhor porque eles têm dificuldade em falar português. Há outras palavras em português que são difíceis de entender, mesmo o professor pode encontrar com palavras que não conhece bem o seu significado. (...) Eu posso chamar uma palavra e os alunos vão ficar com aquela palavra e não vão saber o que essa palavra quer

dizer. É isso que é a dificuldade que nós estamos a enfrentar (...) o professor e os alunos também. (PB_EF)

O português já está na escola há muito tempo, é somente ter a vontade de aperfeiçoar e melhorar aquilo que nós sabemos que já existe. (...) O português não é só língua de ensino é também a língua que nós levamos nas conferências internacionais, é a língua que nos une a outros povos, não só devemos melhorar o ensino mas também melhorar a própria comunicação em relação aos outros países. Por isso a língua portuguesa deve continuar no ensino. Até pode ser que no 1.º ciclo haja o bilinguismo como forma de apoiar aquelas crianças porque há também muitas crianças que não têm contacto com o crioulo, somente (...) quando saem e vão para a escola. Aí, tem muita confusão, quer aprender o crioulo, quer aprender o português. (...) É mais vantajoso no 1.º ciclo ter bilingue, isso pode aperfeiçoar as duas línguas, mas depois, a minha opção é para utilizar a língua portuguesa. Há muito trabalho a fazer se deixarmos agora de utilizar o português como a língua do ensino. Nós temos de voltar atrás para escrever os livros (...) (E4_1E)

Ter outra alternativa significaria ter condições para o fazer, ter o material que é preciso construir, ter professores com formação, definir uma política a seguir nessa matéria. Ter todas estas condições, não é trabalho que se possa fazer de um dia para o outro. Portanto, a língua portuguesa deve continuar como a língua oficial, mas ela tem que ser dominada. (...) Enquanto estivermos nesta posição de haver uma minoria a dominar a língua portuguesa, vai haver sempre dificuldades. Temos um país com tantas línguas, é preciso um estudo muito sério para se fazer um aproveitamento real dessas línguas de forma a poderem também contribuir para a melhoria do domínio da língua portuguesa e para o seu próprio enriquecimento. (E15_org)

Quando a língua materna não é o crioulo é difícil dizer que esta língua pode servir para o ensino. (...) Se a língua materna não é o crioulo, ela tem de ser largamente difundida para ser ouvida por muitas pessoas com frequência, para que possam compreender. (...) na administração ainda não temos crioulo. (...) Você vai ensinar as pessoas em crioulo? Depois chega a um cargo e a língua oficial de trabalho é o português, como é que vão fazer? (...) Eu penso que devemos reforçar a língua portuguesa, há muitas metodologias. (...) Penso que em relação ao crioulo, ia com muita prudência e se tiver de ser usado que seja feito o mapa sociolinguístico como deve ser, para vermos onde pode ser utilizado e já com experiências piloto bem sucedidas. (...) eu

penso que devemos continuar com o português e desenvolvê-lo porque as experiências não saíram do nada. (E5_IE)

Mas há quem considere importante o ensino bilingue, crioulo-português, apesar do muito trabalho para generalizar o crioulo guineense, uma vez que não é língua materna da maioria das crianças, e para o tornar uma língua de ensino formal. A vontade política, a metodologia de ensino bilingue, que tem custo de transição entre a experimentação e a implementação (Benson, 2002) para que haja uma transição eficaz do crioulo guineense para o português, os materiais e a formação dos professores são alguns dos elementos a ter em conta nesse processo.

(...) está provado e há experiências, (...) pelo menos nas primeiras classes, se você faz o ensino em crioulo, acho que a experiência é essa, a assimilação das matérias é muito maior e progressivamente pode passar-se de um ensino monolíngue para um ensino bilingue nas classes mais avançadas e que essa introdução progressiva do português nas classes mais avançadas teria maiores vantagens e maiores ganhos do que fazer um ensino imediatamente em português. (...) é provavelmente uma questão de meios. Enquanto não se conseguir convencer as autoridades da educação, as pessoas que traçam as políticas educativas e que difundem essas medidas, também os meios não vão ficar disponíveis. Há um trabalho de convencimento e de consciencialização que tem de ser feito, (...) por parte das autoridades que definem as políticas educativas. Quando essas estiverem convencidas de que os alunos podem aprender nas primeiras classes em crioulo, aí eu acho que os meios vão estar disponíveis. (...), é uma questão de vontade política. (E4_EE)

temos a experiência de Bubaque, (...) esse programa bilingue. Essa região tem as mesmas características que outras regiões, que é a dificuldade em se comunicar em português. De facto, seria benéfico adaptar esse modelo de programação para outras regiões. (E1_Es1)

CEEF funcionou durante algum tempo, introduziu alguma inovação, que era o crioulo como a língua de ensino mas gerou muitas discussões. E essa inovação evidenciou um aspeto positivo mas teve falhas, que deveriam ser melhoradas porque a ideia inicial da introdução do crioulo como língua de ensino era evitar reprovações que até àquela altura eram muito altas. E continuam a ser. (...) O outro objetivo era também de facilitar a aprendizagem da língua portuguesa mas depois a metodologia de transição não foi muito bem trabalhada. (...) A ideia é que o crioulo não constituía nenhuma barreira para a aprendizagem da língua portuguesa. Mas

isto tinha que ser bem trabalhado mas isto depois falhou. Mesmo hoje, acho que os resultados mostraram partes positivas e parte negativas. Mas podia ser recuperado a bem do nosso sistema educativo. (E3_RC)

A meu ver tem de ser em língua portuguesa. Ainda que possam adotar o ensino bilingue, o português tem de estar no centro. A nossa língua acaba aqui dentro do nosso território, a língua do conhecimento, a língua do saber, a língua da ciência tem de ser a língua portuguesa. A maioria dos casos, acaba por dar fruto mas já num nível um pouquinho mais avançado. No nível básico, as crianças pouco aprendem a língua portuguesa. Os conteúdos, a matéria em português acaba por ser introduzida, por ser explicada em crioulo ou a língua materna da criança. (...) Acho que a política tem de ser melhorada na metodologia da língua portuguesa mas nunca substituída. (E4_FP)

Faz sentido mas eu também sou da opinião que tivéssemos uma outra língua, como Cabo Verde está a ter, a língua crioula como língua de ensino e a língua portuguesa também. Isso ajudaria porque, na verdade, para podermos passar uma informação de uma forma clara tem de ser na língua que a criança ou o estudante domina. Agora, se a pessoa está a falar, está a utilizar uma língua que a criança não domina, essa criança não vai reter o conteúdo essencial da aula. Que seja o ensino bilingue. (...) Mas sem esquecer que a língua portuguesa é a língua oficial. (E3_FP)

Não é fácil a adoção de uma política linguística em sociedades multilingues e a ausência desta parece ser um entrave à definição de uma metodologia para a língua portuguesa (Silva & Oliveira, 2017). Consideramos que, apesar das diferentes perspetivas sobre este tema, há algum consenso sobre a língua portuguesa continuar a ser língua de ensino. O maior desafio é perceber quando se inicia e de que modo. E se a opção for iniciar com o crioulo, a formação de professores, os materiais, a experimentação e a transição para uma política nacional tem de ser tida em conta (Benson, 2016, 2017; Brock-Utne, 2005, 2017; Wong & Benson, 2019). A questão fundamental, tanto da opção pela metodologia de ensino da língua portuguesa como língua segunda como na opção por ensino bilingue crioulo-português é que em ambas há a necessidade de formação dos professores para dominarem as línguas em causa, tanto a língua materna das crianças como o crioulo guineense e o português (Chimombo, 2005). Portanto, é fundamental que se continue a investigar como se faz a aprendizagem das línguas e de que forma as diferentes metodologias influenciam o desenvolvimento do cérebro e da aprendizagem, de modo a que se melhorem as opções educativas, profissionais e sociais (McCardle, 2015). Tanto nas aulas de língua portuguesa como de ciências, é quando existem discussões formais ou informais em crioulo guineense

que os alunos têm oportunidade de expressar as suas ideias e experiências (com a ressalva de que, sempre que havia uma discussão grande não entendermos exatamente o que diziam, apenas o teor das conversas). O crioulo guineense acaba por ser, informalmente, uma língua de escolarização não oficial, uma vez que as crianças muitas vezes não sabem falar crioulo guineense quando entram na escola e a escola facilita essa aprendizagem.

Em síntese, a observação realizada em sala de aula, tanto nas sessões de língua portuguesa como de ciências, sugere caminhos para uma possível compreensão das relações que ocorrem no contexto escolar e que interferem no processo de ensino e de aprendizagem: a falta de proficiência dos docentes em língua portuguesa é aquela que mais se destaca, interferindo nas interações entre docentes e estudantes, uma vez que esta obriga os professores a praticarem a “conversa segura” (Brock-Utne, 2005). Além disso, a escolha de estratégias de ensino também é condicionada tanto pela formação como pela língua, porque apesar de haver algumas atividades que sugerem que os docentes sabem que devem interagir com as crianças, dar exemplos do quotidiano, diversificarem as estratégias, em ambas as disciplinas, parece não haver um fio condutor e um objetivo de trabalho específico das competências linguísticas e das ciências. Apesar das ligações pontuais ao quotidiano das crianças e de todo o envolvimento (principalmente no início da construção das escolas) da comunidade, não foi observada nenhuma situação que mostrasse a ligação dos conteúdos escolares a esta. A utilização permanente do crioulo guineense, parece fazer dele a verdadeira língua de instrução, uma vez que facilita a compreensão dos conteúdos na aula e a interação entre estudantes e docente. Por outro lado, a sua utilização de uma forma institucional não é ainda consensual.

É na sala de aula que o professor tem de fornecer as condições necessárias para que cada aluno consiga desenvolver as suas capacidades, numa relação professor-aluno favorável a uma aprendizagem relevante e significativa (Medeiros et al., 2003). Porém, existem outros fatores que concorrem para que o trabalho na sala de aula não seja tão bem-sucedido como a política educacional (estabilidade governamental, baixos salários, falta e incentivos à profissão), que interfere no desempenho do papel do educador, como descrevemos no próximo capítulo.

3. Contextualização do setor educativo guineense

As práticas pedagógicas na sala de aula são o reflexo da cultura escolar em que o docente está inserido e das políticas educativas que, por sua vez, são influenciadas pelas agendas internacionais, pelos projetos de formação de professores e pela visão que a sociedade tem do professor (Carvalho, Barreto & Barros, 2017). Por isso, é necessário entender melhor o contexto político, o quadro conceptual dentro do qual a ruralidade tem lugar e as vias exploradas para ligar o ambiente rural à aprendizagem (Atchoarena & Sedel, 2004). Nesta terceira parte do capítulo da análise e interpretação de dados damos resposta à terceira pergunta desta pesquisa, começando pela influência da instabilidade política na educação, seguida da análise dos documentos oficiais orientadores do sistema educativo com foco nas zonas rurais, apoiado pelo discurso de pessoas que trabalham no sistema educativo ou em instituições que o apoiam e, por outro lado, de que modo a profissão docente é ou não valorizada, tanto pelo Ministério da Educação como pela sociedade. Por fim, analisamos de que modo as organizações contribuem para um apoio à educação no meio rural e quais os constrangimentos com que se deparam na sua atuação.

3.1. A instabilidade política, o Ministério da Educação e a emergência

A instabilidade política do setor educativo guineense é uma questão por demais documentada, sendo muitas vezes invocada para justificar as reformas inacabadas, a inoperância do setor educativo, bem como a sua inadequação ao contexto socioeconómico e linguístico do país (Silva & Oliveira, 2017). A implementação dos programas curriculares e a organização do próprio sistema educativo esbarram na ineficiência que vai para além das questões específicas do meio rural, mas que se agravam neste contexto em aspetos que já foram referidos, tais como a relação da escola com os PEE e a formação dos professores. A instabilidade governativa, ainda que sem golpes de estado ou conflito armado, limita o investimento externo (Sangreman, Proença & Martins, 2016) e tem consequências diretas no sistema educativo e na continuidade dos processos entretanto iniciados.

(...) em média, de 1994 para cá, nenhum chefe de estado conseguiu atingir, dois anos de mandato³¹. O mandato devia ser de 5 anos. O chefe do governo também, um ano e seis meses parece-me que ninguém conseguiu chegar lá, de acordo com a média que nós calculamos. Isto tem problemas e tem implicações graves sobre o sistema. (E5_IE)

³¹ José Mário Vaz cumpriu os 5 anos de mandato presidencial, de maio de 2014 a dezembro de 2019.

(...) a instabilidade do sistema que faz com que os discentes, e os pais, percam a confiança nas escolas públicas, tendo em conta as constantes greves. Só para dar um exemplo: este ano, o ano letivo foi decretado aberto logo para iniciar no mês de outubro, de imediato há greve. E greve consumiu 65 dias letivos dos 190 programados. (...) Só nesta legislatura você tem 7 governos, é complicado. Aí não se fala de governo. (E3_EE)

Eu queria, antes de ir para a reforma, poder ver a lei da cantina escolar aprovada, orçamento interno feito e toda esta preparação. Nada se conseguiu (...), há instabilidade para que realmente se possa discutir essas coisas e fazer essa caminhada, esse interlocutor não existe, foi variando à medida do tempo. (E12_org)

A instabilidade e a rotatividade de governos e ministros da educação, por períodos de “duração média de exercício do poder de 2,5 anos, com alguns períodos particularmente curtos”, têm por “consequência mudanças frequentes na chefia das equipas responsáveis dos departamentos governamentais” (MEN, 2017: 4), nomeadamente, diretores regionais e de liceu, o que provoca, nas palavras do Entrevistado 5 das Instituições do Estado, a perda da “memória institucional”. Por outro lado, há recursos humanos, mais a nível técnico, que se mantêm ao longo dos anos e este fenómeno é explicado por questões políticas e de empregabilidade.

Os corpos mais estáveis são, no geral, os diretores gerais, os inspetores regionais, os inspetores setoriais, os estatísticos regionais e os estatísticos setoriais, nestes o corpo quase não muda. O que muda frequentemente são os diretores regionais e os diretores de escola. (...) Como não há concurso, não há nada, as nomeações são feitas politicamente a nível do gabinete do ministro, do governo, etc.. (...) O que muda são os diretores regionais porque os termos de referência (...) são de gestão, (...), são os delegados para representar o ministro nas regiões. Podemos dizer, são os pequenos ministérios da educação nas regiões, e são pessoas com uma certa influência política. Um diretor geral não tem grande impacto político porque não tem tempo para fazer política. É mais técnico. Os outros estão sempre no terreno, deviam ser mais técnicos também, mas como têm influência, são do partido, às vezes altas figuras do partido no local (...). E os diretores de escola sabemos que contam muito. (...) Nós sabemos que, neste momento, o único empregador são as ONG e o Estado. A educação será uma forma também de garantir que esses representantes continuem a trabalhar. (...) esta instabilidade institucional, marcada pelas mudanças constantes, traz outros problemas, às vezes, no meio do ano, trocam o diretor da

escola, há toda uma memória institucional que se perde porque não há um sistema de arquivo. Chega um novo diretor, até quer apanha pé, como se diz em crioulo, já o ano acabou. (E5_IE)

Uma vez que há um corpo de técnicos do Ministério da Educação, a nível central e regional, que se mantém estável, seria de esperar que conseguisse dinamizar as atividades rotineiras e ter alguma influência junto dos governos. No entanto, para vários entrevistados, e de acordo com alguns documentos oficiais (MEN, s/d), existe uma falta de visão estratégica e de capacidade de coordenação, atuando em estado de urgência, nas palavras de um dos entrevistados. A emergência em educação é caracterizada por situações de conflito e de catástrofe, que não se verificam na Guiné-Bissau, mas também por crises crónicas. A constante instabilidade política coloca em causa “um sentimento de rotina, estabilidade, estrutura e esperança para o futuro” (INEE, 2010: 5), o que se repercute, ainda que a funcionar, na má governação e na falta de capacidade para fornecer uma educação de qualidade (Santos & Silva, 2016).

O ministério anda sempre a apagar os fogos dos outros, (...) é convidado para ali, vai fazendo porque tem boa vontade mas não tem a sua própria agenda e depois todos os anos dá-se situações como “ah!, é preciso comprar o giz” ou “ah!, é preciso imprimir o livro do professor e os cadernos de sumário e de registo de alunos” (...) porque não há este orçamento, esta programação (...) há toda uma pressão política e diplomática internacional de que o orçamento de estado chegue aos 12%, os Estados depois não cumprem mas por outro lado, o ministério também, porque nunca recebe o dinheiro parece que não tem já muita capacidade de o exigir. (...) as pessoas mantêm-se lá, acho que pode mudar o ministro mas se houvesse um financiamento... o diretor geral não muda, o secretário de estado não muda assim tanto, (...). Se calhar ministros mais gestores também falta, com essa capacidade (...). O plano geral para a educação é uma coisa muito lata, não tem o que é que a direção geral da educação faz para contribuir para o plano setorial da educação vai fazer durante os próximos três meses. Acho que não há este planeamento mais a curto prazo. (E1_EE)

Consolidamos para dar um segundo passo e sinceramente chegar a um ponto que não seja aquela coisa de bombeiros, há incêndio daqui vamos para lá, há incêndio vamos daqui para cá. Não há estratégia. Ou se tem planos estratégicos é mais nos papéis (...) é uma organização internacional que faz, são as Nações Unidas que apoiam aqui, o próprio Governo faz assim, com todo o nosso apoio normalmente ao fim ao cabo fica sempre a contar (...) as ONG estão no terreno e o ministério tem que ter noção disto, mapear isto, e ver os indicadores, vão chegar ao fim do plano estratégico 2025. (E4_org)

(...) nós deveríamos aproveitar esse contexto [de instabilidade] para ter uma espécie de pacto à volta do sistema educativo para refundar o sistema. E, a partir daí, avaliar as capacidades, as competências e as potencialidades de cada um dos atores (...). Mas o ministério da educação não tem jogado esse papel, (...), não só trabalhar nessa questão de existência de políticas públicas mas na coordenação dos atores para o investimento organizado a curto, médio e longo prazo. E nós temos agido mais num contexto de urgência, mas muito voltado naquilo que é uma maior ambição de todos esses parceiros que é as escolas funcionem, independentemente da forma mas que funcionem e isso significa pagar o salário dos professores e isso não ajuda. (E8_org)

Assim, seria necessária uma formação de recursos humanos capaz de fazer dessas pessoas mais antigas e experientes pessoas com capacidade de liderança.

Porque mesmo o Estado, o Governo, não lê os programas todos, nunca tiveram um plano de desenvolvimento de recursos humanos. (...) Mesmo aqui no ministério da educação, não há. Tem de haver um plano de desenvolvimento dos recursos humanos em função dos objetivos que você almejou porque as coisas mudam, as pessoas precisam de reciclagem, de formação, de mais competências. (E5_IE)

E, sabemos que o ministério é enorme, mas as estruturas não têm as pessoas, digamos assim, qualificadas, interessadas, aquelas pessoas dinâmicas que nós todos queremos lá e acaba que, todas as organizações precisam do mesmo ministério. (E4_org)

No entanto, no Ministério da Educação, a percepção é de que não é uma questão de falta de recursos capazes, mas a conjuntura que não é favorável à progressão das atividades.

Porque não é por falta de pessoas capazes, não faltam. É o sistema em si que está mal conduzido, são os sindicatos que atrapalham. E tem outras situações porque imagine, a nível do orçamento geral do estado, 99% é destinado para o pagamento dos salários dos professores. O que resta para as atividades não é nada. (E2_IE)

Os entrevistados referem que os parceiros, isto é, as organizações bilaterais e multilaterais, as ONG nacionais e internacionais e as OSC (Santos & Silva, 2016; Silva & Oliveira, 2021b), também não têm capacidade de mobilização por falta de meios e de coordenação, apesar de em países com as características da Guiné-Bissau os parceiros desempenharem um papel ativo e de muita influência (Silva

& Oliveira, 2021b), como veremos mais adiante. Para estes, o ideal seria aproveitar os parceiros com atividades no terreno, ficar com algumas áreas de intervenção, coordenadas pelo Ministério, como um pacto de estabilidade e não como acontece numa intervenção de emergência.

Nós temos um grande projeto, financiado, atividades interessantes, mas há a questão da sua implementação de uma forma sustentável. Quem são os atores que vão estar a implementar o projeto? Qual é a capacidade do ministério da educação em implementar este projeto atempadamente e de acordo com os indicadores, nos resultados que estão previstos. Falo da capacidade do ministério da educação, mas também falo da parte dos parceiros da educação porque não há muitas ONG na Guiné-Bissau que também tenham recursos que possam, de uma só vez, por exemplo, dizer “eu vou concentrar só em Bafatá”. (...) se houver uma boa liderança a nível do ministério da educação, os riscos identificados para a implementação do projeto podem até ser minimizados. (E2_org)

(...) temos mais atores dentro do próprio contexto de intervenção externa ao nível da educação. Mas não há harmonização, não há diálogo. Mesmo que exista diálogo, é um diálogo de fora para dentro, não é um diálogo de dentro e não é um diálogo muito orientado para a resolução de questões concretas e muito menos para uma intervenção proativa e longitudinal. É mais de emergência, contextualizada, à volta de coisas não estruturais, mas que permita, pura e simplesmente resolver problemas dos salários dos professores para que não haja greve, e não ter um sistema educativo com capacidade de se pensar, de se estruturar e de ter, pelo menos, esse fio condutor, desde o pré-escolar até ao ensino superior. (...) O que falta ao país é uma capacidade organizativa que permita, não só fazer o diagnóstico do sistema mas coordenar o investimento dentro do sistema educativo e a intervenção de cada um dos atores para que isso permita depois o encadeamento e o impacto da própria ação desejada. Enquanto nós não tivermos isso, vamos estar a tapar buracos e não ter uma intervenção com o impacto a longo prazo. (E8_org)

As greves pelo não pagamento de salários e o incumprimento do calendário escolar são as principais consequências da instabilidade política, da falta de capacidade de coordenação e liderança, de monitorização e de visão estratégica. Apesar da colaboração do MEN na implementação dos projetos dos parceiros, não há um desenvolvimento efetivo das capacidades de gestão e de coordenação para o reforço institucional (Santos & Silva, 2016). A falta de capacidade do Ministério da Educação e dos parceiros da educação revelam a existência de estratégias pouco adaptadas ao contexto, de fora para

dentro, com uma gestão que não contribui para uma mudança no sistema educativo (Silva & Oliveira, 2017), sendo propostas medidas que contribuem para

fortalecer as equipas técnicas nacionais, maximizar a utilização dos recursos nacionais e garantir a sinergia entre as partes interessadas, a fim de evitar a duplicação de intervenções:

- Envolver o Ministério da Educação na concepção e execução de todas as actividades para assegurar plena apropriação
- Estabelecer equipas de técnicos nacionais que trabalharão em estreita colaboração com peritos nacionais e internacionais (...)
- Contribuição técnica durante toda a implementação do projeto por peritos nacionais e internacionais pela UNESCO (s/d: 11)

Por outro lado, a perturbação constante do que seria o funcionamento normal das instituições da educação também influencia e dificulta a implementação dos projetos e programas dos parceiros, bem como das políticas públicas e administrativas (Campos & Furtado, 2009; Carvalho, Barreto & Barros, 2017). Nesse sentido, os documentos orientadores do Sistema Educativo são uma forma de tentar estabilizar o sistema. No ano de 2011 foram publicadas três Leis fundamentais para a política educativa nacional, que definiram a visão política para o sistema. Porém, a sua implementação esteve sujeita aos constrangimentos que a instabilidade política gerou, com reflexos no domínio dos compromissos políticos (Carvalho, Barreto & Barros, 2017).

3.2. Os documentos oficiais, o ensino básico (1.º ao 4.º ano) e as zonas rurais

A Constituição da República (CR), a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), a Lei da Carreira Docente (LCD), a Alteração do Estatuto da Carreira Docente (AECD), a Carta Política do Sector Educativo (CPSE) e o Plano Sectorial da Educação (PSE) são os documentos oficiais que seleccionámos como os mais representativos e que nos proporcionam uma visão alargada do que é o sistema de ensino guineense. Esses documentos foram observados sob a perspectiva do Ensino Básico (1º ao 4º ano), das suas características específicas e do modo como espelham os desafios do meio rural. Importa referir que esses documentos foram escolhidos porque definem tanto a política educativa como as metas prioritárias a atingir, reconhecidas como fundamentais no acesso à educação básica e na promoção da qualidade do sistema educativo (Carvalho, Barreto & Barros, 2017). Parte desta análise foi apresentada em alguns eventos científicos (Morgado, Poças & Santos, 2017; Poças, 2021).

Na Constituição da República, datada de 1996, no que concerne aos Direitos, Liberdades, Garantias e Deveres Fundamentais, pode ler-se no Artigo 29.º no ponto 2 que “os preceitos

constitucionais e legais relativos aos direitos fundamentais devem ser interpretados de harmonia com a Declaração Universal dos Direitos do Homem”.

Por seu turno, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) foi elaborada em 2010 e teve como objetivo “definir o enquadramento geral do sistema educativo da Guiné-Bissau”. Como sistema educativo entende-se, segundo o mesmo documento, o “conjunto de instituições e recursos dirigidos à materialização do direito à educação”. Este documento resulta de um anteprojeto, elaborado em 1994 (Barreto, 2012), pelo que durante muitos anos o sistema e a política educativa não estavam formalmente organizados, englobando “todas as modalidades educativas, entre as quais a educação formal, a educação não formal e outros, regulando todos os órgãos que compõem o sistema educativo”, tanto públicos como privados (Gomes, 2016: 5).

A Constituição da República da Guiné-Bissau é perentória quando afirma, no ponto 1, do Artigo 49.º, que “todo o cidadão tem o direito e o dever da educação”, garantindo, no ponto 2 do mesmo artigo, que “o Estado promove gradualmente a gratuitidade e a igual possibilidade de acesso de todos os cidadãos aos diversos graus de ensino”, identificando, por isso, o direito à educação, cabendo a definição e a execução da política da educação ao Governo (Monteiro, 2005).

A Lei da Carreira Docente (LCD), é um documento, publicado em 2011, que norteia o estatuto profissional dos docentes. Para Silva e Oliveira (2017), o direito dos docentes ao acesso a atividades de desenvolvimento profissional contínuo está presente nesta lei, sendo as mesmas promovidas por organizações não governamentais e agências internacionais em cooperação com o Ministério da Educação. Em 2018 foi elaborada a Alteração do Estatuto da Carreira Docente (AECD) e, tal como se explicita no seu preâmbulo isso aconteceu porque a LCD contem:

(...) imprecisões na sua arrumação, sistematização e nos conceitos, assim como não procede de forma clara a distinção das categorias em ordem a obedecer o preceituado no regime geral de administração pública, tal como carece de justiça a solução encontrada para a fixação de diferentes subsídios, tornou-se imperioso corrigir as anomalias inventariadas por forma a permitir que a lei seja melhor perceptível e atenda de forma adequada os problemas do setor.

A Carta Política do Sector Educativo (CPSE) é um documento que foi elaborado com o objetivo “de corrigir os disfuncionamentos” (MEN, s/d: s/p) existentes no sistema educativo, de modo a desenvolver este sector de 2017 a 2025. Por definição, essa carta traça linhas orientadoras a médio prazo e compromissos políticos com as organizações internacionais (Campos & Furtado, 2009), referindo, especificamente, que é necessário um “engajamento político forte e sustentado mas também uma estabilidade politico-institucional” (MEN, s/d: s/p). Trata-se de um ensejo financiado pela Parceria

Global para a Educação, sendo considerado um financiamento com contribuições de diferentes países, do Norte global, destinado a apoiar apenas o setor da educação do Sul global (Silva & Oliveira, 2021a). Tal como acontece noutros países, na Guiné-Bissau, a UNICEF é a agência coordenadora do PME.

Por fim, o Plano Sectorial da Educação da Guiné-Bissau (2016-2025) (PSE) consiste numa primeira parte de contexto e uma segunda parte com o desenvolvimento de estratégias de implementação do PSE, relativamente ao acesso e à qualidade em todos os níveis de ensino, seguida de modalidades de execução dos financiamentos e por fim disposições para a implementação, acompanhamento e monitorização. No que diz respeito ao meio rural, o documento refere que as disparidades são significativas pelo que há regiões sem problemas de acesso e permanência e outras “onde menos de metade das crianças vai à escola e abandona bastante cedo” (MEN, 2017: 10). O PSE e a CPSE são os documentos que têm mais referências concretas às disparidades regionais, talvez por serem mais operacionais e menos legislativos, indicando que um dos objetivos é “promover a equidade entre o género, meio geográfico e categorias sociais” (MEN, s/d: s/p). Segundo Silva e Oliveira (2021b), a PME dá prioridade ao apoio a estados com as características da Guiné-Bissau, tendo um papel fulcral no apoio ao sector das políticas educacionais motivadas pela ideologia. Por seu turno, os PSE e as CPSE são documentos influenciados pelos doadores e pelos consultores contratados, embora aparentemente a sua elaboração seja feita por atores locais.

A LBSE, no Artigo 2.º (Princípios Gerais), refere que o Estado tem como missão “assegurar a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” e que o sistema educativo deve “adequar-se ao meio social”. A CPSE, para o Ensino Básico, na secção “Melhoria do acesso, da equidade e da conclusão”, não faz referência direta às zonas rurais mas subentende-se que as visa quando se refere à “redução das disparidades em termos do acesso à escola nomeadamente priorizando a construção de escolas nas zonas com fraca oferta escolar” (MEN, s/d). Relativamente ao acesso aos dois primeiros ciclos do ensino de base, o PSE tem como objetivos para a educação universal: as construções escolares, onde a oferta é mais fraca e incompleta; “o pagamento de subsídios de zona, não incluídos nos salários, aos professores, a fim de os atrair e reter em localidades difíceis”; e as parcerias com as comunidades e as ONG para “construção de alojamento para os professores colocados em zonas isoladas” (MEN, 2017: 25).

Tem havido preocupações relativas ao acesso à educação com o número de matrículas, particularmente no Ensino Básico, a aumentar 7% por ano, no período que abrange os anos letivos de 1999/00 a 2009/10 (MEN, 2013), tendo estagnado a partir do ano 2010 (MEN, 2017). Em termos de taxa bruta de escolarização, o Relatório de Estado sobre o Sistema Educativo Nacional (RESEN) refere

que atingia 117% para o Ensino Básico. Isso acontece (a taxa bruta de escolarização ser superior a 100%) porque o Ensino Básico recebe um grande número de crianças, sobretudo, acima da idade oficial para ingressarem, tal como vimos nas escolas estudadas, onde existe uma grande quantidade de estudantes que são inscritos muito depois da idade escolar recomendada, os 6 ou 7 anos (MEN, 2013). Além disso, as políticas atuais preocupam-se em reduzir a taxa de repetição nos primeiros anos do ensino básico, embora pudessem ser mais eficazes se garantissem que as crianças se matriculam no tempo certo, comparecem regularmente e progridem no sistema (Bashir et al., 2018). Assim, para reverter esta situação, em 2019, ano da recolha de dados, estava em curso o Programa 6/6, que tinha como objetivo a inscrição das crianças e a sua permanência na escola até ao 6.º ano de escolaridade. Contudo, essa medida ficou marcada pela longa greve, como explica a Entrevistada 6 das organizações, o que acabou por perturbar a sua implementação, consequência da instabilidade no setor:

Porque muitos desconheciam as novas disposições da Lei de Bases que em vez dos 7 agora a criança entra aos 6 anos no 1.º ano do ensino básico e deve permanecer 6 anos, para concluir o ensino primário, (...). É a ideia da campanha 6/6. Essa campanha foi iniciada em 2017 e tem tido sucessos, o problema é que (...) os resultados acabam por ser muito influenciados também por essa onda de greve. Estamos a fazer uma campanha massiva para a escolarização das crianças e em paralelo não há escola. (...) isto é o paradoxo maior. (E6_org)

Mesmo que se realizem as matrículas na sua totalidade, a questão mais importante para os países é que os estudantes sejam capazes de completar um ciclo escolar e adquiram as habilidades necessárias para o seu desenvolvimento (Adedeji & Olaniyan, 2011), o que implica que se consigam reter durante todo o seu percurso escolar, diminuindo as taxas de abandono.

Assim se compreende que no Capítulo I (Âmbito e Princípios), Artigo 3.º (Objetivos Específicos), alínea c) da LBSE, se refira que o Sistema Educativo pretende, explicitamente, “descentralizar as estruturas e atividades educativas, de modo a adaptá-las às realidades do país”, considerando, na alínea e), que deve ser capaz de “promover, no que concerne aos benefícios da educação, ciência e cultura, a correção das assimetrias locais”. Nesse domínio não tem havido muito sucesso, uma vez que, na opinião de Fazzio e Zhan (2011: 63), “quanto maior é o grau de isolamento das aldeias rurais, piores são os resultados nos testes”.

Além dos aspetos referidos, a LBSE define que o Ensino Básico tem a duração de 9 anos, organizados em 3 ciclos. O 1.º ciclo tem duas fases: a 1.ª fase compreende o 1.º e o 2.º ano, a 2.ª fase o 3.º e o 4.º ano. O 2.º ciclo corresponde à 3ª fase e inclui o 5.º e o 6.º ano. Por fim, o 3.º ciclo abarca

o 7.º, 8.º e 9.º anos. No artigo 15º da LBSE (Objetivos específicos) determina-se que “a 1.ª e 2ª fases visam primordialmente a iniciação e desenvolvimento da leitura, escrita, aritmética, cálculo, expressão motora, plástica e dramática”, reservando para a 3ª fase a aquisição de um conjunto de conhecimentos mais virados para a formação pessoal e social. Na opinião de Silva (2014), existe uma clara tendência para adotar as políticas educativas que tornem os sistemas de ensino semelhantes aos dos países ocidentais, pelo que a estrutura da LBSE tem muitas semelhanças com as desses países, como é o caso da de Portugal, por exemplo.

Ora, a 1ª e a 2ª fase do Ensino Básico, que correspondem aos quatro primeiros anos de escolarização (1º ao 4º ano), parecem ser bastante tecnicistas e redutoras tendo em conta o potencial que cada criança encerra. Esta visão é justificada pela falta de obrigatoriedade do pré-escolar e pelo facto de a língua de ensino, o português, ser falada por apenas 13% da população, nas estimativas mais animadoras (Couto & Embaló, 2010). No entanto, essa questão não parece ser valorizada pelo Entrevistado 2 da Reforma Curricular, no que se refere à concretização do currículo nos manuais de língua portuguesa, podendo caracterizar-se como uma perspetiva tyleriana do currículo (Silva, 2000; Kridel, 2010).

Se o manual que se usa cá em Bissau é o mesmo que se usa lá no interior, nas tabancas, os resultados, em princípio, deviam ser iguais. Quando os resultados não são iguais pode haver alguma perturbação a nível rural. (...). Também o acesso que existe em Bissau a algum material, algum conhecimento extraescolar, também não existe no interior. (...) E outra coisa, é que o próprio professor no interior, onde não há biblioteca, não há internet, não há nada pode, de certa maneira, ter mais dificuldades em trabalhar com os alunos e melhorar a sua própria performance em relação aos professores de Bissau. Mas se não for esses casos, o manual é o mesmo e as competências que estão lá determinadas são as mesmas e, em princípio, os resultados não deviam variar para dar esse cenário. (...) No âmbito da elaboração do manual, nós elaboramos pensando na realidade geral do país, não é só na realidade de Bissau, nem só na realidade do interior. Ao contrário dos manuais que estão ainda a ser usados, que muitas vezes não correspondem à realidade do país. (E2_RC)

A possibilidade da reforma ter em atenção as disparidades entre o meio urbano e o meio rural é admitida pelo Entrevistado 3, embora a circunscreva à tarefa do professor adaptar os conteúdos à realidade onde vive, e pelo Entrevistado 4, que informa que há uma área inovadora, designada Integração Comunitária, que irá cumprir essa função.

Mas o programa é nacional. Os teóricos do currículo dizem que o currículo tem de ser flexível, adaptado à realidade mas no currículo por escrito, está orientado para falar por exemplo dos peixes mas em certas realidades não existem de peixes no local de residência do aluno (...) O professor não deve deixar de falar, fala dos peixes conhecidos na região mas faz o aluno saber que também noutra região da Guiné-Bissau existem outros tipos de peixe. Mas isto tem de ser demonstrado através de imagens, fotografias ou desenhos, para o aluno conhecer o nome e ter a imagem também desse desenho. (E3_org)

Nesta reforma há uma disciplina que não é obrigatória, que nós entendemos que deveríamos integrar. Não é uma área curricular, mas pode ser chamada de disciplina, que nós chamamos Integração Comunitária. Essa Integração Comunitária vai diretamente ao interesse das regiões. (...) Se for numa zona onde a criação de gado é mais importante, essa Integração Comunitária também vai orientar as crianças nesse sentido. Se for numa zona onde a pesca é dominante, a Integração Comunitária deve ser orientada em função da escola na sua zona de residência, onde está localizada. (E4_RC)

A propósito desta área curricular não disciplinar, o Documento orientador da Reforma Curricular do Ensino Básico (RECEB) regista que é necessário promover a

(...) integração dos alunos no meio e na comunidade a que pertencem (favorecendo o conhecimento de recursos e potencialidades disponíveis e das profissões relevantes), bem como a contribuição da escola para a melhoria das condições de vida (incluindo familiares, ambientais, de saúde, de segurança, etc.) das populações. (...) As suas atividades devem progredir da observação (na 1.^a fase do 1.º ciclo) para a intervenção, com base em metodologia de projeto, e, assim, contribuir para preparar os alunos que abandonem a escola antes do final do ensino básico (ou antes disso) para escolherem e desempenharem uma profissão (INDE, 2017: 30).

Na ótica da educação em meio rural, a escola deve ser vista como uma oportunidade para o desenvolvimento da criança, num sentido mais holístico, o que torna visível a necessidade de ensinar a colaborar com os demais e desenvolver o sentido de pertença a um mundo mais amplo. Existindo uma diversidade de condições, o meio rural reclama por uma flexibilidade nas estratégias de desenvolvimento do currículo (Gómez, Freitas & Callejas, 2007), diluindo a tendência de ser visto apenas como uma porta para uma profissão futura. No campo da gestão pedagógica e da qualidade do ensino, o PSE apenas refere, sob a perspectiva em análise, que serão criadas “unidades de apoio pedagógico (UAP) ao nível das regiões” (MEN, 2017: 48), o que nos parece uma boa forma de aproximação dos professores à formação e à utilização da língua portuguesa.

As diretivas da LBSE para o Ensino Básico reiteram a visão do currículo como um conjunto de disciplinas e de conteúdos e não uma “construção socialmente partilhada” (Morgado, 2004: 18), uma vez que a preocupação com a formação pessoal e social, a atitude crítica e criativa é deixada, em termos oficiais, para a 3.ª fase (Artigo 15º, alínea b).

Do ponto de vista dos docentes, a LCD menciona no seu preâmbulo que “o êxito das reformas não é garantido sem um corpo docente bem formado, eficiente e motivado”. No entanto, no próprio documento é admitido que, devido ao contexto político, os resultados em relação à qualidade do ensino não têm sido alcançados. De facto, os professores têm um papel fundamental no sistema de ensino e, portanto, “uma parte significativa da qualidade do ensino está dependente da qualidade do seu desempenho e da sua competência” (Justino, 2010: 81).

O foco desta análise é o Ensino Básico (1.º ao 4.º ano) e o meio rural, pelo que, na alínea e), do Artigo 5º (Princípios de Gestão) da LCD, se determina a existência de uma “repartição equitativa dos professores qualificados pelos estabelecimentos de ensino e pelas diferentes Regiões”. Por seu turno, na AECD, o Artigo 3.º – Alterações – faz referência à qualidade de ensino pela “repartição equitativa dos professores qualificados, de modo a garantir o equilíbrio e ensino de qualidade a todos os cidadãos, independentemente do ciclo de ensino e da região onde os mesmos se encontram”. De facto, existem várias condicionantes que provocam desequilíbrios e dificultam a prossecução destes artigos. Exemplos disso são os desafios que surgem na colocação de professores no meio rural, a que se associa a falta de professores, como refere o Entrevistado 3 de uma Instituição do Estado, o que, em sua opinião, faz com que seja necessário contratar pessoas da comunidade sem formação.

Nós também não temos professores suficientes para todas as crianças da Guiné-Bissau. Por isso mesmo existe a contratação. Contrata-se uma pessoa que tem feito o 12.º ano, porque as condições que o ministério da educação exige é sempre isso, (...), embora sem mínima preparação pedagógica para poder estar à frente das crianças e trabalhar com elas. (...) O ministério da educação está preocupado porque quer que todas as crianças vão à escola. Este ano mesmo contratamos, na região de Tombali, 100 professores contratados. (E3_IE)

No artigo 38º da LCD, alusivo às condições de acesso ao corpo de professores do ensino básico, a lei “exige uma formação sancionada no mínimo por um diploma de magistério primário ou de escola de formação de professores do ensino básico”, considerando, no seu ponto 2, que “a título transitório, podem ser integrados no corpo dos docentes das escolas do ensino básico os docentes em actividade no momento da promulgação do presente estatuto, que exerceram esta função efectivamente durante,

pelo menos, cinco anos”. Há uma outra situação descrita pelo Entrevistado 4, de uma Instituição Estatal, em que os professores são colocados, mas que, pela distância à capital, pela falta de vias de comunicação e pelo isolamento, acabam por rejeitar a colocação. Além disso, quando aceitam, preferem as zonas mais urbanas do que o meio rural.

Com estas dificuldades de comunicação com outras partes, há muitos professores que mesmo recebendo guia do ministério para serem colocados nessa região, rejeitam. Às vezes outros dizem que quando são colocados nesta região, ficam permanentemente e não têm mais como ir para Bissau continuar os seus estudos, não têm mais outra oportunidade, ficam isolados, (...). Por isso é que, quando são colocados aqui não aceitam. Há alguns que aceitam vir. Estes também quando vêm para cá, não vão querer sair do centro daqui para ir para a zona rural. Há sempre a dificuldade de ter professores formados nas zonas rurais. (E4_IE)

Por fim, a Entrevistada 2, representante de uma Instituição do Estado, refere que por vezes os docentes recebem a guia de colocação, são dados como colocados nas escolas, mas não se encontram efetivamente a lecionar. Esta forma de contornar o sistema leva a que o MEN dê como suprimida uma necessidade, que na verdade, não está solucionada.

Por causa também desta dificuldade em fazer com que um professor formado aqui em Bissau se desloque para as regiões o que acontece é que às vezes vai, entrega a guia e depois volta e no sistema nós contamos que temos professores naquela escola porque o professor foi para a região, setor, escola mas na verdade, o professor chega, entrega a guia e corre, e nós no sistema temos que já enviamos professores mas na verdade esses professores não estão naquelas escolas. (E2_IE)

Os baixos salários e o seu pagamento com constantes atrasos, a progressão na carreira com vários entraves e poucos incentivos, a desmotivação dos professores que resulta no absentismo e na acumulação de funções extraescola, o abandono e a ausência de candidaturas (Daun, 1997; Campos & Furtado, 2009), são alguns dos fatores que se vêm arrastando ao longo do tempo. Para colmatar a esta dificuldade de colocação de professores em meio rural, o MEN elencou algumas medidas, entre as quais se destaca o subsídio de isolamento. A LCD refere, no seu Capítulo VII – Da remuneração, subsídio e gratificações –, no ponto 6 do artigo 48.º, relativo às disposições aplicáveis, que “os docentes têm direito a subsídio de isolamento, nos termos de diploma próprio”. A AECD – Artigo 10.º alterações e aditamentos aos Artigos 85.º, Artigo 86.º, Artigo 87.º – detalha as circunstâncias e os valores atribuídos a este subsídio,

identificando vários níveis de isolamento: pequeno, médio e grande isolamento; no grande isolamento faz a distinção entre zona urbana e zona rural. Este subsídio não se aplica, nem à capital nem à região de Biombo, onde o Entrevistado 1, responsável por um departamento estatal desta região, admite não ter problemas nem na quantidade nem qualidade dos docentes.

De facto, a fixação de professores nas zonas mais isoladas do País não tem sido fácil, sendo um dos principais desafios do sistema educativo e das áreas rurais. O PSE refere que serão definidos critérios para afetações de pessoal docente, que passará pela definição de critérios de repartição pelas regiões de forma a reduzir as disparidades e pela aplicação de critérios pelas escolas no interior. O mesmo documento reitera que será criado “um sistema de incentivos para manter, durante o ano escolar, os professores que trabalham num contexto difícil (zonas isoladas ou difíceis)” (MEN, 2017: 47). À data da recolha de dados, não tinha sido ainda implementada a AECD, uma das razões pelas quais os professores estiveram em greve desde outubro de 2018 até janeiro de 2019, como explica a Entrevistada 6 das organizações

A implementação da Carreira Docente não vai resolver os problemas da educação. Eles têm razão, o professor como qualquer funcionário, qualquer pessoa, o que é que nos motiva? Temos que garantir um certo conforto, uma certa estabilidade económica e de bem-estar também nas nossas famílias. Não podemos trabalhar sem receber um ordenado, isto é completamente perceptível. (...) Mas também fazer greves porque querem absolutamente que um documento que acaba de ser aprovado, assinado, revisto seja implementado à letra por um Governo de gestão que não tem essa prerrogativa, (...). E depois isto não se faz de um dia para o outro, ou seja, a mudança de letra requer uma análise, é uma questão também de merecer esse movimento. (...) Há uma série de elementos que têm de ser analisados e decisões tomadas e depois implementadas. Mas, a mudança de letra que eles requerem, por exemplo, essa questão de ajustar requer um trabalho de análise, é dossier por dossier, tem um grupo de professores e toda a gente passa de uma letra para a outra? Não. (E6_org)

Os entrevistados admitem que, nos anos anteriores, os pagamentos não foram regulares e que a instabilidade política não favorece a implementação destes incentivos, embora isso não dependa unicamente do MEN, mas de outros serviços como, por exemplo, da Administração Pública e Finanças (Monteiro, 2005).

Uma ou duas vezes foi possível pagar esse subsídio para os professores novos ingressos porque é difícil deslocar um professor de Bissau para a região sem nenhum subsídio de instalação e

depois, dependendo também das zonas mais longínquas, se dava um subsídio de isolamento. (...). Mas, nos últimos anos, a situação do país acabou por prejudicar em todo os sentidos. Por isso é que nos últimos anos não foi possível pagar esses subsídios aos professores novos ingressos. Tudo isso acaba por atrapalhar ainda mais no que diz respeito à afetação dos professores e à permanência dos professores nas zonas rurais, principalmente. (E2_IE)

Nesta carreira docente está previsto o pagamento do subsídio de isolamento aos professores de zonas mais distantes, de zonas rurais. Mas como esse documento ainda não está em uso, já foi aprovado no parlamento, já foi promulgado pelo Presidente e publicado no Boletim Oficial mas esta nossa situação política também não ajuda. Não sei se o próximo governo vai incluir isso no orçamento. Se incluir, de facto, vamos ter mas nem todos os professores vão beneficiar. (E4_IE)

De referir que na LBSE, especificamente na alínea a), do ponto 1, do artigo 16.º (Estruturação do Ensino básico), se determina que na “1.ª e 2.ª fase, o ensino é ministrado numa perspectiva global e cabe a um único professor por turma, eventualmente auxiliado em áreas especializadas, como, nomeadamente, a educação artística ou a educação física”. No Fórum Mundial da Educação, em 2015, reiterou-se a visão humanista da educação e do desenvolvimento, com “base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas” (UNESCO, 2016b: iii). É, portanto, dever dos governos fortalecer as políticas, os planos e a legislação dos sistemas educativos, instituindo e aprimorando mecanismos eficazes de responsabilização e de boa governação, garantindo a qualidade através de procedimentos de financiamento transparentes e eficazes, disponibilizando informações fiáveis, atuais e acessíveis (UNESCO, 2016b). Iremos, de seguida, explanar melhor alguns desafios que o Estado, os professores e as comunidades rurais enfrentam, na prossecução da carreira docente.

3.3. A profissão docente e o meio rural

Na Guiné-Bissau, a profissão docente enfrenta vários desafios ao nível da quantidade e da formação dos docentes, colocação e fixação dos mesmos nas zonas rurais, desvalorização da carreira a nível da progressão e remuneração, o que pode ter como consequência também a desvalorização por parte da sociedade e afetar as condições de vida e até a dedicação dos próprios professores face à profissão. Segundo o estudo de Campos e Furtado, (2009), existem ainda disparidades no número de estudantes por docente, mais elevado nas regiões; há professores menos qualificados e com um vínculo precário também fora de Bissau. Mas estes não são condicionantes específicos da profissão docente na

Guiné-Bissau. Em vários países da África Subariana e Ocidental, os docentes têm os mesmos desafios (Karamperidou et al., 2020). Parte desta análise foi referida no ciclo de conferências CEAUP, em que participámos (Poças, 2021).

Como referimos no primeiro capítulo da análise e interpretação de dados, a Guiné-Bissau ainda não possui parque escolar suficiente para albergar todos os estudantes na escola até ao 6.º ano. Além disso, o número de professores é insuficiente, uma vez que a população está a crescer ao ritmo de 2,4% por ano (Banco Mundial, 2022). A Entrevistada 6 das organizações relata números indicativos da falta professores

A direção dos recursos humanos esteve a atualizar a base de dados dos professores (...). Em 2018/2019, por exemplo, tinha necessidade de cerca de 3075 professores. No ensino básico cerca de 2000, uns 500 no 3.º ciclo do ensino básico, cerca de 200, ensino secundário, liceu. Estou a dar números que eram os dados naquela altura. O ensino superior cerca de 250. E, por isso é que o ministro da educação tem necessidade de recorrer a contratações porque não consegue abastecer o sistema só com aqueles que saem das escolas de formação de professores. Ainda não atingimos esse nível ideal de recursos humanos docentes, infelizmente. Bom, eu acho que a necessidade anual é de cerca de 200 a 400 professores por ano mas não temos escolas capacitadas, as escolas de formação não tem essa capacidade de formar. (E6_org)

O escasso número de docentes aliado aos constrangimentos referentes à sua colocação (rejeição ou não comparecimento na escola) tornam-se desafios em que as respostas podem ser dadas a longo prazo com a expansão das oportunidades de formação, como refere a entrevistada, ou a médio prazo com os incentivos e a melhoria das condições de trabalho (Obanya, 2010).

Nas zonas rurais aqui não temos nada de escolas privadas, mas temos de auto-gestão e comunitárias, e há alguns professores que estão nas escolas públicas, que por falta de professores colocados pelo ministério, são recrutados professores comunitários para apoiar aqueles que estão em insuficiência. Agora, se há subsídio de isolamento significa que esses professores que não têm vínculo com o ministério, não vão receber este subsídio. Só recebem os que têm vínculo com o ministério e também que são classificados na carreira docente. (E4_IE)

Mas mesmo assim, os contratados ainda faltam. Nós não vamos ter uma cobertura total da região de Tombali para todas as crianças. Isto também fez com que em algumas tabancas a

comunidade construa a sua escola, arranje o seu professor, a comunidade é que paga ao seu professor, a única coisa que o ministério da educação apoia nestas escolas é em certos materiais como, por exemplo, giz e quadro. (...) E apoia também nos recursos humanos em termos de dar a estes professores uma pequena reciclagem para poderem trabalhar. (E3_IE)

Entre outras questões, o desafio de contratar pessoas diretamente nas tabancas é a principal causa de estas não terem nem formação académica nem pedagógica suficientes para lecionar. Uma vez que a Guiné-Bissau carece de infraestruturas e materiais de ensino, a qualidade e eficácia do sistema educacional depende, em grande parte, das competências e recursos dos seus professores e do seu desenvolvimento profissional contínuo para atender às necessidades de mudança dos seus alunos e da sociedade (Justino, 2010; Ofoego & Ebebe, 2016). Vários entrevistados e entrevistadas referem isso mesmo nos seus discursos

Os professores tornam-se professores porque eram os melhores alunos da escola, e dão aulas com o caderno onde tomaram notas, se calhar cheios de erros. Já vêm com o liceu deficitário, quanto mais dar aulas a outros. (E1_EE)

E o professor, enquanto membro da comunidade, passou por essas mesmas etapas, com situação de fragilidade de ensino, em termos de greve, etc. ao longo do tempo e acumula essa pequena experiência e é essa experiência que ele passa às crianças. (E14_org)

Os professores, (...), das escolas comunitárias, muitos não têm a preparação pedagógica para dar aulas mas têm de dar aulas. E qual é a qualidade que vai sair desse sistema? E o Estado tem que assumir os professores das escolas comunitárias porque em muitas dessas escolas é a própria comunidade que quotiza para pagar o professor. (E2_EE)

(...) nos meios rurais nós temos ainda, infelizmente, no sistema professores sem formação inicial. Por causa também da iniciativa da comunidade, (...) são professores comunitários, que lecionam nas escolas comunitárias, são pessoas que a comunidade acha que são as mais bem instruídas, pessoas com um certo nível de escolaridade, eles acham que são as pessoas que têm condições para ensinar os seus filhos. (E2_IE)

Sim, há uma disparidade porque sabemos que aqui em Bissau ficam quase os que, entre aspas, têm mais preparação. (...) Os que têm acesso à formação são os oriundos de Bissau, com a escola de ADPP ou Bolama, por exemplo, seriam os nativos de Bolama que procurariam ter a

possibilidade de entrar. Aqui, mais ou menos, vêm pessoas de fora mas a maioria esmagadora é de Bissau, com famílias aqui. Como é que você vai deslocar um Quadro destes para Gabu ou para a região interior do país sem incentivos? (...) Além disso as oportunidades de avançar na carreira, de conhecer mais, estão concentradas todas em Bissau. (...) estou a falar em termos macro, a capacidade de formação de docente é muito fraca e o sistema colocação de professores também é muito deficiente. (E5_IE)

Outra questão, ressalvada por vários entrevistados, que não contribui para o aumento da quantidade e da qualidade dos professores, é a chamada “fuga dos professores” para outras profissões (Monteiro, 2005; Campos & Furtado, 2009; Obanya, 2010). Curiosamente, três dos entrevistados utilizam a palavra “trampolim” para caracterizar essa situação, que caracterizam como falta de vocação na escolha do curso de formação.

O ministério da educação tornou-se um trampolim “como eu não consegui trabalho, em vez de eu ficar assim no zero, deixa-me ir no ministério da educação até quando apanhar um melhor serviço”. Os melhores Quadros que nós temos na Guiné-Bissau, todos eram professores. Mas, como conseguiram um outro emprego onde ganham mais e onde são vistos, foram para lá. (E3_IE)

(...) o setor também tem muita fuga dos professores (...) porque muitos jovens, principalmente, veem o setor da educação, como um trampolim. Às vezes como a formação, por exemplo, no Tchico Té, 17 de Fevereiro, Amílcar Cabral é pública, muitos entram, formam-se e ao saírem, já têm emprego garantido. Depois de dois, três anos, começam a escolher outro curso da sua preferência e saem (...) Muitos jovens entram, não é que tenham vocação para serem professores, mas entram para poderem ganhar uma estabilidade económica e depois escolhem um curso da preferência. Mas também tem a ver com política, (...) porque é difícil ter um professor a ganhar vinte e nove mil, trinta mil mensal, que nem dá para comprar um saco de arroz. (E1_org)

E às vezes aqui as pessoas têm a profissão como um trampolim porque a reforma dos recursos humanos, com base na lei do orçamento geral do estado 2000, dizia que só era permitida a entrada do pessoal docente na função pública. Havendo essa brecha, as pessoas que querem trabalho nas finanças, entram através do ministério da educação e quando efetivam saem e vão para as finanças. Eu não sei se está a perceber? (E3_EE)

Na Escola 1, durante a primeira visita, um professor, que dava aulas de manhã, contou que estava a estudar administração.

Enquanto o Diretor e o DAF foram à direção eu fiquei cá fora a conversar com o professor novo do 3.º ano, alto e encorpado, de camisola verde escura que me disse que estudava na escola de administração à tarde e que ia fazer exame. Que todos os dias se levantava às 4h para estudar até às 6h. Depois apanhava transporte para a escola, dava aulas das 8h às 12h e depois voltava para Bissau para a escola. (NC_3, de 05 de fevereiro de 2019)

O abandono da carreira docente para se dedicar a outras profissões é muitas vezes justificado pela fraca remuneração, pela desmotivação e desinteresse, da mesma forma que a falta de incentivos à progressão na carreira influencia a sua permanência no sector. Mas isso é transversal a vários países da África Subsariana (Ofoego & Ebebe, 2016), exatamente como relatam os entrevistados, ainda que as questões relacionadas com doença, aposentadoria, emigração, passagem para o setor privado, sejam outros fatores muito comuns (Campos & Furtado, 2009). A questão da fuga prende-se, sobretudo, com questões remuneratórias (MEN, 2015), mas a desvalorização da profissão em termos salariais agravou-se nos anos 1990, com o ajustamento estrutural. Campos e Furtado (2009) referem que são os mais jovens, habilitados e das zonas rurais, que mais abandonam a profissão.

O problema grave que existe na Guiné-Bissau é a formação dos professores. Com o fundo monetário mundial que reduziu o orçamento de Estado, a categoria dos professores começou a ser mal paga: muitos professores saíram e foram para Cabo Verde, foram para trabalhar nas organizações, NGO e deixaram o ensino: saíram os mais inteligentes, ficaram os menos bem preparados que não têm emprego, vão trabalhar para o ensino (E5_org)

Falei da formação de professores mas também a motivação dos próprios professores, só têm de estar motivados para poder fazer o seu trabalho, para poder motivar o aluno porque quem não está motivado não consegue motivar o outro. (...) E a instabilidade política tem de parar, deve haver estabilidade para as coisas poderem andar bem. (...) Um professor que aceitava vir para a Guiné-Bissau há 20, 30 anos atrás, agora não deve ser um professor com este mesmo perfil, tem de melhorar. (...) É um professor que está em permanente atualização. (E3_RC)

Tal como em muitos países africanos, o trabalho docente nem sempre é valorizado e apreciado (Adedeji & Olaniyan, 2011), como reconhecem dois entrevistados quando se referem a situações em que sentem a desvalorização e desconsideração do Estado pelos docentes.

Na verdade, os inspetores são quem tem mais experiência, os inspetores antigos, mas não passaram. Os mais novos, como a inspetora que veio observar-me, o ministério subiu-os de letra, têm um vencimento maior do que o resto da equipa. Então, alguns dos mais antigos desistiram porque pensam “eu tenho mais experiência mas vem outros que só estão a aprender o trabalho”. Eles têm mais experiência, mais conhecimento. (E13_org)

a profissão docente aqui na Guiné-Bissau é banalizada, é uma profissão que o governo não leva interesse. (...) Não precisa ser guineense para saber que a profissão é banalizada, não só do ponto de vista da coloração, como do ponto de vista remuneratório, de políticas de incentivo, o professor não é considerado. (E3_EE)

O estatuto e as remunerações dos docentes são referidos no RESEN como relevantes pois “neste quadro de recursos orçamentais limitados, é importante recrutar professores com um nível académico suficiente, e oferecer-lhes boas condições salariais e de estatuto para os atrair e manter no trabalho” (MEN, 2013: 92). As greves na Guiné-Bissau são uma constante. Os entrevistados, as notas de campo e as notícias dos jornais do ano letivo 2018/19 referem as principais razões para esta greve: os salários em atraso dos novos ingressos e contratados, a implementação da AECD e a atribuição do subsídio de isolamento que contou com a solidariedade dos docentes efetivos e levou à paralisação quase total das aulas.

E a questão também de salário em atraso, porque sem subsídio de isolamento, sem salário em dia, a pessoa não tem como sobreviver. (...) É fácil exigir à pessoa que cumpra com os seus deveres quando a pessoa é paga atempadamente. Agora, quando um professor, neste caso, fica 3 meses sem salário, é mais difícil exigir que o professor cumpra os seus deveres. (...) Tudo isso acaba por refletir nas greves cíclicas que nós temos no sistema. Porque os professores efetivos não têm problema em relação ao salário. O maior problema reside nos professores novos ingressos e contratados (...) (E2_IE)

Mas também há o problema de que muitos professores abandonam a tabanca e vêm para o centro urbano até ouvirem a abertura para voltar. Porque nós, os professores efetivos, no início da greve, não tínhamos dívida. (...) A dívida que havia era do professor contratado e do professor novo ingresso. Os professores até podiam solidarizar-se um mês mas sabe que aquilo também jogou um pouco a parte política. (E1_IE)

O Professor A, professor efetivo a exercer funções na Escola 1, refere que o essencial da reivindicação são os ajustes salariais e a progressão na carreira

Sabemos que o subsídio não evitaria greve porque há coisas mais importante que subsídio para demover a classe, como por exemplo, os ajustes salariais. (...) há disparidade de salário na função pública, principalmente, no ministério da educação. Há alguns professores que se formaram ao mesmo tempo, (...), recebem pouco salário e as outras que se formaram recentemente têm o mesmo salário. (PA_EI)

O estabelecimento de estruturas de progressão, uma boa remuneração, o pagamento atempado de salários e subsídios, recursos adequados, o respeito do governo, PEE e a comunidade é essencial para tornar a profissão docente mais atraente e melhorar o desempenho e a frequência dos professores (Adedeji & Olaniyan, 2011; Karamperidou et al., 2020).

3.3.1. Os professores e a sociedade guineense

Em Stamps, os professores eram muito mais simpáticos (...) e, como não havia hotéis nem pensões na vila, tinham de viver em casas particulares de famílias. Se uma professora tivesse visitas masculinas, ou não recebesse correspondência nenhuma ou chorasse sozinha no quarto à noite, no final da semana até as crianças discutiam a moralidade dela, a sua solidão e as suas falhas em geral. Teria sido praticamente impossível manter a formalidade perante as invasões de privacidade típicas de uma povoação pequena. (Angelou, 2017: 68)

Com a greve tornou-se imperativo perceber como é que a sociedade vê os professores, através das opiniões dos entrevistados, e que estatuto têm perante a sociedade. Pelos excertos das entrevistas anteriores, a reivindicação dos salários não é posta em causa pelos entrevistados, nem a solidarização dos professores efetivos parece ser. O que parece provocar mais questões é a duração da greve, a paralisação das escolas e os efeitos nefastos que daí resultam para a educação. Mas, existe uma grande cautela e uma aturada reflexão por parte dos entrevistados, de modo a não rotular os professores. Esta análise foi partilhada num evento anterior (Poças, 2021).

Às vezes são vistos como vítimas do sistema. Outras vezes são vistos como pessoas que de facto não têm aquele interesse ou não são profissionais capazes de fazer um trabalho de vulto no contexto em que se encontram. De acordo com a situação que se vive no país, assim se vê o próprio professor. Na maioria dos casos conseguem passar por vítimas que trabalham e não recebem, não têm formação, não têm enquadramento, não têm evolução. Tudo isso é um lado que é real, mas há o outro também que é a necessidade de o próprio professor se afirmar como

profissional, ele também tem que fazer esforço no sentido de ser proativo, ser persistente na sua contribuição e não em manter-se numa posição meramente reivindicativa. Não é muito boa a visão que se tem, o professor não pode ser visto nem como vítima e nem como o mau da fita, mas ele tem que ser visto como um profissional e por isso mesmo ele tem que contribuir para que isso aconteça. (E15_org)

Alguns acham que os professores têm razão em fazer essas greves mas a maioria acha que não, os professores não têm razão. Mesmo que houvesse uma razão forte, não devia ser essa a forma de fazer greves. Imagina que quando se vai iniciar o ano letivo, o sindicato decreta greve, as aulas não iniciam e são greves prolongadas que duram 30 dias. (...) A greve, como última arma dos trabalhadores, deve ser uma chamada de atenção para dizer ao patrão que isso não está bom, há falta de diálogo, vamos fazer uma greve de 2, 3 dias e trabalhamos mais para não prejudicar o sistema. (...) Tudo isso, todas essas greves, quem sai prejudicado, dizem que são os pais mas é o próprio professor que está a destruir-se a si mesmo. Hoje, se segue um professor da Guiné-Bissau para Portugal, penso que, se chegar a Lisboa, se disser que é professor ninguém lhe chama pelo nome. (E4_C)

Constata-se, então, a existência de uma mudança na visão do professor relativamente à época colonial, em que seriam escolhidos entre os melhores alunos; a formação era caracterizada pelo rigor de conhecimento; eram vistos como representantes da civilização ocidental nas comunidades e por isso, modelos a seguir e com reconhecimento social; e tinham um apoio e supervisão que permitia manter bons padrões de conduta e de desempenho (Obanya, 2010).

Há uma narrativa que diz que aquilo que o professor simbolizou na sociedade guineense não é, de longe, aquilo que simboliza hoje em dia. Ou seja, que havia um maior reconhecimento do trabalho do professor, era quase endeusado, era aquele que quando dizia uma coisa não se discutia. Isso não é assim nos nossos tempos, a verdade é que o professor é sempre criticável e discutido. Mas noutros tempos não era assim, provavelmente também porque o próprio nível de instrução das pessoas era muito baixo mas é porque também se criou, provavelmente, todo um mito à volta do professor. Estou em crer que a imagem do professor, hoje em dia, alterou-se completamente, ou seja, a sociedade olha para o professor com outros olhos e a sociedade pode até, inclusive, olhar o professor com olhos muito críticos porque são eles que organizam greves, que fazem com que as nossas crianças não possam ir à escola (...) (E4_EE)

Pior ainda na sociedade porque dantes, como dizia, era o professor quem substituía o chefe do posto. Mas agora não, o professor é tido na sociedade como um elemento na sociedade também, não é como aquele que é professor mesmo. É banalizado. (E3_EE)

Referiu, também, o exemplo que vem de cima, dos políticos. Vê-se deputados que não sabem sequer ler e que ganham 5 vezes mais do que os professores. Os pais veem isto e preferem que os filhos vão para a política. Antes, continuou, as crianças queriam ser professores porque havia muito respeito pelo professor, ele fazia muitos registos, tinha muitas funções na tabanca. Agora, nem dinheiro têm para se sustentarem, ficam três meses sem receber, têm de pedir dinheiro à comunidade. Não há respeito pelos professores. (NC_8, 18 de fevereiro de 2019)

A docência é uma profissão subestimada, o que resulta do facto de a atenção e a reação dos governos às exigências da profissão serem rígidas. Os professores não são bem pagos, o que tem contribuído para que a docência se torne numa ocupação laboral intermédia, utilizada até conseguir outro emprego. O baixo salário dos professores, em comparação com os seus colegas de outras profissões com nível comparável de educação e experiência, é um dos desafios com que os professores têm que lidar (Adedeji & Olaniyan, 2011). Já abordamos a desvalorização que os professores sentem, em grande parte pelo próprio Estado, mas também pelas comunidades. Uma desvalorização que se reflete nas condições de vida (falta de remuneração) que os professores têm, não sendo, tal como referia o Professor A, o subsídio de instalação que resolve esta questão. O exemplo do arrendamento de casa é referido por vários dos entrevistados, muito semelhante ao de *Stamps* do excerto do início do subcapítulo:

Não há a política de proteção dos Quadros e também não há a valorização do pessoal docente. Por isso, não é só na comunidade, também aqui no Setor Autónomo. Mesmo as pessoas querem arrendar uma casa se perguntar a alguém “preciso de quarto”, o dono pergunta: “ele é professor?” Se ele é professor não lhe é dado o quarto para arrendar, ou casa para arrendar porque temem não ser pago durante um, dois ou três meses. (...) Oxalá que um dia possa mudar porque é uma profissão, de facto, nobre. (...) a pessoa não conhece ninguém, tem de comprar pelo menos um colchão para dormir, tem de ter o seu quarto porque, em princípio, não deve depender dos pais/encarregados de educação, sob pena do professor não conseguir ser a pessoa mais imparcial. Porque vai depender de um pai cujo filho é seu aluno, é complicado. (E3_EE)

Na Guiné-Bissau, a sociedade vê o professor como pessoas pobres. Nós sabemos que não somos pobres mas esta sociedade está a ver-nos como pessoas pobres. Só um exemplo, se for arrendar uma casa, basta dizer ao dono da casa que tu és professor ele acha que tu não vais ter dinheiro para pagar a renda (...), podem ter dinheiro para todo mundo mas para o professor nunca tem. Não lhes pagam, são pessoas muito mal vistas na sociedade porque acham que somos muito pobres e não temos nada. (E5_FP)

Quando cheguei a casa a D estava preocupada com a saída por causa da manifestação dos alunos (...). Mas, disse-me em crioulo, que compreendia a reivindicação dos professores porque os que estão nas tabancas passam muitas dificuldades. Se não recebem não podem pagar a renda da casa e não podem comer. Na tabanca, vivem da ajuda das pessoas. (NC_6, 13 de fevereiro de 2019)

Assim, todos os professores entrevistados confessaram ter outra fonte de rendimento para além da profissão docente (Daun, 1997; Campos & Furtado, 2009; Barbosa, 2012), como foi referido no primeiro capítulo da análise de dados, alegando que o salário não é suficiente para ter uma vida digna, para si e para a sua família.

Sim, o meu trabalho na organização. Quando temos projetos, trabalho neles. Isso também é por causa dos salários da Guiné-Bissau. Os salários não chegam para nada. Se chegassem, com a minha idade, poderia deixar o trabalho na associação, mas, de qualquer forma nem dá para comer. Eu tenho filhos que estão na escola. Se trabalhar apenas como professora não consigo pagar as despesas. Também tenho uma filha que estuda na Faculdade de Direito, não tenho dinheiro para pagar a escola. Tenho outro filho e as dificuldades é que fazem com que faça os dois trabalhos. É cansativo, mas faço-o por causa disso. Por isso é que fazem greve. (E13_org)

Digo de carreira [agricultor] porque é com base nesse trabalho que eu faço que consigo sustentar as minhas famílias, embora seja uma família vasta, (...), se não fosse aquela produção, neste estado como professor não podia sustentar nada. (E4_Es2)

De igual forma, o estudo feito por Karamperidou et al. (2020) demonstra que os salários baixos, que não cobrem as despesas básicas, causa aos professores desmotivação e absentismo ou mesmo falta de rigor, por exemplo, no cumprimento do horário escolar, procurando, tal como na Guiné-Bissau, outra atividade profissional compensatória. A profissão docente na Guiné-Bissau, de modo análogo ao que acontece noutros países africanos, é tida como uma profissão de baixa reputação e o perfil docente

reconhecido como o de alguém com um baixo nível de educação geral e um baixo nível socioeconómico (Obanya, 2010), o que tem consequências no seu desempenho profissional. Todos estes desafios colocam limites à implementação das políticas educativas relacionadas com a classe docente. As organizações nacionais e internacionais procuram apoiar o sistema educativo em várias áreas, desde a gestão e administração, a reforma curricular, a formação de professores e a intervenção comunitária, entre outras. No entanto, o desafio é também, como referem Carvalho, Barreto e Barros (2017), o da contribuição para a qualidade do sistema, a articulação entre os vários intervenientes e nunca a substituição ou desresponsabilização do Estado guineense.

3.4. O apoio das instituições nacionais e internacionais ao sistema educativo

Estudantes, docentes, infraestruturas, recursos materiais, técnicos de educação e supervisão são alguns dos elementos essenciais para uma educação de qualidade, em que o “retorno esperado, que pondera as opções e as prioridades dos decisores políticos”, nem sempre é imediato (Justino, 2010: 64), como é o caso da Guiné-Bissau em que as despesas são muito superiores às receitas. No período compreendido entre 2000 e 2013, “os recursos externos representaram 44% das receitas totais” (MEN, 2017: 7) e o Orçamento Geral para a Educação foi baixo servindo apenas para pagar salários, isto é, sem espaço para investimentos que impulsionassem uma verdadeira qualidade no ensino (Monteiro, 2005).

Mas em termos gerais, o que eu senti muito ao trabalhar com o ministério da educação (...), enquanto não houver um orçamento para a educação que vá para além do pagamento dos salários dos professores ou dos funcionários públicos, se não houver mais do que isso, nunca vamos conseguir fazer nada. E, portanto, é preciso realmente que o ministério tenha um orçamento próprio por direção, por secretaria de estado, por direção geral, (...) e que possa ir programando e tendo o seu plano de trabalho. (E1_EE)

Com um orçamento tão baixo e com vários problemas de execução, os fundos para investir noutras áreas são externos, como a Parceria Global para a Educação que reúne doadores que disponibilizam financiamento, tendo o Banco Mundial e a UNICEF um papel importante (Silva & Oliveira, 2021a), tal como a cooperação portuguesa, através de projetos sobretudo na promoção da língua e no apoio ao sistema educativo (Carvalho, 2019). No entanto, no discurso de alguns entrevistados prevalece a ideia de que não tem existido um bom aproveitamento desses apoios, o que se reflete na fraca melhoria da educação e da gestão do sistema, pelo que este setor não tem sido prioritário para sucessivos

governos (Campos & Furtado, 2009), nem estes investimentos têm sido aproveitados para a melhoria da qualidade da aprendizagem.

Pode vir nos relatórios 11%, 12% do Orçamento Geral do Estado deixado para a educação mas se espera 20% no mínimo na sub-região. Mesmo quando se lê 12%, efetivamente, não é isso que acontece. O que acontece é no mínimo, em torno de 8%, 6%, e isto vai mais para hardware, construímos aqui, (...) e no fim as crianças concluem o 12.º e não conseguem escrever, ler, interpretar uma frase. O dinheiro, basicamente, é jogado fora. É preciso a escolarização universal. Já foi tido 2015, não chegamos, (...), vamos fazer, trabalhar com que até 2030 tenhamos crianças que (...) concluam o ensino básico [e] tenham um nível aceitável, de padrão da África Ocidental. (E4_org)

Mesmo vocês que são parceiros do setor, chegam a um determinado momento e dizem “olha, já estamos esgotados”, porque é um dinheiro jogado fora. (...) Os parceiros são bem-vindos, para apoiar naquilo que o Estado não consegue cobrir. Mas não é esperar tudo, que os parceiros façam tudo, não é possível. (...) Sem os parceiros nós não podemos realizar algumas atividades. (...) O Estado tem de investir seriamente na educação (...) (E2_IE)

A comunidade internacional tem apoiado e a gente se admira de ainda continuarem a apoiar, (...). Há instituições internacionais que ficam cá mesmo quando há problemas. Em plena crise estão conosco. (...) Esta população não tem culpa daquilo que se passa na cúpula, ela merece ser apoiada. (...) O apoio à população tem que continuar, quer através do Estado, quer através de parceiros da sociedade civil, para que nós possamos ter uma democracia sã. (...) Hoje nós sabemos onde estaríamos, se a comunidade não apoiasse. Mas ela não pode continuar a apoiar eternamente porque não é solução. (...) Há acordos que se fazem, mediante esses acordos você faz exigências. Há indicadores que devem a ser produzidos, você tem de forçar o Estado a produzir esses indicadores. Porque se você vai fazer um empréstimo ou doou, tem que haver condicionantes. Porque senão, você cria um corpo de pessoas que se apropriam indevidamente desses recursos. (...) Eu penso que é salutar que a comunidade internacional continue a apoiar. Os mecanismos podem ser diversos mas uma coisa temos de garantir, que nesses apoios, que o benefício vá diretamente aos beneficiários. (E5_IE)

Os entrevistados são os tradicionais financiadores (organizações multilaterais e doadores bilaterais), mas também organizações não governamentais (nacionais e internacionais), agências

governamentais OSC – Fundações e Ensino Superior guineense e que, naturalmente, influenciam as políticas e as reformas (Silva, 2019a; Silva & Oliveira, 2021a) em diversas áreas, como, por exemplo, o apoio técnico, a reforma curricular, a formação em serviço dos professores e a distribuição de manuais.

O INDE trabalha quase em exclusivo com apoio externo, os custos das atividades de conceção em oficinas pedagógicas, ateliês de formação e de reforço de capacidades, visitas de acompanhamento no terreno, assim como, a compra de materiais consumíveis e equipamentos diversos são suportados pelos parceiros da Educação. O salário dos quadros técnicos e administrativos provêm do Orçamento Geral do Estado através do pagamento bancário. (E1_RC)

Os parceiros estão a apoiar, (...), temos apoio da UNICEF. Dantes, do 1.º ao 4.º ano, era com o apoio da Parceria Mundial da Educação, PME. Mas como o PME acabou, a UNICEF assumiu o 2.º ciclo, muito embora o 3.º ciclo nós não sabemos qual é o parceiro ou quem é que nos vai apoiar porque, na verdade, não vale a pena fazer uma reforma só com o 1.º e 2.º ciclo. (...) Mas temos o apoio do Banco Mundial que vai assumir a experimentação e a impressão dos manuais que foram elaborados para a experimentação. (E4_RC)

Nos últimos anos os parceiros estão a assegurar aquela parte essencial, desde a formação, estão a apoiar na capacitação dos professores, não na formação inicial, mas na formação em serviço, na questão dos manuais escolares, são os parceiros. (...) Ou seja, todos os materiais pedagógicos são os parceiros que nos estão a apoiar. A reforma curricular, quem é que está a assegurar? Veio o projeto de BAD, depois tivemos o PASEG na altura, agora a Universidade do Minho está a apoiar, são todos parceiros. O Banco Mundial vai assegurar a outra parte, onde é que entra a parte do Estado, do governo? É complicado. Mesmo em termos de distribuição de manuais escolares, são os parceiros que nos estão a apoiar. Apoiam-nos na conceção, apoiam-nos na distribuição, 70% das nossas atividades, são asseguradas pelos parceiros (...) (E2_IE)

Como são os Estados que têm de garantir o direito à educação para todos, “devem liderar os processos de coordenação e resposta educativa”, embora seja expectável que as organizações internacionais colaborem com “apoio e capacitação das autoridades educativas, organizações da sociedade civil, atores locais, tendo o cuidado de não ultrapassar a legitimidade dos seus papéis” (INEE, 2010: 25). A comunidade internacional é uma referência no apoio ao sistema educativo. No entanto, a falta de visão estratégica, de planeamento, de gestão de recursos e de coordenação entre o MEN e os parceiros (MEN, 2017), acaba por gerar uma relação unívoca MEN-parceiros, sem uma efetiva

colaboração entre todos, sem uma visão de conjunto e do papel de parceiros na ajuda ao sistema educativo.

(...) para começar não é muito visível. Não está muito clara a visão, a estratégia da dita comunidade internacional. Cada um, e se calhar nós também estamos dentro desse grupo, tem o seu trabalho, foca-se nesse trabalho e parece que nos falta a todos uma visão estratégica do todo e onde é que queremos chegar enquanto todo. E calhar algumas instituições que trabalham mais diretamente com o próprio sistema tentam facilitar a estrutura em si do que é o sistema de ensino. Mas sim, acho que nos falta essa visão mais estratégica enquanto todo, comunidade internacional de o que é que é o papel e o que é que andamos aqui a fazer. (E7_org)

Acho que toda a comunidade internacional que estiver no país, se não existir, deve proporcionar, deve mobilizar esforço, deve-se concentrar em contribuir para a coordenação, porque se cinco instituições, se dez ONG estão a trabalhar, (...), estas instituições, estas ONG, etc., devem ter uma agenda quase que comum, única, para o país. Isso para mim acho que é essencial, tendo em conta agora o contexto educativo guineense que precisa de muitos apoios, em todos os níveis, portanto, há que haver prioridades. (...) daí há necessidade de uma coordenação verdadeira (...) onde se vai sem receios, sem vergonhas, sem protagonismo, sem quem chegou primeiro, etc., sentar-se à volta de uma mesa e dizer, “olha, este é o meu programa”, todos nós temos os programas, temos as atividades, temos de coordenar, por região, por nível, pelo que for. (...) Porque do resto, acho que o papel da comunidade internacional é necessário aqui na Guiné-Bissau, agora, tem de ser de uma forma mais organizada e coordenada, e talvez até, por forma a contribuir para a sustentabilidade das suas ações. (E2_org)

A coordenação dos parceiros, antes era um bocado cada um fazia o que queria, onde queria, o ministério tinha mais uma relação bilateral com cada um dos seus parceiros. Claro, continua uma relação bilateral, mas já existe uma coordenação, uma colaboração mais forte ou mais transparente, se posso dizer, (...). Mas os desafios permanecem com tudo o que tem sido feito com o plano estratégico. Com todos os financiamentos, agora o ministério da educação recebeu um novo financiamento da Parceria Mundial para a Educação, o Banco Mundial também decidiu, novamente, investir no setor e juntando os financiamentos do GPE atualmente o ministério da educação tem um bolo de praticamente 15 milhões disponível para a implementação do plano setorial mas, infelizmente, a governação continua a ser um obstáculo maior. (E6_org)

Por não existir uma verdadeira coordenação e uma política de cooperação, Pereira (2005) constatou que cada parceiro implementa os seus programas de acordo com pressupostos e metodologias que em nada contribuem para a harmonização dos apoios. Por isso, a comunidade internacional, além de financiar o sistema, dita as regras e os modelos de educação e, ainda, como as “reformas educativas são conduzidas, delineando prioridades, o design da investigação e sua posterior utilização e implementação nas reformas educativas, na forma como certas iniciativas políticas são selecionadas, providas e avaliadas” (Silva, 2014: 41). Este cenário tem sido viabilizado porque se acredita que a aplicação de medidas escolares através de ferramentas e soluções universais que funcionam em países industrializados gera os mesmos resultados. Esta situação tem contribuído para descurar a adaptação das medidas políticas ao sistema de educação e à cultura do país (Daun, 1997). O mesmo confirmam os entrevistados, ao afirmarem que:

Há os financiadores que têm aqui um papel preponderante porque são os financiadores e as orientações que os guiam que trazem investimento a diferentes setores e isto é uma sinergia que tem que ser conciliável porque se, por um lado, nós damos leituras em alguns momentos de contexto, que lhes permita afunilar as suas intervenções ou adequar as diretivas internacionais aos contextos daqui, por outro lado eles têm de ter a sensibilidade de saber quais são as áreas que são necessárias intervir e o que é que se faz ou em que áreas é se que intervém, diferenciadamente. Neste momento a tendência é para não financiarem todos as mesmas áreas. Por exemplo, a União Europeia não financia a educação mas financia esta dimensão da capacidade administrativa do Estado, onde se inclui, por exemplo, os dados estatísticos. A cooperação portuguesa intervém noutra área, financia outra área, e o Banco Mundial noutra, tendem a diferenciar. Estes papéis deviam ser muito articulados entre todos. Quando digo entre todos, parte técnica e a parte do financiamento, o que nem sempre isso acontece. (E3_org)

(...) cada instituição tem o seu programa, sei que os programas de cada instituição também são baseados nos objetivos globais, mas todos estes objetivos globais, programas da instituição para o país têm de ser muito interligados com o contexto daquele país. Às vezes nessa tentativa de identificar atividades, grandes estratégias para o país, há tendência de descuidar-se daquilo que é essencial e prioritário para o país. Se se fazem estudos diagnóstico que dão claramente o estado da situação, então, é na base desses resultados que se tem de trabalhar. (...) pelo lado do ministério da educação, também seria desejável que houvesse uma coordenação e sabemos que não é o caso (...) nós que estamos do lado do financiador, do lado do apoio técnico, etc.,

deveríamos também estar coordenados, melhor organizados de forma a melhor dialogar com o governo, mostrar exemplo. Porque, acho que muito também vem da desorganização, da falta de coordenação dos parceiros para com o ministério da educação. (...) se nós prestamos assistência técnica, por que não prestar assistência técnica na coordenação pura e dura? E sabemos que, às vezes coisas simples como o não saber o que é que uma instituição está a fazer e porque aquilo que essa mesma instituição está a fazer é importante para o sistema educativo guineense e também foi identificado por outra instituição, nós os dois, separadamente, [vamos fazer o mesmo] (...) (E2_org)

E a própria comunidade internacional tem de estar disponível para ajudar o país a evoluir e a acompanhar a evolução global. Por isso, a Guiné-Bissau sozinha não vai poder fazer isso. O resto depende do próprio país porque há parcerias multilaterais mas cada país deve poder realizar as suas parcerias bilaterais. É o que um país tem que fazer, mas aí tem de definir as suas prioridades. Tem de saber o quê e como quer que seja ajudado e evoluir nisto. Se o país não sabe o que quer não é a comunidade internacional que vai fazer aquilo que é necessário para o país. Tudo começa com o próprio país. (E3_RC)

Apesar de as instituições internacionais terem uma intervenção substantiva no apoio direto ao sistema educativo e ao Ministério da Educação, as ONG locais têm também um papel importante neste campo. Não era nossa intenção estudar aprofundadamente que tipo de intervenção têm na educação no meio rural, o que seria muito interessante para um estudo posterior, mas do que nos foi dado a perceber, pelas entrevistas que fizemos às ONG locais, quatro das cinco que contactámos (os Entrevistados 9 e 10 das organizações pertencem à mesma ONG) têm uma intervenção abrangente, intervindo em várias áreas (educação, saúde, ambiente, empreendedorismo) nas comunidades. Uma vez mais, a coordenação das ações por parte do Ministério e a colaboração na especialidade de cada um é destacada como a mais importante.

Na minha opinião, não importa se é ONG nacional ou internacional que esteja a dar a formação. O importante é que o ministério da educação tenha um currículo bem claro, e se saiba quais são as matérias que se vão lecionar e que realmente haja, como eles têm agora, os manuais de formação e que todos se baseiem nesses manuais para dar a formação embora possam complementar com outra coisa que acharem que seja necessária mas aquilo que é básico, que é nuclear tem que ser igual para todos para terem o mesmo nível. (E10_org)

São ONG nacionais constituídas por nacionais que às vezes são das próprias localidades, têm um conhecimento mais profundo da realidade, da situação económica do país e dos problemas que existem na comunidade. Mas, não há que minimizar o conhecimento que muitas ONG, vindas de fora, têm das realidades do país. Portanto, o ideal seria que as duas partes se complementassem para poderem trabalhar em conjunto. Mas, às vezes as ONG vêm por um período de tempo limitado, por vezes encontram essas instabilidades e isso não permite que desenvolvam um trabalho consequente. (...) Mas, não há dúvida que as duas partes se deviam complementar, deviam trabalhar juntas. Ninguém tem tudo. Ninguém sabe tudo. Os dois podiam, de facto, conseguir muitas coisas e sempre com o apoio do governo porque nenhuma dessas ONG pode substituir-se ao governo. Mas é esse o grande problema, conseguir esta articulação no quadro de projetos muito bem definidos e com objetivos muito claros, não tem sido uma tarefa fácil. (E15_org)

Nas zonas rurais, a criação de escolas não garante que as crianças as frequentem. Por isso, devem existir vários tipos de intervenções, destinadas a estimular a procura de educação, adaptando-a às necessidades específicas das comunidades (Chimombo, 2005), de modo a

(...) contribuir para satisfazer as suas necessidades básicas, mas que compreenda a agricultura, a saúde, as infraestruturas, o fortalecimento das capacidades dos membros das comunidades para produzirem mais e melhor, o incremento de outras iniciativas que possam gerar mais rendimentos para as pessoas em geral e os membros das comunidades, em especial, poderem fazer face às necessidades de subsistência das suas próprias famílias, em especial dos seus filhos, melhorar as suas condições de vida e gerir melhor os seus rendimentos de forma sustentável (Furtado, 2014: 27-28).

Embora seja ao Governo que compete a definição da política educativa e ao Ministério da Educação garantir o bom funcionamento dos serviços públicos e a coerência do sistema de ensino (Monteiro, 2005), a colaboração entre diferentes atores é crucial no apoio a estas estruturas. As abordagens inovadoras para responder à crise global na educação têm de ser construídas sobre os alicerces das parcerias entre governos, comunidades locais e organizações, melhorando assim a cobertura e a qualidade dos sistemas de educação (Chimombo, 2005).

3.4.1. Potencialidades do apoio ao sistema educativo

Uma educação de boa qualidade requer a elaboração de políticas com processos participativos, de consulta e debate no seio do Estado e com os parceiros de educação e agentes envolvidos, tais como professores, sindicatos, sociedade civil e representantes dos pais/encarregados de educação, o que

viabilizará a adequação entre as prioridades, os resultados da educação e as necessidades do mercado de trabalho (Tikly, 2011).

Vimos que a contribuição da sociedade civil guineense e da comunidade internacional é fundamental para a educação na Guiné-Bissau. Quisemos, então, saber de que forma, na perspectiva dos seus projetos, as organizações contribuem para o sistema educativo. Mesmo não perguntando especificamente nada sobre o meio rural, vários entrevistados referiram a intervenção nas comunidades rurais como a sua maior contribuição para o sistema educativo e o direito à educação. Associada à intervenção comunitária referiram diferentes áreas, como, por exemplo, o acesso, a avaliação das aprendizagens dos alunos, o apoio social, a nutrição, a economia e a sensibilização à população.

E tem uma mais-valia que é a questão da intervenção comunitária. Independentemente de outras que talvez atuam em zonas mais confortáveis nós procuramos zonas mais de difícil acesso para poder garantir que essas crianças tenham também o mesmo direito do que as outras. E, nisso, temos também a questão de uma abordagem mais comunitária que sabemos que não necessariamente ligada a coisa boa. Vamos com mentalidade, com aquela abordagem, dinamizamos a questão das escolas comunitárias que felizmente hoje em dia estão a ser já assumidas pelo Governo. (...) A [nome da ONG] não pode substituir o Governo, a [nome da ONG] apoia o Governo, não devem incutir a culpa à [nome da ONG], se não estivéssemos acho que seria pior. (E4_org)

Mas, para além dessa assistência direta na comunidade com as crianças, acreditamos e queríamos ter um papel importante para dar visibilidade a esse caminho que referi. E a questão da pertinência da aprendizagem das crianças, da avaliação da aprendizagem das crianças é um pouco a nossa bandeira e tentamos levar a todos os encontros que estamos presentes, que de facto, não pode ficar de lado. Qualquer intervenção que é feita deve ter sempre uma componente de avaliação da aprendizagem das crianças. (E7_org)

Estamos interessados em aumentar a consciência cívica das comunidades e dos cidadãos que estão nessas comunidades. Enfim, trazer não só os contributos para melhorar a educação, mas também para eles poderem ter nova visão sobre outros aspetos que possam servir a comunidade na questão do desenvolvimento e da sua melhoria da qualidade de vida das comunidades. (E10_org)

Em todos os projetos que fazemos de construção de escolas, formação, fazemos sensibilização. Existem muitas pessoas que acham que as crianças mais novas, por exemplo, as crianças de quatro ou cinco anos até seis anos, não precisam de ir à escola, que têm de esperar pelos sete, oito anos para começarem a ir. Também há muitas pessoas que enviam as crianças para a campanha de caju ou para a bolanha, em vez de mandarem para a escola! (E13_org)

Mas, esse projeto, está a ver, temos no [nome do projeto] 750 crianças que apoiamos, dentro de 150 famílias vulneráveis temos 750 crianças que conseguimos apoiar em materiais escolares, (...), até pagamento de propina, etc. durante 3 anos, e na [local da ONG] estão lá as crianças que estão em situação vulnerável (...) neste momento, estão a funcionar dois projetos comunitários, um na área da educação e outro no fornecimento familiar. Mas todos trabalham apoios de crianças em risco de perda parental. (E14_org)

Primeiro garantimos que as crianças estejam inscritas nas zonas rurais sobretudo, até por isso não assistimos Bissau. (...) Mudamos de novo para compras locais. (...) Olha só o que compramos nas compras locais, mandioca, batata-doce, tomate, djagato, (...) são mais-valias tanto em termos de economia, em termos de nutrição das crianças e em termos de índices educacionais que eram muito desagradáveis. (E11_org)

Não estamos a conseguir fazer com que todas as crianças em idade escolar realmente entrem e tenham acesso a uma educação, a uma escola, um serviço educativo. A cobertura escolar não é das melhores. O anterior projeto que foi financiado pela Parceria Mundial para a Educação incorporava construção, foram construídas mais de 200 novas salas de aulas, nessa perspetiva de garantir que escolas que têm ciclos incompletos possam então ter pelo menos os seis primeiros anos do ciclo. (E6_org)

A outra questão é poder contribuir e, ao mesmo tempo, aprofundar os seus conhecimentos e experiências, na organização da própria escola, na formação de professores em serviço, na aquisição de materiais para o funcionamento da escola, no acompanhamento, mas também, de estar constantemente em diálogo com as comunidades, as famílias, termos encontros de avaliação, encontros de reflexão, isto acho que são as mais-valias que podem ser vistas ao longo deste tempo todo. (E15_org)

As instituições tradicionalmente financiadoras referem a estabilização do setor como uma mais-valia dos seus projetos e instituições, através do financiamento direto ou indireto.

Para este projeto, penso que, como vai constituir o maior financiamento do sistema, está claramente a mostrar, a intenção do [nome do financiador] para com a Guiné-Bissau e para com o sistema educativo guineense. No programa país do [nome do financiador], não só a educação está contemplada mas a educação é um dos que faz parte dos apoios prioritários ao país. (...) com este projeto, este apoio do [nome do financiador], vai-se conseguir estabilizar um bocadinho o setor educativo, diminuir as greves, que têm sido um dos grandes problemas, porque já o ensino é fraco, greves, ausência de professor na sala de aula, então, o resultado sabemos todos nós. (E2_org)

Basicamente, trabalhamos ao nível macro através das políticas, reforçamos, ajudamos a pensar as estratégias políticas. (...) Então, a nível macro, as estratégias, políticas para o ensino básico, os padrões nacionais de qualidade para a educação foram definidos e foram aprovadas em 2017, se não me engano, 2016/2017. (E6_org)

A maior parte dos testemunhos refere a qualidade no que diz respeito, sobretudo, à formação de professores e a projetos ligados à língua portuguesa. Destacamos três testemunhos em que está bem patente a falta de convergência na política para a aprendizagem da língua, em que três entrevistados com projetos na área da educação defendem metodologias completamente diferentes: aprendizagem da língua portuguesa a partir da língua materna; aprendizagem do português passando pelo crioulo, com o ensino bilingue crioulo-português; e, uma terceira que denota a confusão comum nestes contextos entre o ensino da língua portuguesa e o ensino através da língua portuguesa. Relativamente a esta última, mais do que a quantidade de exposição linguística, para a aprendizagem eficaz de uma língua, é mais importante a qualidade com que se desenvolve a comunicação, o que requer docentes proficientes na língua de ensino. É necessário que os estudantes interajam com docentes que sejam proficientes na língua de instrução, mesmo em disciplinas em que não seja a língua oficial, sob pena de aprenderem os erros de linguagem dos professores (Wong & Benson, 2019). Existe, portanto, a crença de que os estudantes dominarão melhor a língua através da aprendizagem de outros conteúdos e, embora isso possa também ser importante, a melhor forma de o fazer é através do ensino da língua como disciplina e não através da utilização da língua como meio de ensino (Brock-Utne, 2005).

Na verdade, os documentos oficiais, nomeadamente a LBSE e a CR, são omissos no que diz respeito à língua e à metodologia de ensino. No entanto, tal como vimos no capítulo anterior, apesar de todos constrangimentos gerados pelo ensino desta língua, parece não existir consenso em relação à sua introdução como disciplina escolar. As recomendações de Carvalho, Barreto e Barros (2017: 68) vão no

sentido de continuar a “apoiar a consolidação da Língua Portuguesa, elemento relevante na identidade da Guiné-Bissau no contexto regional e internacional e na capacitação da sociedade guineense, com particular relevo no setor da educação”.

[O projeto] demonstra que há uma metodologia que pode ser utilizada a nível de ensino-aprendizagem, principalmente, se pensarmos na questão do português que é uma das grandes problemáticas aqui. Quer dizer, mostra que não é algo impossível levar as crianças a aprender português a partir da sua língua materna. Há um caminho que pode ser feito e que agora ficou demonstrado esse caminho. (...) demonstra que, provavelmente, o facto de termos trabalhado em diferentes componentes do que se considera o processo de ensino-aprendizagem, a questão da formação, a questão do acompanhamento da própria classe, garantir que as crianças estão de facto a ir à escola, o desenvolvimento de material e o uso de material, ou seja, há um conjunto de atividades que, se calhar, em contextos como os que estamos a trabalhar são necessárias para conseguir ter um impacto na aprendizagem. (E7_org)

(...) nós temos duas avaliações feitas, depois da 3.ª classe e depois da 6.ª classe, feitas pelo INDE. Então, há resultados que temos dessa avaliação, e os professores, que antes eram um bocado neutros, perceberam que os miúdos aprendem mais rapidamente a escrever em Crioulo, porque é uma língua que já sabem. Esta é a vantagem mais importante. Enquanto que com o português nem sabem escrever depois da 6.ª classe. (...) Este é a vantagem mais importante. E depois, a segunda vantagem é que eles entendem o ensino que é dado em Crioulo, porque nem os professores entendem o português. (...) Então, o que entendem estes alunos quando o professor fala em português, é um português mal falado e isso é o desastre da escola. Quer dizer, os conteúdos não são assimilados pelos alunos. (E5_org)

Depois tem um foco forte na proficiência do português. Eu costumo dizer “mais importante que ensinar o português é ensinar em português”. (...) Ensinar em português é muito importante, é uma língua estruturada que lhes permite continuar os estudos se assim o entenderem e tiverem habilitações mais significativas para o país. (E3_org)

A recolha de dados do sistema e a gestão e administração escolar da escola foram também reconhecidas como atividades cruciais para melhorar o sistema educativo.

É um programa que não vê só a sala de aula porque neste sistema educativo não se pode ver só a sala de aula, também olha para a escola e para a gestão da própria escola, que tem muito

impacto na sala de aula, como nós sabemos, com a formação de diretores de escola. (...) É um projeto extremamente interessante que põe a descoberto a ausência total de sistematização de dados. (...) Também nos dá dados da rede escolar, qual é a oferta do 1º ciclo, qual é a oferta do 2º ciclo. (...) dá-nos leituras da rede, oferta escolar, de caracterização dos docentes (...) (E3_org)

A [nome da organização] é uma organização com uma certa experiência e conhecimento em matéria de educação e com muitos anos de serviço. Então, a mais-valia tem sido no âmbito da organização da escola, de poder, com certa facilidade, aprofundar um pouco mais os seus conhecimentos e experiências nessa matéria. (E15_org)

Além da referida falta de coordenação e de diálogo e colaboração entre as instituições, Pereira (2005: 14) constata que não existe conexão “entre a investigação e a intervenção no terreno”, pelo que os “projetos que se seguem uns aos outros, ignoram o que falhou ou o que se avançou no caso anterior”. Para travar esta tendência, duas organizações referem a elaboração e publicação de estudos:

Os nossos projetos, (...), têm contemplado estudos. Ainda agora acabamos de fazer a caracterização nacional da educação de infância, que vai servir como azimute das políticas nacionais para a educação de infância, porque é a primeira vez que se faz um estudo daquela dimensão, é uma caracterização. E achamos que desse ponto de vista, (...), e quando conseguimos ter um trabalho continuado, mantemos muito a qualidade. (E3_org)

A outra questão é a avaliação das próprias aprendizagens das crianças. (...) é necessário, é urgente que os programas de educação tenham uma componente de avaliação das aprendizagens das crianças. (...) por isso tentamos agora passar mais e mais e mais a mensagem do que é que fizemos, o que é que conseguimos para que sirva como boa prática para outros que queiram também realizar algo do género. Ou que queiram, nem que seja, dar uma educação de qualidade, de facto, às crianças que vão à escola, esta será uma boa prática, um bom exemplo para fazerem. (...) agora e com o projeto terminado e com os resultados é um bocadinho, realmente, demonstrar e mostrar que apesar de ser difícil mas que há um caminho que é possível fazer para levar ao sucesso das crianças e para que de facto elas acabem o ensino básico elementar com as competências básicas em português e matemática. (E7_org)

Em quase todos os discursos se faz referência ao trabalho complementar, de apoio e não de substituição do governo, uma questão importante na atuação das ONG (Shaeffer, 1992).

3.4.2. Constrangimentos à implementação dos projetos dos parceiros

Os desafios de atuação são de várias ordens, sendo um dos mais referidos o que incide nas questões financeiras, uma vez que a dependência financeira das organizações é condicionada pelos doadores, reduzindo-lhe a autenticidade e a atuação (Shaeffer, 1992; Temudo, 2015).

Tem programas muito exigentes e tem programas muito custosos em termos financeiros e esse é um dos maiores problemas porque quando iniciamos o programa, um ano depois tivemos o apoio da União Europeia que financiou o programa e esse financiamento terminou em 2016. Desde aquele período até então, o [nome da ONG] é que está sempre a subvencionar, a pagar, e como disse, é um internato, tem todas as condições, mínimas, e essas condições quem está a dar é o [nome da ONG]. Inclusive o pagamento dos próprios formadores. (E1_org)

As limitações é que ele está dentro do quadro do poder financeiro de uma cooperação. (...) este tipo de investimento deveria ser continuado e melhorado de ano para ano e nem sempre os financiamentos (...) são assim, essa continuidade nem sempre é garantida e, se (...), a continuidade nos dá sustentabilidade e aumento da qualidade e uma capacidade de análise do contexto educativo superior e robustez na qualidade do que fazemos, por outro lado, se há falhas depois, essa continuidade pode ser posta em causa. (E3_org)

Faltam-nos muitos recursos porque nós também fazemos o nosso seguimento ir lá ver o estado em que está a escola, como é que estão as escolas da zona, mas infelizmente ultimamente tem sido cada vez mais difícil porque não tem havido apoio institucional e as ONG vivem de apoios. (...) Está-se a tornar cada vez mais difícil, inclusive os nossos parceiros estão já a pedir-nos, como já fizemos muitas escolas lá, para ver se agora começamos a trabalhar mais perto, tem menos esforço logístico e também a necessidade é igual em todo o lado. Enfim, estamos a repensar tudo isto no momento. (E10_org)

As principais dificuldades têm que ver com apoio financeiro e com a situação do nosso país. (...) Também temos dificuldades financeiras para continuar a fazer o nosso trabalho. É preciso fazer mais para apoiarmos os nossos professores para terem mais capacidades, para trabalharem melhor e para termos uma boa qualidade de ensino. (E13_org)

Relacionados, também, com as questões financeiras, alguns os projetos acabam por ser limitados no tempo e no público-alvo.

A verdade é que uma vez que a nossa estratégia implica começar com um grupo de crianças e acompanhá-la desde a pré-primária até ao 4.º ano, limita, também, na própria tabanca, o trabalho com outras crianças, porque achamos que só desta maneira, fazendo o percurso completo pode haver, de facto, um impacto na aprendizagem. Então, mesmo na própria tabanca, as outras crianças também não têm acesso. (E7_org)

Muita coisa [nome da ONG] fez para apoiar aquela comunidade realmente. Só que eles não sabem assegurar. (...) Quando saí de lá tudo se extinguiu. (...) Mas agora, não há mais possibilidade de dar continuidade a essa formação, ficamos assim pelo caminho. A [nome da ONG] ficou parada muito tempo sem financiamento e nesse momento ainda não sei se vão poder concluir. (E9_org)

Projetos de maior envergadura, falta de capacidade do MEN e dos parceiros para a sua implementação e a instabilidade política são outras limitações apontadas:

É um projeto ambicioso. (...), não há atividades complicadas no projeto, pelo contrário, até porque todas as atividades propostas são atividades, na verdade, que estão a dar continuidade a muitas atividades que muitos outros parceiros da educação já estavam a implementar. Agora com mais recursos, talvez mais organização, coordenação. (...) será sempre um constrangimento na Guiné-Bissau é a questão da capacitação. (E2_org)

É a capacidade de implementação, de reação, (...), do ministério. Não é que não tem os técnicos, mas às vezes os técnicos, a afetação, a distribuição dos técnicos não é feita de forma eficiente porque tem estruturas que conseguem. Eu acho que nos últimos anos, desde 2015 para agora temos tido bons líderes nas diferentes estruturas centrais no ministério da educação, (...) temos alguns constrangimentos ou dificuldades, com a Direção Geral da DGEPAE, que acaba por ser, eu acho, a direção mais crucial, (...), mas que não consegue ter uma equipa de apoio de qualidade, se eu posso dizer, tudo fica sobre os ombros do diretor. Não há uma descentralização e é um bocado difícil. (E6_org)

O que não ajuda também são as constantes greves no sistema de ensino da Guiné-Bissau. Imagina, por exemplo, se fazemos uma previsão de distribuir 1500 toneladas de arroz por ano escolar. E com as greves como é que se faz? (E11_org)

(...) a nível das ONG, em geral, é, (...), a dificuldade de uma articulação entre elas e do outro lado a articulação com as estruturas educativas locais e com o governo, o Estado. (...) As maiores figuras centrais do Estado reconhecem a importância dessas ONG mas tudo não passa de um mero reconhecimento. Quando se vai descer à prática, em termos de fazer trabalhos articulados, em conjunto, as coisas falham. E daí que as intervenções das ONG não estejam tão valorizadas quanto deviam estar. (E15_org)

As intervenções comunitárias são as atividades que os entrevistados mais destacam como preponderantes no apoio que dão ao sistema educativo, embora a participação comunitária e a forma como se concretiza sejam fatores mencionados nos constrangimentos.

O projeto tem o seu timeline e tem que ser feito daquela hora como foi planeado, há margem para fazer mas muito pouca e tem que sempre que manter o interesse da comunidade em participar. (...) a intenção é trabalharmos nas comunidades de forma a, quando uma comunidade já tem uma estrutura forte bem montada aí passa a transição, escolhemos outra comunidade (...) Vamos continuar a ter a presença mais light aqui, ir de vez em quando, só ver se a estrutura funciona, vamos ajudar a monitorar isto, fazer o seguimento, desenhar o plano de ação, mas basicamente vamos ter mais presença ali porque precisam mais. (...) Então é toda uma paciência e questão de educação, mudança de mentalidade, o resultado não aparece de imediato, tem que ter muita paciência e jogo de cintura, para sentar e esperar. (E4_org)

Fazer com que a comunidade se aproxime cada vez mais da escola, fazer com que a escola também se aproxime da própria comunidade. Integrar as pessoas na vida da escola, na gestão da escola tem sido conseguido com alguma dificuldade. Por exemplo, a cantina da escola funciona graças ao apoio voluntário das mulheres da comunidade. (...) Há um Comité de Gestão que também se interessa pela vida da própria escola, há esses aspetos que são, de facto, desafios ao mesmo tempo. Isto não são objetivos que se conseguem em duas ou três ações, é um processo que tem sido desenvolvido ao longo desse tempo todo. (...) E há, ainda, outros fatores que interferem de forma negativa no processo educativo, designadamente, certos hábitos e costumes locais em relação às crianças, às mulheres; a proliferação de seitas religiosas que estão a trazer uma visão um bocado diferente da visão das escolas, relativamente, à participação das crianças em determinadas atividades culturais. Isso são constrangimentos que ainda persistem ao nível das comunidades e que constituem também desafios a enfrentar. (E15_org)

Noutros projetos, a mudança do corpo docente e o seu nível de formação não favorecem o desenvolvimento dos projetos.

(...) é a mudança de professores. Quer dizer, o professor que chega num projeto assim precisa de pelo menos 15 dias, um mês de estágio no início, para aprender a ler e a escrever crioulo perfeitamente e a conhecer as diretrizes da nossa escola. (...) E os professores ficam connosco lá três anos e depois vão-se embora. (E5_org)

(...), as pessoas não entendem, estamos num país em que falta educação. Até os diretores de escola, os níveis deles não são lá grande coisa. Imagina quando você vai para o nível do professor, para o nível da comunidade, não entendem. (E11_org)

Dois entrevistados enaltecem a necessidade de partilhar os resultados e as experiências de que falava Pereira (2005), bem como o envolvimento de outros agentes nos projetos.

(...) não foi um constrangimento mas seria positivo se pudesse acontecer no futuro que é uma maior partilha, um maior envolvimento tanto das direções regionais da educação no projeto como mesmo a nível de outros professores que estejam a trabalhar na comunidade de querer saber, de querer tentar também experimentar algumas das atividades, algumas das estratégias que nós realizamos. E os próprios inspetores, eles estavam de alguma forma envolvidos, eles iam fazer inspeção mas, aconteceu muitas vezes, que não fizeram de acordo com o que estava previsto, não aconteceu. Então, talvez também poder haver algum tipo de partilha com os inspetores. (E7_org)

(...) temos esse problema recorrente de greves dos professores mas isso são problemas que nós parceiros não podemos resolver. São coisas que nós remetemos para uma advocacia, advogamos para que haja processos mais equitativos de contratação e efetivação de professores, que haja também processos mais transparentes, mas isto é um processo. (...) É um dos aspetos negativos, mas (...), tem coisas que nós como parceiros do setor somos limitados, tem áreas onde não podemos intervir ou não podemos, só podemos influenciar, advogar e chamar pelo consenso os diferentes atores, tentar fazer perceber aos diferentes atores que há coisas que podem ser executadas a curto, médio e longo prazo, outras só podem ser executadas a médio e longo prazo. (E6_org)

Assim, em jeito de resumo deste capítulo, enfatizamos a instabilidade política como um dos fatores que mais influencia a má governação do sistema educativo, provocando demasiada rotatividade nos cargos superiores, não havendo uma boa liderança e uma visão estratégica dos quadros médios e dos parceiros da educação, o que se materializa numa educação sem visão a longo prazo. Os documentos oficiais orientadores do sistema são um marco fundamental, embora a sua prossecução seja limitada pelos constrangimentos do sistema político. Os professores, que são um elemento essencial do sistema educativo carecem de remunerações e incentivos monetários atempados, de uma boa formação e de motivação, o que torna a sua imagem degradada perante a sociedade guineense, motivada também pelas conseqüentes greves. Os ingredientes anteriormente referidos seriam fundamentais para uma boa educação no meio rural, como refere uma agente educativa que trabalha numa escola privada da região de Catió, ao caracterizar o projeto de uma ONG internacional:

Conversei um pouco com a APS antes e depois da reunião. Ela conhecia o projeto da [ONG internacional] e disse que eles estavam a fazer um bom trabalho nas tabancas. Disse que era muito bom porque ganham bem, têm muito acompanhamento e até dão aulas ao sábado. (NC_42, de 13 de maio de 2019)

Em suma, a qualidade da educação no meio rural pressupõe a existência de políticas claras, de estratégias eficientes, de uma boa coordenação e gestão dos recursos, isto é, de um sistema educativo que ganhe a confiança dos PEE, que motive os professores e que atraia e faça permanecer os estudantes (Lakin & Gasperini, 2004). O MEN na Guiné-Bissau tem sido muito apoiado pela ação das organizações não-governamentais, em diferentes áreas de intervenção, “beneficiando da pertinência e sustentabilidade dos seus programas”; no entanto, a instabilidade política e a coordenação dos projetos dos parceiros “não têm ajudado a consolidar e desenvolver as relações entre os sectores governamental e não-governamental” (Barros et al., 2014: 21), resultando numa gestão de emergência, sem fio condutor e sem resultados palpáveis. A dependência financeira, tanto do MEN ao OGE quanto dos parceiros aos financiamentos, também parece ser um constrangimento à efetivação das políticas referidas nos documentos oficiais e aos próprios projetos.

Capítulo IV – Que mudanças?

Neste capítulo respondemos à questão de partida:

Que melhorias é necessário fazer ao nível da formação de professores para que as funções que os professores têm de desempenhar no meio rural sejam mais eficazes?

Como referimos anteriormente, são vários os fatores que podem influenciar a melhoria³², sendo de destacar: (i) a boa gestão dos recursos materiais; (ii) o envolvimento dos PEE e da comunidade; (iii) práticas pedagógicas mais contextualizadas; (iv) a valorização da profissão docente; e (v) a boa governação do sistema educativo, desde a legislação, a coordenação dos esforços da sociedade civil e a comunidade internacional.

Importa, desde logo, lembrar que as práticas pedagógicas mais contextualizadas podem ser influenciadas por um currículo atualizado, de acordo com o contexto sociolinguístico. No entanto, para responder a referenciais de qualidade, os currículos têm sido sujeitos envolvidos em fenómenos de globalização que os uniformizam (Pacheco, 2014), processos idênticos a outros países, em que a formação de professores é influenciada pelas políticas de cooperação internacional (Silva, 2019b). É no equilíbrio entre o local e o global que começamos por descrever a reforma curricular em curso e entender que alterações estão a ser feitas, como está a ser o processo de construção, bem como os recursos materiais mais utilizados: programas, manuais. Quisemos saber o que é que, para os entrevistados, poderia ser uma formação de professores mais relevante no meio rural, retomando as questões já analisadas anteriormente nas disciplinas de ciências e de língua portuguesa, dando destaque também ao trabalho com o crioulo guineense, uma vez que é parte integrante, ainda que informal. Não sendo uma disciplina formal do currículo deixamos pistas de reflexão para o futuro.

Em todo o caso, é necessária uma formação de professores em progressão lógica e articulada (Roldão, 2020), o que nos compeliu a refletir sobre o que é ser professor nas zonas rurais, para além das questões formais e legais e a importância da supervisão no processo formativo dos docentes. Assim, este capítulo distingue-se do anterior por ser uma reflexão sobre a reforma curricular em curso e combinar dados novos com as ideias principais do capítulo anterior.

³² Cf. Capítulo III – Análise e interpretação dos dados

1. Reforma Curricular – Processo de construção

O currículo escrito é, segundo Goodson (1997: 20), “o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares”, sendo “um testemunho, uma fonte documental, um mapa variável do terreno: é também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da educação” e tem, ao mesmo tempo, um significado simbólico e prático: “simbólico, porque determinadas intenções educativas são, deste modo, publicamente comunicadas e legitimadas. Prático, porque estas convenções escritas traduzem-se em distribuição de recursos e em benefícios do ponto de vista da carreira”.

Na história recente da educação da Guiné-Bissau, segundo a Entrevistada 1 da Reforma Curricular, houve três reformas curriculares, considerando a primeira como uma reformulação do que estava estabelecido no período colonial e com os ideais da luta de libertação (Cardoso, 1991; Gomes, 2016), sendo esta última a mais refletida.

currículo reformulado, em termos das áreas curriculares, na formação de professores e nos manuais, que eram suportes de ensino. (...) está a decorrer a RECEB - Reforma Curricular do Ensino Básico - que é a terceira etapa de um olhar sobre a educação, um olhar global. A [E1_RC] considera esta reforma a mais profunda de todas (E1_RC³³)

A reforma, que no ano letivo em que foi feita a recolha de dados estava ainda em vigor, teve início na década de 1990. Era a segunda reforma após a independência. Para os responsáveis pela reforma, apesar de já ter temas inovadores, carece no entanto de atualização e de avaliação.

A última revisão curricular foi feita no ano 1992 e chegou-se à conclusão que esse currículo, (...), já estava desatualizado. (...) Foram feitas experiências e essas inovações deveriam ser integradas no currículo, como por exemplo, a educação ambiental, a abordagem de género, saúde sexual e reprodutiva. Esses temas já mereciam a atenção na altura da elaboração desse currículo em 92, mas não com a mesma metodologia e precisava-se de reestruturar essa abordagem e integrá-las no currículo. (E3_RC)

Apesar das formações de professores em grande escala, em vários centros de formação e da elaboração de manuais pela Editora Escolar e com temas transversais, esta reforma [de 1990] nunca teve uma verdadeira avaliação. (E1_RC)

³³ Entrevista não gravada.

A reforma curricular que está em curso iniciou-se em 2011, pensada inicialmente para os três ciclos. Os testemunhos dos entrevistados permitem constatar que teve duas fases distintas: a primeira, em 2011, em que foram elaborados os programas e os manuais e foram delineados os “perfis dos alunos por ciclos e fases, competências a adquirir por ciclo e por ano de escolaridade” e “identificadas as condições determinantes para o funcionamento com sucesso do ano escolar” (Barreto, 2012: 10) com o apoio da ESE de Leiria. A fase seguinte, a partir de 2014, ocorreu após os acontecimentos que provocaram instabilidade política em 2012 (Barreto, 2012), teve o apoio técnico da Universidade do Minho e de outros parceiros da educação que participaram pontualmente e o financiamento da GPE, da FCG, da UNICEF e do Banco Mundial.

Iniciou desde início de 2011. Foi constituída uma equipa porque naquela altura nós tínhamos pensado que podíamos fazer uma reforma abarcando já todos os três ciclos, 1.º, 2.º e 3.º ciclo. Foi constituída uma equipa com o apoio da ESE de Leiria (...) Elaboramos os programas e mais tarde, só nós os nacionais iniciamos a elaboração dos draft dos manuais. Esses manuais foram elaborados desde o 1.º ao 9.º ano. (...) Em 2014, com a chegada da ministra (...) mandou parar e pensamos, refletimos em conjunto e achamos que devíamos ter uma visão externa de um parceiro especializado, que podia dar mais apoio. (...) entramos em contacto com a Universidade do Minho, trocamos e-mail e enviamos os documentos que nós elaboramos. Depois disso veio aqui uma missão exploratória, conversamos, chegamos à conclusão que devíamos elaborar, com apoio da Fundação Calouste Gulbenkian um memorando de entendimento que balizava tudo aquilo que nós devemos fazer, tanto a Universidade do Minho com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian como o INDE e com o apoio do ministério da educação. (E4_RC)

A reforma teve início em 2011, com o diagnóstico realizado pela equipa técnica do INDE. Mais tarde surgiram em meados de 2015 apoios externos em assistência técnica pela Universidade do Minho que tem a função de ter um olhar externo e de verificar se os programas estão de acordo com os currículos internacionais. Esta reforma foi e está sendo financiada com os parceiros financeiros da educação, o GPE - Global Partnership for Education, a FCG - Fundação Calouste Gulbenkian, a UNICEF e o BM, este último na fase de experimentação com a formação dos professores a reprodução de materiais de aluno e professores, a formatação de aulas radiofónicas. Neste percurso de 2014 a esta data outros parceiros da educação que participaram cada um a seu nível e consoante os programas e mandatos criando condições para a melhoria de qualidade do desempenho e aprendizagem e de ambiente escolar (E1_RC)

Os currículos foram, então, elaborados tendo em conta os padrões internacionais. Esta intenção está bem expressa no Documento Orientador da Reforma Curricular (INDE, 2017: 11) em que se recomenda “ter em consideração as tendências internacionais, no que concerne às competências a desenvolver pelos alunos, bem como as realidades nacionais e regionais”, devendo o mesmo “estar alinhado, não só com as estratégias nacionais de desenvolvimento e com as políticas nacionais de educação, mas também com as prioridades e os resultados da investigação científica internacional”. Por esta razão foi pedido o apoio de entidades académicas portuguesas, que trabalharam com equipas do INDE de modo a conciliar diferentes visões, tanto nacionais como internacionais. Sendo a Guiné-Bissau um pequeno estado (Bray, 1992), muito dependente do financiamento externo, é natural que tenha pouca capacidade de negociação com o financiador, estando dependente das suas opções, “não sendo valorizadas as etapas de implementação, generalização e avaliação das medidas” (Barreto, 2012: 10), havendo metas desajustadas à realidade de muitos países (Silva, 2019b), numa descontextualizada noção do que são as “boas práticas” (O’Sullivan, 2006).

(...) a CPI disse que o currículo na Guiné-Bissau é transnacional, isto é, que todas as políticas mainstream são aplicadas à Guiné-Bissau. (NC_21, de 26 de março de 2019)

É por isso que estão aqui essas equipas nacionais para permitir a presença da realidade do país, a realidade dos nossos alunos no próprio currículo. É isto que estamos a tentar fazer porque a equipa homóloga da Universidade do Minho, pode ter conhecimento científico aprofundado da disciplina mas às vezes falta o conhecimento da realidade. (...) Além disso, a própria abordagem tem de ser contextualizada. (E3_RC)

Nós temos no país com um currículo com quase 20 anos sem alteração, (...). Não podemos ter um currículo escolar em desuso porque o currículo escolar tem, de facto, de estar em conformidade com a evolução do tempo e com o ponto de vista dos objetivos do desenvolvimento desenhados para todo mundo, em cumprimento da agenda África 2065 e a agenda mundial 2030 (...) (E3_EE)

A construção dos manuais e a formação de diversas pessoas para colocar em prática a reforma são etapas importantes. A pilotagem da reforma, entendida aqui como a experimentação inicial de metodologias e materiais em algumas escolas antes da sua generalização a nível nacional, é outra das etapas que estava prevista para o ano letivo 2018/19, com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian e

o financiamento do Banco Mundial. No entanto, esse processo ficou pendente devido à greve prolongada dos professores.

(...) nós tínhamos perspetivado iniciar a experiência a partir desse ano letivo 2018/19, de outubro mas com aquelas paragens e greves, não houve possibilidade de iniciar. Pensamos em janeiro mas também como já não é possível, agora estamos a tentar a iniciar a experiência já no mês de outubro próximo, aí haverá uma lógica porque a partir de abril até meio de setembro são os preparativos, só para o 1.º e 3.º ano. (...) Em princípio dois anos. Um ano para o 1.º e 3.º e um ano para 2.º e 4.º ano. Depois, há etapas que foram definidas no projeto do Banco Mundial e que eu penso que vamos ter de cumprir. E há também formações que vão ser realizadas ao longo deste todo o tempo. Primeiro a experimentação, depois a extensão, depois a generalização. (E4_RC)

O Banco Mundial vai financiar a fase piloto, toda a experimentação dos materiais e não só. Já foram selecionadas as escolas e os professores, no entanto, por causa da greve, terão de ser novamente contactados. (E1_RC)

O material, pelo menos do 2.º e do 4.º ano, provavelmente, vai ser experimentado nessas escolas piloto, no próximo ano letivo para corrigir os erros, para rever. Já há uma equipa, também, com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian. (E2_RC)

As escolas escolhidas para a pilotagem obedecem a critérios ótimos de gestão escolar, infraestruturas, acessibilidade e formação de professores, parecendo que apesar de abranger as regiões não têm em consideração todo o tipo de escolas e de docentes característicos do país.

(...) numa primeiríssima etapa em que vai haver uma pilotagem do currículo, em 22 escolas, nas cinco regiões. (...) os professores destas 22 escolas vão ser submetidos a um pré-teste. Depois do pré-teste são tratados os dados e vai-se elaborar um programa de formação para estes professores. Depois, haverá um pós-teste que é para ver como é que correu esta introdução do novo currículo. (...) Saindo da fase piloto, vai-se expandir para mais escolas e mais professores e mais alunos. (...) o critério de escolha destas escolas passou, (...), por essa questão da diversidade cultural e outros requisitos que as escolas deveriam ter para que se possa garantir uma boa implementação do currículo. (E2_org)

(...) escolas públicas e autogestão. (...) Autogestão, como não fazem greve, nós precisamos de fazer a experimentação dos manuais, (...) Eu fiz essa seleção tendo em conta esses critérios, primeiro é a acessibilidade, se é possível chegar lá, sem custos (...). Outro critério que eu depois priorizei foi, nós vamos ter material para a experimentação que vai ser enviado pela Fundação Calouste Gulbenkian e esse material não pode ser exposto numa escola que não tem as mínimas condições, que as pessoas podem ir lá e roubar ou vandalizar, desconhecendo o valor desses materiais. (...) Se eu escolher uma escola, imagina, lá de Xitole, a pessoa que vai fazer o seguimento vai ter dificuldades em chegar lá. (...) Eu podia até selecionar escolas das zonas rurais mas como é para chegar lá? Primeiro, como é que eu posso chegar lá para selecionar essas escolas? Segundo, será que aquelas escolas têm condições para a experimentação? (...) O problema que se põe é (...), se há condições porque normalmente nas zonas rurais você vai encontrar 15 alunos ou menos ainda. Ou turma multiclasse ou biclasse, onde não há tantos professores e tantos alunos. (...) um dos critérios para a seleção do professor tem de ser a formação. Tem de ter o nível de formação mínimo, a 17 de Fevereiro ou ter experiência máxima de 5 ou 6 anos de experiência. (...), um professor que seja ativo, participativo, caso contrário, vamos ter problemas, vamos ser um bocado rigorosos na seleção de professores. (E4_RC)

O sucesso das reformas educativas resulta da forma como são contextualmente concebidas, tendo em conta a realidade da sala de aula, da forma como se perspetiva o que é a qualidade e a relevância da educação no sistema educativo e da capacidade de os professores a conseguirem implementar (O'Sullivan, 2006). Assim, para o futuro perspetiva-se a formação de professores, nomeadamente, nas Escolas de Formação de Professores, que confere qualidade à reforma, de modo a que haja condições e meios para o prolongamento para outros ciclos.

(...) reforma do Ensino Básico, para já, foram feitos só os programas do 1.º ao 6.º ano mas a intenção é continuar e ser do jardim-de-infância até ao 12.º ano. (E1_RC)

O que nós gostávamos é que ela chegasse ao ponto culminante que é o fim, fosse até ao 12.º ano. Mas nós aguardamos que haja dinheiro para que o processo não fique a meio. (...) E temos consciência das grandes dificuldades que existem nesses anos, quer a nível de falta de material, quer a nível dos próprios professores, na capacidade e no acompanhamento desses professores. (...) Temos consciência que os alunos que saem do 12.º ano e vão para o ensino superior, têm grandes dificuldades (...) (E2_RC)

o currículo é um pontapé de saída mas temos também de pensar nos suportes para poder responder ao novo currículo. (...) o INDE, desde o início da elaboração do currículo, envolveu alguns técnicos das escolas de formação para incorporarem na elaboração dos programas. (...) Acho que, de certa forma estão a andar juntos, de modo a poder ter, a nível de formação inicial, uma nova abordagem, para que os professores, ao saírem da escola de formação possam ter conhecimentos suficientes em relação ao novo currículo. E os que já estão no sistema precisam ser capacitados com o novo currículo. (E2_IE)

As reformas curriculares implicam a adoção de metodologias de ensino-aprendizagem diferentes, o que leva à alteração das competências tanto no perfil do estudante como na qualificação dos professores (Campos & Furtado, 2009). O'Sullivan (2005) é da opinião de que a melhoria da qualidade do ensino básico tem de ser feita com base em informações concretas sobre o que acontece na sala de aula, para que haja uma mudança efetiva das práticas docentes: acedendo às melhores práticas e concebendo estratégias específicas para as dificuldades numa perspetiva de mudança sustentável e aplicável aos contextos concretos.

1.1. Mudanças e Contextualização

Vários estudos analisados por Silva e Oliveira (2017) concluem que, em geral, as reformas educativas implementadas na Guiné-Bissau não tiveram em conta as características específicas do país, tendo privilegiado as transferências educativas de outros países e de outros contextos, sem revisão crítica. Existe, de facto, uma clara perceção do desfasamento em relação à atual realidade cultural e social, que é diversa, devendo o currículo atender a essa diversidade.

Estão um bocado desfasados daquilo que é a realidade cultural do país e daquilo que é o contexto em que se encontra hoje o país. O país passou por várias fases desde a independência até agora, o país tem outros compromissos, tem outras projeções, e tem outras realidades que estão sendo descobertas, (...) e isto devia estar refletido nos currículos nos vários níveis de educação que nós temos. Nesse aspeto de atualização as coisas ficaram um bocado paradas, atrasadas, e uma pessoa olha para o manual, ou para o próprio programa e não se reconhecem em muitas dessas coisas. Há uma necessidade de atualizar o currículo e os manuais e todo o material que é utilizado no ensino. (...) Nós temos aqui, no país, várias infâncias, e não só uma, que se tem que levar em conta. O currículo tem que ser sensível a isso. (E15_org)

Apesar de ser consensual a necessidade da diversidade cultural estar presente no currículo, devendo as características específicas de cada comunidade estarem presentes nas aulas, o Entrevistado 8 das organizações, lembra que não se deve “eticnisar” o currículo,

Agora, isso não significa, do meu ponto de vista, que temos de “eticnisar” o próprio currículo e o sistema educativo. Nós temos de criar possibilidades de harmonização dentro daquilo que vai ao encontro de um sistema educativo mais emancipador e que dá ferramentas não só ao indivíduo que entra, mas também ao indivíduo que quando estiver a sair pode dialogar com qualquer outro sistema educativo e de aprendizagem. Mas sem perder a capacidade de ter o domínio e a propriedade do seu próprio contexto. Esse é que é para mim o desafio. (E8_org)

A preocupação de dialogar com qualquer outro sistema educativo, isto é, de o currículo não se fechar apenas em questões nacionais, preparando os estudantes para ingressarem noutros sistemas de ensino, está patente tanto no documento da RECEB – “facilitar a mobilidade estudantil entre países vizinhos” (INDE, 2017: 11) – quanto nas palavras do Entrevistado 2 da reforma curricular, da disciplina de língua portuguesa, quando se refere aos manuais escolares da disciplina. Apesar de os estudos pós-coloniais fazerem uma crítica à homogeneização dos programas curriculares, a verdade é que existe uma tendência para que sejam cada vez mais semelhantes entre si, convergindo em termos de modelo (Anderson-Levitt, 2003).

Mas, pela primeira vez na Guiné-Bissau, houve uma reforma com algum tempo de pensamento, de projeção, de análise da realidade. Houve um tempo em que as pessoas se sentaram para pensar sobre os problemas, para falarem à volta desses problemas e tentarem encontrar pistas para a sua resolução. (...), no quadro da língua portuguesa, no futuro nós poderemos ter manuais adaptados à realidade da Guiné-Bissau. Mas não quer dizer que os manuais sejam totalmente circunscritos ao espaço guineense porque a Guiné-Bissau tem outros espaços de interação, o espaço CPLP, o espaço CEDEAO, a sub-região e o espaço África, para além do mundo. À medida que nós vamos avançando em termos de nível e de faixa etária dos alunos vamos estendendo também essa visão, esse espaço humano de inter-relação ao espaço CPLP, espaço CEDEAO, África e ao mundo. (E2_RC)

Existe, assim, a expectativa de o currículo estar mais atualizado e contextualizado às diferentes realidades guineenses e, ao mesmo tempo, em consonância com diretivas internacionais que melhorem a aprendizagem e que seja útil para as comunidades. Só que, o mais comum é que sejam implementadas

experiências de forma mecânica, impostas pelos financiadores ou aplicadas sem a necessária adaptação, o que dificulta a sua apropriação (Barreto, 2012). Assim, a tendência para a *retylarização*³⁴ do currículo e para aceitar modelos importados em vez de transformá-los, inculindo-lhes inovações, modificações e reinterpretções, acabam por criar algo novo a partir deles, o que Anderson-Levitt (2003), apoiando-se em outros autores identifica como *crioulização do currículo*. A crioulização refere-se, de certa forma, ao movimento que tende para a diversidade, contrariando a homogeneização do currículo, introduzindo em modelos padronizados os contextos locais (Silva, 2011).

(...) estamos a falar de ambiente, direitos humanos, muitos outros temas que devemos ter em conta no currículo escolar. (...), e já foram introduzidos novos elementos, (...), falta uma formação também para os professores terem conhecimento, familiarização com os novos guias e, conseqüentemente, nos manuais. (...) fazemos muitas críticas, as crianças não conhecem a geografia da Guiné-Bissau. E isso é muito mau para o sistema de ensino. (...) Até o poder tradicional, como é que funciona? Tem de ser administrado porque é da nossa realidade. É da nossa cultura devemos conhecer. Há certos valores que devem ser ensinados, são nossos e devemos respeitar. (E4_C)

O currículo tem de estar adequado às necessidades do país mas também às necessidades das localidades. Há uma parte que temos de respeitar que é o que a população faz naquele local, ensinar a população a fazer da melhor forma possível. Haverá os parâmetros curriculares nacionais e depois haverá o que nós chamamos os projetos de desenvolvimento escolar, onde aí, localmente, têm em conta, essa transumância de gado, a hortaliça, as pescas, essas coisas vocacionadas das regiões. (...) O currículo é nacional, único para todo o país e as regiões têm especificidades diferentes. Temos de respeitar aquilo que a população faz e ensiná-la a fazer de forma melhor. Isto só é possível quando você integra o currículo local também na escola. Se é uma comunidade de pesca, você tem que ajudar essa pessoa a pescar melhor. Se é gente que trata da pecuária, gado, tem que haver componentes nesse sentido. Se são lavradores, você tem de criar componentes de agricultura, logo cedo. (...) podemos pensar naquilo que é nacional, mas ao mesmo tempo voltado para as realidades. Porque se o currículo fosse voltado para as realidades locais, não teríamos tanta fome na tabanca no mês da chuva. Quem é que ensinou a população a reter a água? Quem ensinou a população para produzir três vezes com irrigação?

³⁴ “Entende-se por esta palavra o regresso a Tyler, aceitando-se que o currículo é um plano, definido pela administração (normativo), embora possa ser gerido pelos professores, desde que essa gestão seja controlada pelo currículo nacional e pela avaliação estandardizada” (Silva, 2011: 1).

Quem é que ensinou a população que pode usar o estrume das vacas para poder fertilizar os solos? (...) Onde é que está o currículo para responder a essas necessidades? (...) Onde é que estão as TIC introduzidas no ensino? Nem os professores sabem mexer no computador. (E5_IE)

Tentando responder à desatualização do currículo e à necessidade de estar de acordo com os parâmetros internacionais, os entrevistados referem algumas mudanças e melhorias, tanto ao nível de materiais produzidos como dos conteúdos das disciplinas e do conceito de currículo³⁵.

(...) há uma melhoria de materiais, de conteúdos, mais moderno, mais rico. (...), houve uma grande preocupação, principalmente no 1.º ano, com a língua portuguesa, pelo facto de as crianças chegarem e nem sequer falam português (...) de tornar familiar a língua portuguesa com a criança e depois, então, partir para a escrita. (E1_EE)

Existem disciplinas novas no currículo, como Educação para a Vida (Life skills), Educação para a Cidadania, Integração Comunitária, História e Geografia da Guiné-Bissau. Houve também a mudança do nome da disciplina Português para Língua Portuguesa pois inclui-se a parte literária. As áreas curriculares estão organizadas com base na abordagem por competências. (E1_RC)

O currículo foi elaborado na perspetiva da Abordagem por Competências (APC), facto mencionado apenas por dois entrevistados da Reforma Curricular, e que no Documento da RECEB é considerado como “orientado por competências” (INDE, 2017: 8), pelo que não nos vamos alargar muito neste tema, apenas considerar, na senda do que tem sido dito sobre as interdependências globais que se refletem nos sistemas educativos nacionais (INDE, 2017) e da influência externa de várias organizações, sobretudo internacionais (Morgado, Santos & Silva, 2016). A importação deste modelo de Reforma Curricular, em Angola, por exemplo, parece pouco contextualizado (Silva, 2019b). Em Cabo Verde, Ferreira (2015: 395), baseando-se em vários estudos, considera que está associado a determinados interesses e que, mesmo não tendo sido avaliado devidamente, é “um dos elementos do falhanço de reformas educativas em África”.

Estes foram elaborados na perspetiva da abordagem por competências ou pedagogia de integração, por isso mesmo, o nosso 1.º ano não é 1.º ano faseado assim, por disciplinas. É um único manual, um único guia do professor para todas as áreas. É um único caderno de atividades para todas as áreas, língua portuguesa, matemática e expressões e meio físico e social. (...) Mas, a partir do 2.º ano é que temos as áreas separadas. Mas no 1.º ano são em blocos,

³⁵ Cf. 1.1 De Bobbit e Tyler ao pós-colonialismo e 1.2 Estudos curriculares em África.

precisamente, por causa da abordagem por competências. (...) nessa nova reforma, logo no início, no 1.º ano, temos os materiais elaborados em blocos de todas as áreas, temos três volumes de cadernos de atividades, (...) temos muita coisa nova que poderá ter alguma influência a nível da sociedade guineense, sobretudo no que diz respeito ao aspeto político, com a introdução da educação para a cidadania, no aspeto social também, com a introdução da História e Geografia da Guiné-Bissau. (E4_RC)

Assim, parece prevalecer uma preocupação, tanto da parte dos responsáveis pela reforma curricular como de outros entrevistados, em adequar o método de iniciação à leitura e à escrita ao contexto sociolinguístico do país, de disciplinas com conteúdos específicos da Guiné-Bissau e materiais mais atualizados, mas também da preparação dos professores para os implementar. Não tivemos acesso nem aos programas curriculares nem aos manuais, o que no impede de os analisar. No entanto, temos presente a importância de que o currículo, os materiais curriculares, os manuais escolares e a formação de professores desafiem o passado colonial e as tendências de homogeneização em equilíbrio com conteúdos e métodos que atendam aos seus destinatários, reais e diversos (Subreenduth, 2010; Roldão, 2020), sendo necessário discutir o papel da APC para o alcance da qualidade educativa, em especial, no contexto africano, em termos de metodologia e de formação de professores (Ferreira, 2015).

1.2. Materiais da nova reforma

A ideia era profunda mas, como sempre, este tipo de coisas não funcionavam muito bem em Maycom b. Em primeiro lugar, havia poucas crianças nos meios rurais com acesso aos jornais, por isso o fardo das Atualidades acabava por ser sempre suportado pelas crianças da cidade, contribuindo para reforçar a convicção das crianças que tinham de se deslocar de autocarro de que os meninos e meninas da cidade eram sempre favoritos. (Lee, 2012: 291)

Ainda que seja reconhecido como um conjunto de aprendizagens a concretizar, o currículo materializa-se através de diferentes dispositivos, desde a política educativa, aos programas das disciplinas, aos programas de formação de professores até aos materiais disponíveis para os estudantes. Constatámos que nos vários materiais construídos no âmbito desta reforma educativa estão os manuais escolares e os guias dos professores. Num país em que nem todos os professores são formados e nas próprias escolas de formação se admite que nem sempre os estudantes saem com o perfil de formação desejado, com várias falhas a nível da língua portuguesa, e em outras áreas, ter um guia que oriente o docente na sala de aulas, com os alunos, parece-nos pertinente. Para o INDE (2017: 7):

O currículo deve, necessariamente, considerar não só as aprendizagens que os alunos devem realizar até ao final de cada nível de ensino, mas também atender a um conjunto de medidas

subsequentes e convergentes, ao nível da elaboração de materiais didáticos (incluindo o livro do aluno e o guia do professor), da formação de professores, da organização da escola e das condições humanas e materiais de que esta dispõe, a fim de que o currículo implementado possa aproximar-se, o mais possível, do currículo prescrito.

Por outro lado, se *os curricula* forem elaborados de modo muito focado nos conteúdos e nos objetivos podem ser limitativos em relação à natureza holística e contextual do conhecimento, não deixando espaço para o professor determinar o que ensinar. Nesse caso, o papel do professor pode ser reduzido ao de um técnico deixando de promover a natureza social da aprendizagem, o desenvolvimento de competências e os atributos de centralidade do aprendente (Tabulawa, 2013). Parece-nos importante que, além da interdisciplinaridade, da explicação dos conteúdos e da descrição das metodologias, exista uma componente que fomente a flexibilidade e reflexão dos docentes, dando informação de base suficiente sobre vários tópicos para permitir ao docente lidar com as questões dos estudantes com confiança e usar a sua criatividade e iniciativa no tratamento dos conteúdos (Macharia & Wario, 1989; Kriek & Grayson, 2009). Isso para que não aconteça como na aula de língua portuguesa descrita do Professor B, em que uma atividade que devia ser para melhor compreensão do texto trabalhado passou a ser um exercício de gramática³⁶

(...) tem dois cadernos, o caderno do aluno, que é o manual, e o guia do professor que tem tudo o que está no caderno do aluno mais a metodologia de exploração de cada lição, quer em termos de leitura e interpretação ou compreensão, quer em termos da gramática e em termos da exploração da produção escrita, das composições, como é que se fazem. Está tudo orientado, quer dizer que o professor, (...), recebe essa formação e vai ser capaz de trabalhar à vontade. (...) vai melhorar a conduta do professor, quer em termos de escrita, quer em termos de exploração do manual, para ser autónomo. Os inspetores também poderão depois seguir o trabalho desses professores. (...) se a língua portuguesa fala de frutas, fala de árvores é porque na disciplina de geografia vai se falar da floresta e na disciplina de expressões também aparece isso. (...) Na disciplina de cidadania também vai falar sobre o respeito pelo ambiente. Nós tivemos esse cuidado de haver essa transversalidade que poderá trazer mais-valia para a compreensão das matérias por parte dos alunos (...) (E2_RC)

Para que os professores consigam estar a par dos conteúdos das novas disciplinas e colocar em prática as novas metodologias, a aquisição e a formação para os novos materiais é indispensável. Além

³⁶ Cf. 2.1.1.1. Conhecimentos em língua portuguesa desenvolvidos pelos docentes.

disso, são necessárias pessoas nas regiões que acompanhem a implementação da Reforma Curricular, que depende da boa “formação dos professores e distribuição de guias do professor. (...) Serão definidos e implementados mecanismos de seguimento da utilização dos manuais nas aulas” (MEN, 2017: 36).

(...) os técnicos do programa, os que fizeram os manuais porque eles é que conhecem, isso a nível central, mas a nível regional haverá uma equipa de inspetores escolares que vão fazer essa monitorização. (...) podemos assistir na prática a qualquer aula, dar apoio se caso for necessário (...) Nós vamos ter, em princípio, duas formações. A primeira formação com os professores experimentadores, técnicos. (...) é familiarização com os manuais para poderem conhecer melhor os manuais, (...) também os cadernos de atividades e guia do professor porque esses materiais são um bocado diferentes dos materiais que nós estamos a utilizar. Nós temos diferentes coordenadores, por área disciplinar, esse 1.º ano foi elaborado, pelos coordenadores das disciplinas que trabalharam com a coordenação homóloga da Universidade do Minho. (...) vamos ter outra formação para os gestores do sistema que são os diretores das escolas e os inspetores. Também vão ter uma formação para poderem fazer o seguimento, o monitoramento dos materiais junto aos professores na sala de aula. (...) Para ver como é que em termos de metodologia, como é que estão a trabalhar, se estão a trabalhar bem em termos de conteúdo científico, (...) vamos distribuir a grelha de observação para assim podermos tirar as elações em termos de compreensão, em termos de metodologia, domínio do conteúdo e se houver necessidade de dar apoio técnico-pedagógico, (...) vamos avaliar e ver se na verdade vale a pena alterar alguma coisa ou não. (...) Depois da experimentação é que vai sair uma versão final já com todos os detalhes e, caso necessário, poderão sofrer algumas alterações das contribuições das pessoas. (E4_RC)

Outro tipo de materiais, pensados para as disciplinas de língua portuguesa e ciências integradas que vão para além dos manuais, é o material didático, que é um contributo essencial no ensino básico em contextos de isolamento e de falta de formação, mas que é, em geral, deficitário em qualidade e quantidade nestas zonas rurais (Lakin & Gasperini, 2004).

No plano de ciências precisamos de cartazes, lupas, microscópios e para a área de geografia e história precisam também de mapas e globos e outras coisas como mapas com a descrição dos rios da Guiné-Bissau, nascente desses rios, ramificação de rios. Saímos de uma reunião com a equipa do INDE mais a equipa da Direção Geral porque a UNICEF está disposta a financiar a conceção de materiais para o ensino básico. (E2_FP)

Por exemplo, um dos fatores que pode prejudicar o esforço que tem sido feito e nós abordamos esse problema no quadro da parceria internacional é a questão das bibliotecas. As escolas não têm biblioteca, vai ser complicado porque nós não podemos melhorar a leitura no quadro da língua portuguesa, nós não podemos melhorar a comunicação sem leitura. E nós não podemos reduzir toda a leitura circunscrevendo ao manual mas não havendo bibliotecas vai ser um problema. (E2_RC)

Sobre as bibliotecas já refletimos quando falámos das infraestruturas das escolas. A sua existência não é sinónimo de efetiva utilização³⁷. As bibliotecas podem ser espaços dinâmicos, flexíveis e multifuncionais, para grupos ou turmas trabalharem, mas em especial os diretores de escola devem ter um papel ativo no controlo, organização e exploração destes espaços. Para isso, devem ser formados e sensibilizados (Paton-Ash & Wilmot, 2015). Só desta forma é que os estudantes podem saber como frequentar uma biblioteca, ter vontade de usufruir dela e ter as precauções necessárias para manter os livros em bom estado (Macharia & Wario, 1989). A esse propósito, Lepri (1988) confirma que não existem estudos que comprovem que os locais e o equipamento escolares, por si só, influenciam positivamente os resultados escolares. Tendemos a concordar que, se houver uma adequada utilização dos mesmos, as bibliotecas (fixas ou móveis), os jornais, a literatura e mesmo o rádio contribuem para criar e manter um ambiente alfabetizado que estimule e apoie a aprendizagem (Lakin & Gasperini, 2004). Este tipo de materiais são essenciais para uma apreciação holística da educação, como conhecimento articulado, promotores de desenvolvimento de competências, capacidades interpessoais e de comunicação, com efeito nas práticas da sala de aula contextualizadas (Tabulawa, 2013).

1.2.1. Manuais Escolares

Os manuais escolares são elaborados de acordo com os programas curriculares e são “um instrumento didático decisivo na operacionalização dos objectivos e conteúdos estipulados nesses programas” (Justino, 2010: 80). Se em qualquer sociedade os manuais escolares são indispensáveis, na Guiné-Bissau são “determinantes da qualidade”, nomeadamente na disciplina de língua portuguesa onde se verificou “o efeito benéfico da posse do manual de português relativamente às aquisições dos alunos” (MEN, 2017: 12), ainda que, tal como nas escolas observadas, não haja livros para todos os estudantes.

³⁷ Cf. 1.2. Infraestruturas e materiais escolares

Têm livros mas não chega para todos. Não dá para todos então aqueles que são da mesma casa, junta-se esses alunos com um livro. (PC_EI)

Esse é o problema! Quando começamos as aulas, os alunos não têm livros. A matéria está toda no livro: textos, verbos, no livro de exercício. Mas não há livros! Os poucos livros que há não chegam para todos os alunos, têm de dividir entre eles. (E13_org)

Além disso, reforçamos a ideia de que os manuais são um elemento de organização e planeamento dos conteúdos ao longo do ano letivo. De reparar que, nos meses de março e abril, o Professor A e o Professor B trabalharam os textos do manual de língua portuguesa do 4.º ano, nas observações feitas, das páginas 32 a 38 e que no mês de maio o Professor C estava a trabalhar o texto da página 42, pelo que parece que, tendo manuais, os professores seguem um ritmo idêntico de trabalho.

O manual dos professores que tenho em casa, leio (...). Temos aquele manual, livro dos professores que sempre eu leio. E também temos aquele material para os alunos acompanharem. Eu vou pegar o meu e eles vão pegar, (...). Eu vou dizer que nós vamos trabalhar esta página e eles vão abrir e nós vamos acompanhar. Eu tenho um manual, estou a trabalhar com ele, está relacionado com o material deles. (PB_EI)

Apesar de, na generalidade, os entrevistados considerarem que os programas estão desatualizados, e como consequência os manuais escolares, os professores observados consideram que os manuais representam a realidade guineense.

Esses manuais dos alunos são baseados na nossa realidade guineense. (...) Talvez não na comunidade, mas no país acho que isso mostra a realidade da Guiné-Bissau, algumas partes que eles talvez não tenham. (...) um dia eu estava a falar de pam-pam é arroz que se faz na terra. A comunidade só tem bolanha, não tem essa parte, não plantam arroz na terra, só têm bolanha. Noutras zonas tem, existe. (PA_EI)

No entanto, é unânime a opinião dos entrevistados ao considerarem que, principalmente na disciplina de língua portuguesa, o tipo de textos devia ser melhorado, de modo que refletisse a realidade guineense, que tratasse de temas mais práticos, ligados à vida económica e social das comunidades, e apresentassem propostas voltadas para a prática da conversação e oralidade, ao uso da língua na sua

forma real e que tivessem em consideração o perfil linguístico, social e político dos estudantes, considerando o facto de já fazerem uso de outras línguas (Cá & Rubio, 2019).

(...) vamos ter de mudar esse caminho e outra coisa também é os textos que nós usamos, os textos para a aprendizagem, que os professores usam para as suas aulas, (...), para as crianças devem ser textos que retratam a realidade (...) Para uma criança das ilhas, se encontrar um texto que fala da ilha de Orango, ilha de Bubaque, certamente que a criança vai ter mais vontade de descobrir outros segredos que não sabia dessa ilha. (E3_FP)

(...) o que falta nestes manuais é a vertente agricultura, na Guiné-Bissau há 88% dos habitantes que trabalham na agricultura. (...) são somente manuais para ensinar a ler e a escrever e matemática, não são manuais para formação do homem que deve inserir-se no mundo económico para agir. (...) não há conteúdos do dia-a-dia. Se tu lês os livros de leitura, são histórias. Deveria ser mais conteúdo de formação. (E5_org)

Os guias do professor podem ter essa função, se conseguirem que exista uma conexão maior entre a escola e a comunidade, como refere a Entrevistada 7, relativamente ao manual do professor elaborado pela sua organização.

(...) caderno pedagógico do professor com todas as atividades descritas que ele tem de fazer já incluía atividades em que era suposto ele trazer a comunidade até à classe e atividades em que ele ia com as crianças para a comunidade, para a realização dessas atividades, (...) se estavam a falar de agricultura teria uma visita a uma horta ou a uma bolanha para falar com alguém. Se estavam a falar de profissões também teria uma visita à comunidade para tentar identificar as diferentes profissões existentes na tabanca. (...) Houve essa tentativa. (E7_org)

Outra questão levantada sobre os manuais é referente à sua aquisição ou recolha no final do ano para uso no ano seguinte, prática que já vimos ser utilizada nas escolas estudadas. Já referimos a relação e influência dos materiais escolares na aprendizagem e Daun (1997) revela que se, por um lado, as taxas de aprovação foram mais elevadas nas turmas onde uma parte maior dos alunos tinham manuais escolares, em salas de aula bem equipadas, em salas em que as condições são más, a disponibilidade de manuais não é significativa em termos de resultados de aprendizagem, isto é, estes só são pertinentes se outras condições forem satisfeitas.

Outro problema que poderá prejudicar também é a questão dos pais poderem adquirir os manuais, os materiais. Vai ser complicado para os pais, imagina um pai com 4 filhos, na escola lá no campo, as crianças vão para a escola e têm de ter todo o material para todas as disciplinas (...). Os pais não vão ter esse dinheiro para poderem adquirir os materiais no seu custo real. (...) Colocou-se o problema, eu próprio não aceito mas não tenho outra maneira, que é a questão do manual do aluno ser depois recolhido. (...) é o cúmulo da desgraça porque se o aluno não tem biblioteca, ainda vamos recolher o manual? (...) Coloca-se o problema, isso é previsão, mas se as coisas melhorarem para o futuro, o Estado Guiné-Bissau poderá redimir-se desse pecado. Tem que ser a cores. Também esse problema foi aflorado, a questão do financiamento, as cores seriam muito dispendiosas, muito caras. Aquilo que vai ser para experimentação pode ser sem cores, preto e branco por uma questão de experimentação. Mas o manual definitivo tem de ser mesmo a cores. Toda a gente sabe qual é a motivação que a criança tem com objetos coloridos.
(E2_RC)

Relativamente às questões físicas dos manuais dos estudantes é necessário que: tenham um formato interessante e estimulante; uma linguagem simples de forma a que os estudantes possam ler sem precisarem da ajuda do professor; que atendam ao desenvolvimento e nível de ensino; que sejam duráveis e resistentes à chuva; que tenham uma estrutura sequencial lógica, exercícios de consolidação, conteúdos relevantes e de acordo com o meio local e ilustrações apelativas (Macharia & Wario, 1989), o que não significa necessariamente a cores. Por outro lado, há as questões, chamemos-lhe de formação cívica, que foram referenciadas. Esta questão relaciona-se com a relevância curricular inerente aos próprios conceitos de currículo e de escola, na perspetiva de conciliar a diversidade social e cultural dos estudantes para garantir o seu sucesso escolar (Roldão, 2020). Cá e Rubio (2019: 400) sugerem manuais que, em termos científicos, pedagógicos, linguísticos e conceituais, facilitem a “integração na vida ativa de qualquer cidadão”, destacando “valores que se revelam a partir da não discriminação de etnias, culturas, religião, sexo e gênero e da ausência de propagandas ideológicas, religiosas e políticas”.

Tem de haver manuais para todos os níveis porque não podemos falar de melhoria do ensino tendo só as escolas abertas ou o professor lá dentro. (...) Mas é preciso termos materiais que ajudam o professor e ajudam também o próprio aluno. (...) E os livros também contavam mais a realidade de certas situações. Na era colonial havia textos que falavam, por exemplo, de um homem avarento que tinha perdido a sua carteira e essa carteira tinha novecentos escudos. (...) Isso são lições de vida. São as coisas que mesmo as nossas crianças, quando recebem, poderão

pensar em como agir no meio da sociedade, em certa medida. Havia muitas lições educativas, nesse sentido. Nós precisamos disto, de lições que educam. (...) Isto talvez vai ajudar muito, ajuda sempre, mesmo quando você volta para casa e ouve os conselhos dos pais, você pega no livro e vê que uma coisa está ligada com esse conselho que os pais dão em casa, você já poderá ter uma outra maneira de pensar diferente daquilo que nós pensamos hoje. (E1_1E)

A educação tradicional africana tem uma riqueza de contos, provérbios, histórias populares, adágios populares (Freire, 1978; Lourenço, 2020), existindo alguns que já fazem parte dos manuais e são uma aproximação à cultura de “grupos minoritários para lutarem pela participação efetiva, devendo, neste contexto, as políticas educativas promover o reconhecimento de outras culturas, bem como de outras opções de vida e de realização humana” (Lourenço, 2020: 148), que, além de estar expressa nos manuais tem de ser trabalhada nas formações.

2. Formação de professores

Através da análise das competências em língua portuguesa e em ciências, nas aulas observadas, em particular sobre a forma como são mais trabalhadas e o papel que tem o crioulo guineense no ensino e na aprendizagem de ambas as disciplinas, pretendíamos que nos dessem pistas sobre o modo como a formação de professores podia ser mais contextualizada às práticas dos professores, tal como sugere O’Sullivan (2005; 2006). Os professores na Guiné-Bissau, segundo Silva (2014: 52), “são vistos como técnicos que devem ter acesso a uma formação técnica que os torne competentes, de forma rápida, nas competências de base necessárias ao desempenho das suas funções”, sendo mais desvalorizados os que trabalham nas zonas rurais³⁸ (Adedeji & Olaniyan, 2011). Esta urgência vem da perceção de que os professores não têm conhecimentos aprofundados dos conteúdos e das atividades a desenvolver e que necessitam de adquirir conhecimentos e competências para fazerem bem o seu trabalho e ter um impacto significativo na educação dos estudantes (Ofoego & Ebebe, 2016). Lepri (1988: 85), constatou que nem sempre há uma relação direta com a formação dos professores e que os resultados dos estudantes que dependem de outros fatores, como “motivação, grau de satisfação, conhecimento da língua dos alunos, origem socioeconómica, qualidades intelectuais”. Em idêntica linha de pensamento, Benavente e Varly (2010: 11) consideram que a formação é importante se associada a condições como: boas infraestruturas; crianças saudáveis; bons materiais de apoio; supervisão e apoio na preparação, resolução de problemas e na tomada de decisões, assim como “um estatuto da carreira docente

³⁸ Cf. 3.3. A profissão docente e o meio rural

motivador para o investimento na profissão”. Voltamos à *retylarização* do currículo (Silva, 2014) e de como, em contextos de baixa formação e de níveis socio-económico-culturais desfavorecidos, há a tendência para ter programas e materiais rígidos que digam ao docente o que ele tem de fazer na sala de aula (Tabulawa, 2013). Assim, vão-se formulando novas exigências em que a formação pode não ser tão eficaz quanto se deseja (Benavente & Varly, 2010).

Uma coisa que também vamos propor trabalhar com o ministério da educação é planificar o ano. Mas planificar mesmo, ou seja, o professor no início do ano letivo recebe um pacote, um instrumento para ajudar nos objetivos diários a cumprir para todo o ano. (...) Essa estratégia que a [ONG internacional] apresentou funciona porquê? Funciona porque realmente condições foram postas para que haja um acompanhamento aos professores. O problema é que muitos professores do sistema não sabem o que fazer. (...). Saíram da escola de formação de professores, muitos deles, mas mesmo assim, não sabem o que fazer. (...) e o acompanhamento contínuo através da inspeção geral, ou outras de figuras, (...), tem que ser repensada, tem que ser melhorada. (E6_org)

(...) a questão de preparar os professores diretamente para aquilo que é suposto ensinar e o como ensinar acho que é bastante importante para eles ficarem à vontade depois dentro da sala e saberem, estar claro para eles o que e o como vão ensinar. (...) do projeto receberam formação muito específica de como trabalhar a língua portuguesa com as crianças. Foi trabalhado exatamente, passo por passo, o que é que tem que acontecer dentro da sala de aula com as crianças para que a aprendizagem aconteça (...) (E7_org)

Se existe, de facto, uma necessidade urgente de formar professores e de os preparar para desempenhar bem, tecnicamente, a sua função, parece-nos que esta preparação que as entrevistadas referem é precisamente para evitar a “conversa segura” (Brock-Utne, 2005) e a “resposta certa”³⁹. Independentemente da forma como a formação é idealizada, as próprias comunidades também estão conscientes da falta de formação dos professores, valorizam a formação e têm a perceção de que a maior motivação dos professores influencia a sua *performance*. Kriek e Grayson (2009), no seu estudo relativo às ciências, verificaram que, à medida que os conhecimentos dos conteúdos melhoravam, a confiança dos docentes aumentava, traduzindo-se essa melhoria na vontade de fazer mais esforços para melhorar o desempenho.

³⁹ Cf. 2.1.2. Conhecimentos em língua portuguesa desenvolvidos nos estudantes e 2.2.4. Experiências e percursos de aprendizagem em ciências dos estudantes

Queria reforçar que é preciso mais formação. Porque quem tem formação tem maior capacidade de dar aulas. A formação até permite ter mais motivação. Por isso, se houver, é o que nós queremos. Estamos muito contentes com os professores que temos aqui, porque participam em muitas formações. Os nossos filhos aprendem bem na escola. Nós fazemos a comparação com outras escolas e percebemos que eles estão melhor do que os que vão às outras, como as do Estado. Nas escolas do Estado, alguns professores não recebem e não têm interesse em ensinar as crianças. Mas os nossos filhos sabem matemática, sabem ler. (...) Falam português, mesmo os mais novos falam bem português. Nós vemos que os professores aproveitam as formações a que vão e transmitem mais capacidades aos nossos filhos, aprendem melhor. (E2a10_C2)

A formação inicial de professores, a formação em serviço e a articulação entre a teoria e a prática serão eficientes desde que estimulem o pensamento crítico, a inovação, o desenvolvimento de competências para a mudança e a autonomia. No fundo, elementos que sejam eficazes no contexto guineense para a melhoria da qualidade do desempenho dos professores e que corporizam alguns dos desafios do sistema educativo (Candé, 2008; Silva & Oliveira, 2017). A contextualização curricular passa, por um lado, por incluir nas disciplinas escolares a concretização do local numa explicação abrangente e, por outro, as questões universais em intervenções locais (Morgado, Fernandes & Mouraz, 2011).

2.1. Língua Portuguesa

Escreve Moisés da Conceição que a língua portuguesa, sendo já africana na sua matriz, pelo demorado convívio com o árabe, que muito a contaminou, necessita de enegrecer ainda mais, a feiçoando-se à geografia dos lugares onde estão os seus abundosos falantes. (Aqualusa, 2010 : 32)

Um aspeto que contribui para a pouca qualidade de ensino é a barreira linguística, isto é, da língua oficial de ensino não ser a língua materna dos estudantes e do facto de a língua portuguesa não ser de uso corrente pela população, estando afastada da vida quotidiana e até da própria escola e das salas de aula (Daun, 1997; Couto & Embaló, 2010; Cá & Rubio, 2019). No entanto, a Entrevistada 6 da Formação de Professores nota que atualmente os jovens têm uma relação mais próxima com a língua portuguesa, sendo esta, como escreve Aqualusa, contaminada por vocábulos do crioulo guineense, o que nos parece um bom prenúncio para a divulgação e aceitação do português em ambientes informais.

A única diferença que eu sinto agora, relativamente à língua portuguesa é que há uma aceitação muito maior. Os jovens, sobretudo, perceberam que têm que ter algum instrumento que lhes permita comunicar lá para fora. (...) nós a nível da dinâmica da língua, não temos uma grande

variação no português. (...) Eu estou a sentir que está a haver algumas interferências, variações, enriquecimento, alguma dinâmica na língua, como acontece em Angola e Moçambique, está a começar a sair do museu, já não está a ser utilizada unicamente na esfera da escrita. (...) anteriormente só havia o sentido inverso, que era a influência do português no crioulo. Porque quando eles leem português, vão falar sobre o tema, em português, a interferência atinge o crioulo porque há muita coisa escrita em português. Agora, no sentido inverso era mais difícil. (...), embora tímida, da língua portuguesa em contextos não formais [está a ser utilizada] (...)
(E6_FP)

Os estudos analisados por Chimombo (2005) revelam, de entre outros fatores já enumerados, que a melhoria das capacidades linguísticas dos professores é um poderoso determinante do sucesso escolar. Nesta parte do capítulo recuperamos a análise que fizemos no subcapítulo do ensino e aprendizagem das práticas observadas dos docentes passíveis de serem intervencionados em formação e um dos fatores que foi detetado foi, precisamente a interferência do crioulo guineense no português. Aqui fazemos a distinção entre a evolução natural da língua com a incorporação de novos vocábulos, como o exemplo da Entrevistada 6 da Formação de Professores, para o que acontece em muitas aulas observadas em que a passagem do crioulo guineense para o português e vice-versa, nem sempre é marcada e não há distinção entre uma e outra. Parece-nos que o conhecimento aprofundado de ambas as línguas deve ser tido em conta para que essa distinção e correção seja feita, já reiterado pela mesma entrevistada e por outro

Não são escolas do papagaio, são escolas onde o professor deve falar português e deve falar crioulo. No início fala mais crioulo que português, depois deve falar fifty, fifty. Há lições que deve falar em português e lições onde deve falar em crioulo. E não deve misturar o crioulo e português, o Professor deve até dizer aos alunos “agora falo português, agora falo crioulo”. Porque o aluno deve perceber e deve decorar na cabeça o esquema da língua portuguesa e o esquema da língua crioulo. Cada um tem o próprio sistema, (E5_org)

Estas situações foram observadas em todas as aulas (sobreposição das duas línguas) e os professores da Escola 2 têm consciência de que existem interferências, mesmo com o sistema de ensino bilingue. Assim, parece-nos que tanto a formação como os materiais produzidos devem chamar a atenção para este fenómeno e procurar estratégias para que o docente se aperceba, corrija e se corrija a si próprio. O ideal será que o docente domine os dois sistemas para que não haja essas interferências e que as saiba contornar, não no sentido de proibir a língua materna ou o crioulo guineense (Callewaert,

1995; Martins, Gomes & Cá, 2016), mas no sentido de os valorizar e distinguir. A língua materna ou o crioulo guineense podem ser um meio de aprender o português, “naturalmente, o ensino da segunda língua deve ser de bom nível e utilizar metodologia de segunda língua, mas adaptado ao nível geral e linguístico dos alunos” (Callewaert, 1995: 55). Dada a situação sociolinguística da Guiné-Bissau, toda a reforma educativa deve ser pensada em função disso. A mudança da língua de instrução não resolve todos os problemas de um sistema escolar, mas claramente condiciona todas as aprendizagens⁴⁰ (Benson, 2002, 2010).

Tanto da parte dos professores observados e entrevistados, bem como das observações feitas, a compreensão oral e a leitura não são problema maior na aquisição da língua⁴¹. Já a expressão oral é referenciada como sendo necessário trabalhar, tanto na formação dos professores como na sala de aula com os estudantes. Parece haver indícios de que a língua de comunicação na sala de aula é, preferencialmente, o crioulo guineense⁴².

Bom, nós os professores queremos formação em todas as disciplinas, queremos de dominar, principalmente na parte portuguesa para depois falar português muito bem, escrever português bem e para podermos melhorar o nosso ensino. E também que nos ajudem a trabalhar com as crianças. (PC_EI)

Verificou-se que a expressão oral das crianças é limitada a respostas com uma palavra, daí a necessidade de trabalhar desde cedo frases simples, completas para as crianças entenderem a estrutura básica da língua portuguesa. Torna-se, por isso, necessária a organização e criação de bons ambientes de aprendizagem da língua oral (Thompson, 2001; Cá & Rubio, 2019), alargando posteriormente “ao léxico e à sintaxe de uma forma gradual, proporcionando a familiarização, construção e aquisição de habilidades comunicativas através da interação e de situações reais de comunicação em ambientes multiculturais” (Candé, 2008: 55).

Já a expressão escrita é muito menos referenciada e foi muito menos trabalhada em sala de aula (o que não se verifica na compreensão escrita – leitura), pois requer um nível de conhecimento formal da língua muito mais proficiente. Candé (2008) verificou que o ensino da língua portuguesa é essencialmente baseado na memorização das regras gramaticais. Do mesmo modo, é recomendável como metodologia o uso e ensino dos diferentes géneros discursivos, “pois esses são os verdadeiros objetos de ensino da língua”, uma vez que potencializam “o desenvolvimento da competência da

⁴⁰ Cf. 2.2.2. Conhecimentos em ciências desenvolvidos pelos estudantes.

⁴¹ Cf. 2.1.7. Competências trabalhadas em Língua Portuguesa.

⁴² Cf. 2.3. O crioulo guineense, a língua de instrução.

oralidade, da escrita, da leitura e do conhecimento explícito”, evitando a cópia, a repetição (Cá & Rubio, 2019: 400). A Entrevistada 7 das organizações reconhece que, mesmo com muita formação e acompanhamento, a iniciação e o desenvolvimento tanto da oralidade como da escrita são grandes desafios para os docentes.

Na tal pré-primária quando têm um grupo de crianças que só fala a língua materna, essa primeira fase foi um desafio para eles começarem a pôr as crianças a falar em língua portuguesa. Basicamente acho que foram todas as fases iniciais. Depois a iniciação à leitura e à escrita também foi um desafio. E depois a fase seguinte que é o do desenvolvimento, principalmente, da escrita e da leitura. Quer dizer, eles atingiram uma base inicial em que já conseguiam ler, conseguiam escrever e dizer frases simples mas depois o desenvolvimento dessas duas componentes também foi um desafio para os professores. (E7_org)

Tanto na oralidade como na escrita, as aulas têm de usar as estratégias que estabelecem uma conexão lógica, coerente, metódica e motivadora, entre a língua e a cultura que se está a aprender de novo e a língua e cultura de origem, de acordo com o perfil linguístico e social dos estudantes (Cá & Rubio, 2019). O conhecimento das estruturas sintáticas da língua parece-nos fundamental tanto para a iniciação como para os níveis mais avançados. Sem um conhecimento das estruturas fundamentais da língua, isto é, as competências básicas da compreensão oral, a expressão oral, compreensão escrita e a expressão escrita (Gouveia & Solla, 2004), os professores terão dificuldade em ensinar corretamente a língua portuguesa e o desenvolvimento da oralidade e da escrita. Os entrevistados relatam experiências nas instituições que lecionam, considerando que, mesmo para as outras disciplinas, são necessárias competências de língua portuguesa, pelo que a proficiência em língua portuguesa deve ser uma aposta.

A maior parte dos professores também não têm proficiência. Nós temos esse projeto da [nome do projeto] que foi pensado para melhorar a qualidade dos professores em termos de proficiência em língua portuguesa. Só que, no princípio, o projeto (...) misturava duas coisas, a questão da língua e a questão da didática. Chegou-se a um determinado momento em que, depois de alguma avaliação, se concluiu que era importante apostar-se mais na proficiência e menos na didática (...). Se fizermos um teste para ver o nível dos professores no QEQR vamos ver que nem todos vão ter B1. E o B1, B2 é aquele nível que nos mostra a autonomia que a pessoa pode ter na língua para poder comunicar-se à vontade, resolvendo os problemas básicos. (...) A reforma contempla esse aspeto de formação quer a nível de proficiência escrita, (...) quer em termos de

uso do acordo ortográfico, seria uma parte, e outra parte seria uma formação a nível de exploração das metodologias que o próprio manual traz. (E2_RC)

(...) os docentes chegaram à conclusão que para assimilarem os conteúdos os alunos tinham de ter alguma experiência de interpretação em língua portuguesa; de contacto com textos de natureza técnica para poderem aceder à língua. Neste momento estamos com essa dificuldade, como encontrar o equilíbrio porque, de facto, os que chegam à universidade chegam de um sistema secundário bastante fragilizado, onde a dimensão linguística ou as competências em língua portuguesa não são as que deviam ser exigidas para terminar o ensino secundário. (...) O problema é esse, encontrar um equilíbrio, por exemplo, a nível da universidade propor cursos de língua portuguesa, por módulos ou níveis, fora da estrutura curricular, cursos livres de língua portuguesa organizados por módulos, seguindo o Quadro Europeu de Referência para as Línguas (...) (E6_FP)

A propósito do desenvolvimento de competências na língua portuguesa, Carvalho, Barreto e Barros (2017: 66) consideram que a proficiência na língua portuguesa, isto é, o trabalho das competências básicas da língua é prioritário e benéfico no “processo de afirmação de uma língua como língua oficial/instrução é um processo complexo, dependente de múltiplos fatores”, sendo, também, uma das tarefas da Cooperação Portuguesa. A partir de um conhecimento explícito e sólido da língua é possível aplicar a metodologia para o ensino, uma vez que é necessário que os docentes se sintam mais confortáveis, elevem a sua autoestima e confiança, podendo fazer melhor o seu trabalho, até porque em contextos rurais em que os estímulos para a aprendizagem da língua de instrução são reduzidos e a existência de materiais é pouco abundante, são os docentes os únicos modelos linguísticos que os estudantes têm (Benson, 2010). Não esquecemos que a língua portuguesa é língua segunda ou mesmo terceira dos estudantes, uma vez que mesmo no ensino formal o crioulo guineense se sobrepõe na sala de aula⁴³. O ensino bilingue crioulo-português não é consensual e tem vários desafios de implementação, sendo o ensino do português como língua não materna referenciado como o mais correto de acordo com o contexto sociolinguístico da Guiné-Bissau. É um avanço na política linguística (Pereira, 2005), ainda que não saibamos como se fundamenta na prática, uma vez que não tivemos acesso aos programas nem aos manuais da reforma educativa.

⁴³ Cf. 3.2.2. A língua Portuguesa e o crioulo guineense.

O currículo esqueceu-se de um pormenor muito importante, a língua portuguesa não é nossa língua materna. Se não é língua materna, o currículo tem de ser ajustado a essa realidade. A língua, se não pudermos dizer que é a terceira da língua em relação a nós, os guineenses também podem estar entre língua estrangeira ou terceira língua. (...) Tem de se ter em conta o contexto cultural das diferentes camadas. (E1_FP)

A metodologia de colocar a comunicação oral sempre em destaque, o que, até aqui, não tem sido dada essa importância, tendo em conta que os programas se aproximavam mais dos programas de língua materna. Mas nós viramos (...) mais para o português língua não materna, onde pode haver mais conversações, onde pode haver mais comunicação oral, onde nós podemos ver a questão da localização, do manuseamento de objetos, os nomes, enfim, para dar vida às aulas e para isso, os professores vão ser treinados senão, não poderão acompanhar as metodologias. (E2_RC)

Que metodologia é que pode dar mais fruto aqui na Guiné-Bissau? Como língua materna não. Como língua segunda ou até mesmo como língua estrangeira, como se aprende aqui francês ou inglês, o português pode ser dado com diálogos, com conversações é assim que nós trabalhamos com professores que vão para os terrenos trabalhar com as crianças do ensino básico. (...) veem essas metodologias, essas particularidades da língua e sabem, mais ou menos, como trabalhar com a criança em diferentes localidades porque saem daqui e são colocados em diferentes regiões, onde trabalham diferentes línguas. (E4_FP)

A situação sociolinguística é de grande diversidade, com uma política de ensino de línguas focada apenas no português, taxas de matrícula e de conclusão baixas e de abandono e reprovação elevadas, além das disparidades de género e regionais (Monteiro, 2005; Benson, 2010) e por isso, torna-se urgente a decisão política de ensinar o português como língua segunda (Monteiro, 2005; Carvalho, Barreto & Barros, 2017). Esta é a expectativa que nos dão os testemunhos referentes à reforma curricular e que beneficiará as demais disciplinas.

2.2. As ciências

Tal como defendemos noutros casos, a formação em língua portuguesa como disciplina para aumentar a proficiência dos docentes nas suas competências e do crioulo guineense para não haver interferências que prejudiquem a aprendizagem de ambas as línguas, é válida também para as ciências. Somos apologistas do reforço do conhecimento do conteúdo científico dos professores como componente

essencial de qualquer programa de desenvolvimento profissional, o que nos parece ser mais relevante nas observações⁴⁴, seguido, evidentemente, do conhecimento de metodologias e materiais adequados para tornar esse conhecimento científico acessível aos estudantes (Kriek & Grayson, 2009). Do mesmo modo, havendo disciplinas que serão introduzidas, ou temas inovadores, devem ser impregnadas de conhecimento endógeno.

O que estamos a tentar fazer é integrar na abordagem das ciências, algumas inovações. Eu já falei da educação para a saúde sexual e reprodutiva, a própria abordagem de outros conteúdos que não se abordavam nas escolas, como o ensino da geologia, que entrou agora nos conteúdos das ciências, e depois a área metodológica. (E3_RC)

Na [reforma] anterior o programa não estava aberto como o atual (...) por exemplo, na área das ciências, (...) acrescentamos quando falamos de recursos minerais, litosfera, nós trabalhamos as rochas, os recursos minerais da Guiné-Bissau, destacamos bauxite, fosfato de Farim, areia pesada de Varela que nós temos, mas que os estudantes guineenses não conheciam, porque é preciso reconhecer que nós também temos alguma coisa. Falamos do ecossistema, viramos também para a questão da Guiné-Bissau, áreas protegidas, temos área de Bijagós, Orango temos tudo, só acrescentamos partes da Guiné-Bissau. (...) essas partes são tratadas com a disciplina de História e Geografia da Guiné-Bissau. Eles falaram da escravatura, do império de Gabú, abordaram isto, as diferentes etnias da Guiné-Bissau. As questões ambientais (...) apontamos a descarga de poluentes nos rios, sobretudo, nas zonas húmidas que nós temos, as causas e consequências e medidas preventivas porque, o que é que se verifica aqui? Mal acaba de chover, as pessoas pegam um monte de lixo que têm lá em casa que não usam para vazar no esgoto e chega a um ponto, vai parar à areia. E começa a haver inundações ali. (...) E a reciclagem de lixo também, a organização de lixo orgânico isso também é tratado no novo programa. (E2_FP)

A formação deve ter uma duração que permita a discussão dos conteúdos científicos, de modo a que esses conhecimentos e os conhecimentos didáticos dos professores progridam até que haja autonomia em questões específicas das ciências (Oliveira, 2014).

De um modo geral, e não só no contexto da Guiné-Bissau, os docentes “parecem pouco exigentes quanto às explicações científicas a elaborar pelos alunos, como parecem ter eles próprios algum desconhecimento da explicação cientificamente mais adequada” pelo que, na formação é necessário

⁴⁴ Cf. 2.2. As aulas de ciências observadas

“prestar mais atenção à explicação científica” assim como ajudar os docentes a manejar, de diferentes formas, os diferentes tipos de dados (Figueiroa, 2016: 95). Se possível, o professor deve ser acompanhado e usufruir de um apoio direto em sala de aula (Oliveira, 2014). Jegede (1997) defende ainda uma concepção de educação científica no continente africano para o próximo século, contextualizada no ambiente sociocultural em que o estudante vive e opera, com recurso a informação sobre o ambiente africano para explicar fenómenos naturais; além de se identificar e utilizar princípios, teorias e conceitos científicos e tecnológicos da sociedade, sem descurar a importância dos valores em relação à prática da ciência.

Parece-nos que para haver contextualização no currículo, os docentes têm de conhecer os conteúdos, ter um conhecimento científico sólido para conseguirem fazer ligações adequadas à vida quotidiana dos estudantes e fazer compreender a utilidade de tais conteúdos (Avalos, 2011). Para desenvolver uma compreensão profunda dos conceitos científicos, os docentes precisam também de desenvolver competências de pensamento, de raciocínio, de análise, de resolução de problemas, competências experimentais e metacognitivas no sentido de monitorizar e gerir os seus próprios processos de aprendizagem (Kriek & Grayson, 2009; Oliveira, 2014). Para que isso seja possível, o currículo oficial tem de considerar a visão tradicional do mundo do aprendente, fazendo o equilíbrio entre as competências geradas pelo estudo das ciências e os valores do meio em que o docente e os estudantes vivem (Jegede, 1997).

(...) o currículo tem de ser flexível, adaptado à realidade, mas no currículo por escrito, se está orientado para falar por exemplo dos peixes mas em certas realidades não existem de peixes no local de residência do aluno, (...) Os problemas ambientais também são diferentes de acordo com a região. (...) Quem vive no interior tem outros problemas ambientais como as queimadas ou a caça descontrolada e a abordagem tem de ser dirigida para os problemas que existem no meio onde trabalha o professor. Mas nós temos sempre em consideração a integração disto. É isso que tentamos fazer e há uma estratégia nacional de proteção da biodiversidade através de áreas protegidas e os alunos devem saber que existem áreas protegidas no país e saber porque é que foram criadas essas áreas protegidas para começar a desenvolver o espírito de conservação do património comum e da utilização racional dos recursos do meio ambiente. À vista desarmada parece que a Guiné-Bissau ainda é rica em biodiversidade mas pode, de um dia para o outro, perder toda essa diversidade. (...) Isto são assuntos tratados nesta nova reforma. (E3_RC)

Tal como referimos no tipo de formação que se pretende em contextos socioeconómicos desfavorecidos, Kriek e Grayson (2009) consideram que são necessários alguns princípios para um desenvolvimento profissional eficaz (mesmo tendo como referência contextos os Estados Unidos da América): ter a noção do que é uma aprendizagem e um ensino eficazes; desenvolver os conhecimentos e competências dos professores para alargar as abordagens de ensino; utilizar métodos de instrução claros; construir ou reforçar a comunidade de aprendizagem dos professores de ciências; preparar e apoiar os professores para servirem em funções de liderança; e avaliar continuamente. Estamos convictos de que não é possível fazer uma boa contextualização e tornar profícuo o ensino das ciências ou de outra qualquer disciplina se não houver uma proficiência nos conteúdos para poder desenvolver melhor as metodologias e manejar os materiais. Nas ciências, os entrevistados referem que as dificuldades estão mais ligadas à falta de material. Os materiais em ciências são, de facto, fundamentais. No entanto, como referimos, por si só não garantem a qualidade do ensino das ciências (Lepri, 1988; Daun, 1997).

A maior dificuldade está nos recursos didáticos para a concretização da aula. Nós não temos meios, cartazes. É a conceção de materiais didáticos que são fundamentais para a consolidação da aula porque tudo o que se fala na teoria deve ser visto na prática. (...), quando se fala no aparelho reprodutor masculino e feminino temos de projetar uma imagem ou vídeo, cartazes ou mapas. Também não temos aparelhos como lupas, microscópios. Tínhamos laboratórios mas agora não temos, é fundamental para a aula de ciências, temos de ter para a aula de experimentação. (...) sobretudo a escola de formação, o professor tem de conhecer o microscópio e lupa, fazer experiência para depois avançar para o terreno. A maior dificuldade que temos são os materiais didáticos. (...) livros temos. Só que a quantidade é que não chega. É que a procura é maior do que a oferta. Como o ensino básico já é gratuito, alguns pais também não dão atenção. (E2_FP)

E a falta de materiais e o ensino teórico que se faz nessas áreas acaba penalizando as crianças. (...) é urgente mesmo fazer algumas reformas no que concerne às metodologias de ensino das ciências para ajudar a tornar o ensino das ciências mais concreto e sair do abstrato. Primeiro elaboramos um documento orientador que traça as linhas gerais de como vai ter lugar a reforma. (...) Mas depois, começou-se o trabalho da conceção dos programas. Os programas foram concebidos do 1.º ao 6.º ano e depois elaboramos o manual do aluno e depois guia do professor. (...) a Fundação Calouste Gulbenkian ofereceu alguns materiais, livros para os professores e

outros materiais, como dicionários, mapas. Porque esses materiais fazem falta às nossas aulas. (...) também necessidade, por exemplo, de termos alguns laboratórios para fazer observações. As escolas precisam ainda de ter microscópio, de preparar professores para essas aulas de laboratório porque o aluno que estuda desde o 1.º ano até ao 12.º ano que não tem a possibilidade de, pelo menos, uma ou duas vezes utilizar o microscópio, isto tudo fica muito abstrato. (E3_RC)

Outra questão transversal é a importância da língua portuguesa, fundamental nas ciências, quer em termos das explicações científicas (Figueiroa, 2016), quer nas experimentações (Oliveira, 2014), quer ainda na contextualização e ligação do conhecimento científico aos valores da sociedade onde os estudantes se inserem (Jegede, 1997). Nas ciências, o conhecimento e os interesses prévios dos estudantes devem ser tidos em conta para a construção da relevância curricular, como ponto de partida para a identificação, ampliação e aprofundamento do conhecimento (Roldão, 2020), sendo a língua uma barreira que prejudica o ensino das ciências⁴⁵. Para ultrapassar as questões relacionadas com a “resposta certa de palavra única” é necessário que docentes e estudantes tenham um bom domínio da língua para conseguirem refletir e comunicar corretamente os conhecimentos científicos, de modo a que os estudantes os compreendam, reflitam sobre eles e incorporem no seu quotidiano o conhecimento científico.

O que às vezes as direções regionais e as direções das escolas alegam que, isso é um paradoxo para mim, por exemplo dizem “ele não domina a língua portuguesa mas vai dar matemática, vai dar ciências naturais, vai dar ciências sociais, vai dar outra disciplina”. Mas, se partimos do princípio que esse professor não vai comunicar em língua crioula, vai comunicar em língua portuguesa, não há uma necessidade dessa pessoa conhecer muito bem a língua portuguesa para ter mais capacidade de transmitir o conhecimento? (E3_FP)

A proficiência em língua portuguesa é fundamental também para as outras disciplinas, o que no caso do ensino básico (1.º ao 4.º ano) na Guiné-Bissau, em que há a monodocência, o professor de ciências seja ao mesmo tempo professor de língua (Brock-Utne, 2005). Por outro lado, sendo a Guiné-Bissau um país multiétnico, são muito poucas as referências concretas ao multiculturalismo nas políticas educativas e nos manuais escolares. No “Documento orientador da Reforma Curricular do Ensino Básico (RECEB)” não há referência a questões relacionadas com a diversidade cultural, embora se refira o

⁴⁵ Cf. 2.2.2. Conhecimentos em ciências desenvolvidos pelos estudantes

estudo do ambiente natural e social e suas interações (INDE, 2017). Uma vez que se trata de um documento orientador, e não do programa⁴⁶, talvez haja essa referência nas disciplinas de *Meio Físico e Social* ou *Educação para a Cidadania*.

No programa do Ensino Básico Unificado, de 2001, em vigor na altura da recolha de dados há referências, na introdução, a “conceitos fundamentais relacionados com a vida social (...) dos fenómenos do quotidiano do homem na sua relação com os seus semelhantes e com o meio” (MECT, 2001: 7), baseando-se em várias disciplinas como economia, sociologia, etnologia e política. Para o 4.º ano, o objetivo 13 estipula que se devem “Conhecer os nomes de algumas etnias da Guiné-Bissau antes da influência da colonização islâmica e europeia”, e o objetivo 15 “Conhecer e valorizar as diferentes manifestações étnicas culturais do país” em que o conteúdo é “principais manifestações étnico-culturais da Guiné-Bissau”.

Nesta perspetiva, o papel do programa, dos professores e das instituições de ensino é desconstruírem a sua função tradicional, não só do conhecimento do objeto por si só, mas o diálogo, o questionamento através da expressão de ideias e experiências dos próprios estudantes. Alguns entrevistados referem a necessidade de integrar cada vez mais atividades referentes à sua própria cultura. Do mesmo modo, o professor tem de ter consciência de que vive num país com uma diversidade linguística, histórica e cultural, o novo programa de ciências parece dar resposta.

Introduzimos uma nova disciplina que se chama História e Geografia da Guiné-Bissau, para permitir ao aluno conhecer a realidade física do país, que é específica, e falar do povo da Guiné-Bissau, dos povos da Guiné-Bissau, as suas diferenças e semelhanças, das manifestações culturais, dos trajes das festas tradicionais de cada grupo, para os alunos conhecerem melhor a realidade social do seu país. Mas, organizamos isso começando primeiro pelo local da vivência do aluno e depois, pouco a pouco, alargar para a região e para o país, (...) as crianças de diferentes culturas convivem, mas nem sempre conhecem profundamente a cultura do outro, (...) porque quando as pessoas se conhecem melhor, isto contribui para a redução dos preconceitos, é nesse sentido, que permite, leva a ver a situação do outro, pelas diferenças. (...) Falamos do particular, de cada grupo que compõe o mosaico étnico da Guiné-Bissau, mas falamos do comum que é do país, as coisas que temos comuns, e as coisas que são específicas de cada grupo. (...) Não podemos cair nisso de dizer que tudo é igual, não há diferenças, quando na realidade existem as diferenças e o aluno tem que conhecer essas realidades. (E3_RC)

⁴⁶ Em 2019 ainda não estava disponível.

Quando se fala, por exemplo, de lugares históricos, lugares importantes na comunidade, temos de apresentar imagens para poderem distinguir os lugares sagrados dos lugares históricos. Lugares sagrados na comunidade são lugares que os nossos antepassados entenderam que são lugares de orações, que por mito não pode avançar qualquer pessoa por ali. (...) Os lugares importantes, igrejas, escolas, hospitais é ter preciso ter imagens para saberem. É isso que nos dificulta muito essa aprendizagem da teoria com a prática, tirar do abstrato para o concreto. É o que falta no meio rural e, por exemplo, nas ilhas de Bijagós e zonas mais longe da cidade de Bubaque, tem essa dificuldade. (E2_FP)

Este questionamento é também relativo às questões ambientais, outra área inovadora da reforma curricular, em que o professor tem de conhecer bem a sua cultura e a da comunidade onde está inserido e de saber questioná-la de modo a tornar os estudantes mais conscientes e participativos na resolução dos problemas ambientais, assegurando a permanência dos seres vivos e da qualidade de vida para as gerações futuras (Oliveira, 2020). A esse respeito, Biai e Sousa (2019: 10) consideram que há uma “desconexão entre o conhecimento dos problemas ambientais na Guiné-Bissau e o reconhecimento das suas consequências para o meio ambiente” e que os estudantes guineenses não a diferenciam, pelo que a educação ambiental deve ser inserida nos currículos escolares. Vimos no enquadramento teórico que uma parte significativa da educação ambiental é feita pelas OSC⁴⁷, em grande simbiose com as comunidades rurais, e o Entrevistado 8, revela como a sua organização influenciou o programa de educação ambiental.

Isso nos levou já em 2012 a entrar em redes que pudessem favorecer um melhor diálogo entre todas essas estruturas. E desse ponto de vista foi criado um grupo de trabalho, a partir dos membros das organizações nacionais, na UICN, União Internacional da Conservação da Natureza, da qual a [organização nacional] foi o primeiro membro guineense e (...) passou a presidir ao Comité Nacional de Membros. Esse esforço foi congregado com esses atores todos, públicos, não estatais, internacionais e que levou o Estado da Guiné-Bissau a adotar a Educação Ambiental nos currículos. Ou seja, o processo de criação da cadeira ou disciplina de educação ambiental não foi uma iniciativa do Governo mas foi uma iniciativa de organizações nacionais, onde o governo até estava implicado e que levou a proposta adiante com o projeto-lei, que o Governo adotou, levou ao parlamento e que acabou por ser adotado. (...) É produzir conteúdos, manuais quer para alunos como para professores, formar professores e criar uma rede de

⁴⁷ Cf. 3.2.3. As ciências e a diversidade cultural

professores ligada à disciplina de educação ambiental. Existindo isso, avança-se para a disciplina de educação ambiental ao nível das áreas protegidas como elemento piloto. Funcionou e agora estamos nessa tal transição de como avançar para a expansão do sistema de Educação Ambiental ao nível nacional mas já num diálogo com toda a sub-região, em como harmonizar, trazer os elementos mais importantes. É nessa fase que nós temos uma intervenção local, em contexto de área protegida, e ver como é que a educação ambiental acaba por ser o elemento que dinamiza a própria consciência e capacidade de conservação e como é que, do ponto de vista público, vamos ter políticas públicas favoráveis para criar um ambiente global que permita um bom desenrolar da aplicação da própria lei. Ao mesmo tempo ter um grupo de atores, que são voluntários, (...), que estão em diferentes posições e que têm um pensamento muito mais voltado para a conservação da biodiversidade, valorização daquilo que são todas as valências do ponto de vista político, económico, social, cultural, que tem a ver com a gestão do espaço público. Portanto, essa é que foi a contribuição da [organização nacional] no domínio da educação, em particular com essa valência na questão da educação ambiental. (E8_org)

A escola é um espaço privilegiado para formação da consciência ambiental, apesar de esse trabalho estar a ser feito mais fora da escola. Para a escola conseguir atingir estes desafios de introdução de novos conteúdos de formação nesta área e o entendimento da importância do meio ambiente, como lidar com ele sem prejuízos, será indispensável para a formação de uma geração ambientalmente consciente e comprometida com conservação da biodiversidade do país (Biai & Sousa, 2019). É fundamental, portanto, ter estratégias “formais, não formais ou informais (...) para promover mudanças de atitudes e comportamentos em prol do ambiente e da sustentabilidade” (Oliveira, 2020: 15). É necessário, para isso, relacionar o que é ensinado nas aulas de ciências com a nossa vida quotidiana, utilizando recursos locais para a compreensão dos conceitos científicos e demonstrando, em termos concretos, que a ciência, a tecnologia e o ambiente são fatores importantes que influenciarão o futuro de todo o mundo (Jegade, 1997).

A reflexão sobre a própria prática dos professores, o desenvolvimento dos conhecimentos de conteúdo dos professores, a disponibilização de infraestruturas de apoio aos professores, a disponibilização de oportunidades para experimentar e discutir novas estratégias de ensino, desenvolvimento dos professores como alunos ao longo da vida e reconhecimento e desenvolvimento das crenças dos professores são elementos essenciais para a formação, o ensino e a aprendizagem das ciências (Kriek & Grayson, 2009).

2.3. Função do professor do meio rural

O grande repto deste trabalho é conhecer, descrever, analisar e refletir sobre os desafios da educação no meio rural, partindo do caso específico de duas escolas, das práticas pedagógicas dos professores e das expectativas das comunidades, alargando progressivamente para os desafios gerais que os docentes enfrentam relativamente ao meio rural. Não era objetivo fazer um paralelo entre as zonas urbanas, que têm também os seus desafios e especificidades educativas, e as zonas rurais, mas entendemos que estas, por estarem mais isoladas e longe do poder central, acabam por requerer uma atenção especial por terem características e mesmo uma estrutura social diferente (Sena, 1995), apesar de serem constantemente referenciadas⁴⁸.

Nas zonas rurais, nós sabemos que os alunos percorrem distâncias enormes para poderem aceder à escola. Um professor deve ser capaz de proporcionar um ensino digno a essas crianças, que quando chegam à escola já estão, (...), estafadas. Provavelmente, a carga horária que se vai utilizar para aplicar esse currículo vai ser diferente. (E4_EE)

Nós achamos que o professor quando é colocado numa tabanca ou numa comunidade, ele faz parte mesmo dessa comunidade. (...) E o professor deve, de certo modo, participar nas assembleias da comunidade porque aí é que está o papel do professor. (...) As comunidades, uma ou outra vez, sentam-se e discutem alguns problemas. Ou quando há grandes eventos da comunidade, cerimónias, a pessoa deve participar e deve dar o seu ponto de vista sobre algum aspeto. (...) O professor não ousa enfrentar a comunidade. E se não ousa é porque tem deficiência. E se essa deficiência é notória, a comunidade já começa a saber que fulano de tal, afinal, não é de boa qualidade. Não sabe medir a capacidade, mas a qualidade de que é bom ou não pode saber mais ou menos. Então, o professor deve ser reforçado. (E4_C)

As especificidades do meio rural, nomeadamente, a necessidade de o docente se integrar, participando na vida da comunidade, vem corroborar aquilo que a Entrevistada 7 e o Entrevistado 15, ambos das organizações, consideram que, apesar das condições difíceis a que os professores estão sujeitos e para as quais devem ser preparados a nível científico e pedagógico, o seu bom desempenho nas comunidades dar-lhe-á uma boa reputação perante a comunidade. A vida de Bissau, onde a maior parte dos docentes fazem a sua formação inicial, é culturalmente diferente da das tabancas. Um docente tem de ter a capacidade de se adaptar, saber comunicar com a comunidade, lidar com privações (longe

⁴⁸ Cf. 3.2. Os documentos oficiais, o ensino básico (1.º ao 4.º ano) e as zonas rurais

da sua família, dos seus hábitos) e de ter consciência que vai trabalhar em contextos sem recursos materiais (Daun, 1997).

Alguns dos professores ficam mais pelas zonas urbanas e esquecem-se do que é estar numa comunidade, o que é viver as dificuldades que se passa no meio da tabanca isolada e que não é fácil. Os professores com quem nós trabalhamos sentiram necessidades de diferentes tipos. Desde não haver comida, desde não haver água. (...) é importante preparar as pessoas para essas dificuldades, para o estarem em comunidade. Para que estratégias utilizar para envolver a comunidade. Sim, o professor acaba por ter e deve ter um outro papel na comunidade, mas (...), para começar, vamos pô-la a fazer bem o que é suposto fazer dentro da sala. Depois daí acrescentamos as restantes funções que o professor pode vir a ter. (...) se faz bem o seu trabalho, acaba por ter um papel bastante relevante na comunidade. Acaba por ser bastante respeitado pelos outros e acaba por ser procurado também para desenvolver, se calhar, outras atividades. (E7_org)

Tem porque ele é um professor que não pode ficar apenas nas quatro paredes da sala de aula. É um professor que tem de ser também uma espécie de animador ao nível da comunidade. Há que salvaguardar a relação entre a escola e a comunidade, entre a comunidade e a escola. Tem que haver animadores para esse efeito e hoje o professor também tem um pouco essa tarefa. (...) o professor tem que estar por dentro disso, tem que dominar bem a matéria, mas tem que conhecer a realidade, tem que intervir ao nível da comunidade, tem que ajudar a comunidade, tem que ajudar as crianças, trabalhar muito com os pais. É esse o trabalho que ele terá que fazer mesmo junto da comunidade para que a escola possa desenvolver o seu projeto educativo e formativo (...) As comunidades têm muita carência, acho que ele tem um papel acrescido. (E15_org)

O Entrevistado 5, da formação de professores, que foi professor numa tabanca do Sul do país, conta a sua experiência no meio rural e realça a importância que um professor bem formado tem na comunidade, para os PEE. Além das competências específicas para exercer a sua profissão, como a capacidade intelectual, a reputação do professor, que deve ser visto como um modelo, é algo valorizado em contextos rurais, devendo ser encontradas formas de incluir na formação discussões sobre o empenho no ensino, os valores positivos que os formandos têm sobre o ensino (Soares et al., 2021).

Tem de ser mais do que isso, não pode ficar só a dar aulas. Eu vou falar da minha experiência da tabanca, eu trabalhava com aquelas crianças ao mesmo tempo fazia o papel dos pais com aquelas crianças. (...) uma criança não fazendo uma coisa em casa, a mãe vem logo para mim para dar queixa. Sempre mando buscar, vai lá chamar ela para fazer o trabalho. (...) Não tem de ficar só a dar aulas, eu acho que um professor tem de ser mais do que só ficar dentro da sala de aulas. Tem de ser uma pessoa dentro da sociedade, uma pessoa que tem de ser capaz de educar não só dentro da sala mas educar a sociedade em geral. É difícil mas tem de se fazer isso (...) (E5_FP)

Associado à questão da sensibilização dos PEE, apesar da existência crescente de escolas resultantes de iniciativas comunitárias ser um indicador da preocupação crescente das famílias com a educação dos educandos, o ainda elevado número de crianças que entram tardiamente na escola e que a abandonam de forma precoce também revela que é necessária uma sensibilização dentro da comunidade e que, para além de matricular os filhos, se envolva na gestão, na manutenção e nas atividades da escola. Neste sentido, a sensibilização dos docentes para a necessidade de aproximar a escola da comunidade parece ser uma preocupação.

A [organização nacional] anima esse processo enquanto facilitador do diálogo e da mesa de concertação de uma estrutura de co-gestão que junta o Estado, as estruturas tradicionais comunitárias, os grupos de interesse e as organizações da sociedade civil. (...) A um processo de criação de escolas, hoje são oito escolas comunitárias, distribuídas por essas três ilhas, não só para ensino normal mas também para processos de aprendizagem e de formação profissional adaptada e que permita introduzir componentes quer de educação ambiental como também de educação cultural, técnico-profissional e de alguma possibilidade de empreendedorismo local. (E8_org)

O docente deve conhecer a comunidade e ser um mediador de conhecimento, de modo conciliar as experiências dos estudantes, respeitá-las e potencializá-las de acordo com o currículo vigente (Cá & Cá, 2017). Apesar destes testemunhos e do reconhecimento da importância do papel do professor, este nem sempre é reconhecido como podendo ser alvo de formação para desempenhar esse papel, principalmente porque há uma noção do currículo que, sendo nacional, é igual para todos e não se pode fazer distinções. Ora, a ser assim, uma formação de professores virada para o meio rural, impediria de dar aulas no meio urbano. Não se trata aqui de diferenciar conteúdos ou metodologias específicas para

o meio rural mas alertar para as suas especificidades e para a necessidade de trabalhar em consonância com elas.

De seguida veremos de que forma os entrevistados perspetivam, ou não, essa possibilidade, abrindo caminhos para repensar a formação de professores também nesta direção.

2.3.1. Formação de professores para o meio rural

Ao longo deste trabalho, temos insistido na ideia de uma formação substantiva em conhecimentos das diferentes áreas, neste caso, em língua portuguesa e ciências, como sendo o mais adequado para uma boa qualidade de ensino e para facilitar a compreensão e aplicação adequada de metodologias, assim como uma maior capacidade de análise do seu meio e a contextualização dos conteúdos à sua realidade. Trata-se de um trabalho mais reconhecido na comunidade, por isso, Furtado (2014: 35) escreve que

deve ser repensada a formação e o enquadramento dos professores, sobretudo, para as áreas rurais e definidas estratégias de motivação e incentivos para manter os alunos e interessados em geral no sistema até ao final da sua escolaridade básica. Em termos de currículo ele deverá ser adaptado às necessidades de aprendizagem local, designadamente, em matéria de desenvolvimento rural e de educação alimentar.

Maiores expectativas para uma melhor qualidade de ensino remetem para professores com melhor qualificação, mais motivação, portadores de conhecimentos e competências que possuem não apenas à saída da formação inicial mas ao longo da sua carreira (Day & Sachs, 2004), uma vez que esta para “ser exercida com sucesso deve estar em diálogo com a formação, pensada e concebida em diferentes momentos na vida de um professor” (Mesquita, 2011: 19). No entanto, para uma parte dos entrevistados, a formação de professores para o meio rural não é necessária, sendo o argumento principal de que não existem diferenças na forma de ensinar. Aliás, consideram limitativa uma formação virada para esta área específica, mesmo que concordem que o professor tem uma função na comunidade que vai para além da lecionação.

Isso de formar professores especificamente para as zonas rurais, acho que não tão necessário porque a formação pedagógica, a didática não quer excluir uma zona ou uma determinada comunidade a favor de outro relacionamento, não. A didática é única, é a forma que qualquer pessoa pode ter para poder ensinar o outro, como facilitar a aprendizagem, isso não depende da comunidade de onde a escola está. Simplesmente, é a articulação das relações entre professor, a comunidade e os pais dos alunos. (E4_IE)

(...) isso era necessário, mas só que há uma coisa, o professor também vai até certo ponto precisar de estar em Bissau, como os outros professores que já fizeram outras formações. Porque formar o professor só para as zonas rurais, ele fica lá, não há nada que acrescenta na sua mente (...). Uma pessoa fica com aquilo que recebeu na formação. Enquanto que se está em Bissau vão para as universidades, estão dando aula e ao mesmo tempo formam-se nas outras áreas, outros domínios, licenciatura, etc., ciências da educação, (...) se formamos professores para o ensino comunitário vai haver também necessidade de eles estarem em Bissau para ter também formação com os outros. (E9_org)

Eu acho que tem de ser independente do sítio que vai trabalhar porque há professores que se formaram aqui, em Bissau e que trabalham aqui e alguns estão a trabalhar nas tabancas. Por exemplo, eu formei-me aqui, estava a trabalhar no centro em Buba, mas fui para a tabanca e tive resultados. Esses professores podem trabalhar na tabanca, um dia podem vir a trabalhar numa cidade, têm de ter o mesmo resultado que têm na tabanca. Eu acho que não tem de se ficar especificamente a trabalhar nas tabancas. (E5_FP)

O Entrevistado 2, da Escola de Formação, descreve como é que a instituição lida com a diversidade cultural e de que forma se pode fazer a aproximação à comunidade.

Formar o professor para o ensino básico sem distinção para o meio rural, para o meio urbano. A [Escola de Formação] tem o hábito, no final de cada ano letivo, realizar uma semana cultural. (...) Para poder facultar aos estudantes um conhecimento da realidade das etnias que existem na Guiné-Bissau, no caso de serem colocados numa região para que sintam dificuldades de adaptação (...) para alertar os nossos estudantes de que a Guiné-Bissau é um país multiétnico. Quer dizer, alguém pode ser colocado numa região que é dominada por uma etnia, o estudante deve estar à altura de corresponder e respeitar a cultura. (...) Ali [no meio rural] há umas crenças enraizadas que não é fácil de quebrar, um professor tem de respeitar, sobretudo, a reza, a hora de alguns cultos na tabanca. O professor tem que respeitar. Saem bem preparados para tal, porque sempre são avisados no sentido de respeitar as crenças. (E2_FP)

Os programas curriculares iniciais da formação de professores devem manter um equilíbrio entre o que se pretende a nível de políticas nacionais de educação, políticas linguísticas e preparação dos estudantes para condições locais de ensino, em novos ambientes escolares (CITE, 2016). Para Sena (1995) a formação com foco no contexto rural, de acordo com a experiência do CEPI/CEEFF, confere ao

docente ferramentas para desempenhar o papel de intermediário entre duas culturas, graças ao ensino com experiências com as comunidades. Por isso, dá mais atenção à realidade sociocultural das comunidades, adequando o perfil do professor às culturas locais e promovendo a fixação destes nestas zonas. O Entrevistado 1 das organizações, coordena um projeto que forma professores especificamente para as zonas rurais e explica a razão pela qual a sua instituição tem um curso de formação de professores, um bacharelato de 3 anos,

Porque uma das razões que levou o ministério aceitar é que os [nome do projeto] formam professores virados 100% às zonas rurais. Se virmos a nível de Centros de Formação que temos na Guiné-Bissau, muitas das vezes os professores quando terminam a formação são colocados nas zonas rurais, mas depois de um, dois anos, alguns até não aceitam permanecer. Isso porque talvez no momento de formação não foi mostrada a pertinência de trabalhar nas zonas rurais. (E1_org)

Segundo o entrevistado, o que esta ONG internacional faz é formar os futuros docentes em competências práticas e sociais; encorajando-os a realizar investigações nas comunidades com estratégias de ensino e trabalho em áreas rurais; estabelecer parcerias e fazer atividades extracurriculares para envolver a comunidade.

Existem entrevistados que são favoráveis a uma formação com atenção especial às zonas rurais, com uma contextualização do que se pode encontrar numa tabanca mais isolada, tanto a nível de escola ou sala de aula como de relacionamento com as comunidades, que por serem culturalmente diferentes, têm desafios diferentes. Nas palavras de Freire (1978: 60), “o importante é que a formação desses futuros especialistas, (...), se faça na compreensão crítica e não estreita ou ingénua de cada prática específica, no quadro geral da prática social de que participam”.

Não existindo fórmulas em educação, a comunicação e a reflexão sobre o meio onde se vive e o sentido crítico serão os mais visados, concordando que um docente que desempenhe bem a sua função de lecionação acaba por ser respeitado na comunidade e solicitado.

A ideia que nós temos aqui na organização, é que tem que se investir muito no professor. Se tivermos professores de qualidade e capazes de se adaptar ao meio onde vão trabalhar, e serem criativos, e quererem trabalhar com as comunidades, fazendo um papel mais do que professor, mas serem um professor educador, no meio onde eles vão trabalhar, para mim é a prioridade número um. (...) Por isso é que agora queremos fazer um projeto só para formação de professores, em que esta componente do professor no meio rural, o papel do professor no meio

rural terá que ser uma disciplina mesmo, em que o próprio professor será o facilitador, quem vai até inclusive identificar as necessidades das comunidades, ajudar as comunidades, a identificar, ações ou projetos para complementar a ação educativa no meio rural. (...) quando fizermos o próximo projeto, esta componente será discutida e introduzida na formação dos professores. (E10_org)

Há entrevistados que referem aspetos específicos da vida da comunidade e das escolas que seria importante debater em programas de formação de professores com trabalho na sala de aula: de como trabalhar em multiclasse/ multinível, com recursos escassos, estratégias pedagógicas de organização da sala de aula. Os programas de formação devem dar a conhecer aos professores os desafios que enfrentam na profissão no meio rural, o que até deve despertar interesse e uma adequada postura a estes ambientes

E se calhar não deve ser só o de explicar é assim que acontece mas prepará-los com estratégias de como superar essas questões. E isso depois vai ao próprio processo de ensino-aprendizagem. Porque muitas vezes estes professores não vão conseguir estar só com uma classe, vão ter multiclasse, multinível e é preciso prepará-los também nesse sentido de como trabalhar neste tipo de ambiente e como tirar o maior proveito possível daquilo que eles têm disponível na comunidade. Tanto para si, no seu dia-a-dia mas como também para a sala de aula. Os recursos que existem. Deverá ter outra função mas nós estamos numa fase tão inicial a nível nacional que eu diria que primeiro é preciso focar o que é o mais importante de tudo para o professor. E, pelo menos, dar-lhe as ferramentas para fazer um bom trabalho dentro da sala. (E7_org)

No entanto, o mais referido pelos entrevistados, mesmo os que não concordam com uma formação especificamente dedicada às zonas rurais, é a necessidade de uma aproximação à comunidade⁴⁹ e a sensibilização dos PEE para a importância e utilidade da escola.

(...) não digo que deve ter todos os conhecimentos mas tem de ter os conhecimentos básicos. Quando um professor vai para uma tabanca, (...), deve ser uma pessoa com um carácter e um perfil para que a comunidade possa confiar nele. Porque se não há confiança, eu não aceito pegar no meu filho e pôr numa escola porque não sei o que está a ser administrado, os pais são analfabetos e veem como é o professor e podem não aceitar. (...) Atualmente temos professores

⁴⁹ Cf. 1.4. Os comités de gestão, os parceiros e o envolvimento da comunidade nas escolas

muito mal preparados (...) falando dos conhecimentos científicos, o professor tem uma muita dificuldade. Até para falar do português. (E4_C)

Mas eu acho que tudo se joga na formação, portanto, temos que exigir mesmo que a formação desses professores seja uma formação adaptada à aplicação do currículo em contextos diferentes. (...) Mas eu insisto que essas crianças têm direito a ter um currículo tão exigente quanto um currículo que você leciona nos centros urbanos. (E4_EE)

Em teoria o professor deveria chamar os pais/encarregados de educação a dar lições, os anciãos. Faziam isso nos primeiros três e seis anos do nosso Projeto (...). Agora é mais difícil porque os professores são de um nível muito, muito baixo. (E5_org)

As crianças têm que ir à escola e portanto há toda uma sensibilização, uma informação que tem de ser feita, há todo um acompanhamento dos pais a fazer e há toda uma organização dos pais em torno de uma associação (...) para que eles possam, (...), estar mais atentos àquilo que se passa na própria escola. (...) eles também têm algo a dizer, em relação aos professores, em relação aos alunos, em relação aos conteúdos (...) (E15_org)

O Entrevistado 1 das organizações, coordenador da escola de formação de professores, que prepara docentes para o meio rural, especifica melhor como é feita a formação, que passa pelo acompanhamento dos estudantes em casa, como faziam os professores das escolas estudadas, sensibilização na época de campanha do caju e de realização de pequenos projetos com grupos específicos da comunidade, na área da saúde e ambiente.

O papel do professor, no nosso caso, é também fazer seguimento dos alunos nas casas. (...) um dado momento onde um determinado aluno, por razões várias, é impedido de frequentar as aulas, principalmente, quando chega período de colheita de castanha de caju, há muitas reprovações, há muitas desistências e nós, de acordo com o nosso programa, prevemos isso. Daí que entra a estrutura de seguimento, (...) os professores formados na [nome do projeto] fazem, e (...) ajudam, falei já, no desenvolvimento comunitário. Ajudam a organizar as mulheres para poderem produzir, a fazer campos hortícolas, de produção, para poderem ter algum rendimento e melhorar a dieta deles. Fazem alguma sensibilização sobre diferentes áreas, ensinam a nível das escolas a reciclagem do lixo porque a nível do nosso Centro de Formação temos um sistema de reciclagem de lixo orgânico e não orgânico. Esses ensinamentos eles levam

também para as escolas, para trabalharem com os seus alunos durante o período da prática. (E1_org)

Para White e Kline (2012), os professores que querem ter sucesso num contexto rural ou isolado precisam de estar preparados para compreender a comunidade; para ensinar estudantes de diferentes origens culturais; para reconhecer e combinar experiências de aprendizagem que se baseiem significativamente na vida dos estudantes; para ensinar os que estejam em estádios de desenvolvimento diferentes. Assim, mais do que haver fórmulas rígidas para o ensino no meio rural, boas experiências de ensino combinadas com a reflexão e capacidade de adaptar adequadamente as metodologias aprendidas devem ser aproveitados para a formação, como fez o Entrevistado 5, que aproveitou a experiência como professor num projeto de uma ONG internacional, para as suas aulas como Formador de Professores.

É uma disciplina que fala da inclusão das pessoas com deficiência no sistema do ensino público. Não é trabalhar com eles como se fossem especiais, mas, nessa disciplina, tentamos ensinar os professores a aceitar aquelas pessoas com deficiências e tentar adaptar as atividades onde essas crianças com deficiências podem-se integrar. Por exemplo, numa sala pode ter uma criança com deficiência visual. O professor pode não ser especialista em trabalhar com uma criança daquelas mas tem de pensar numa atividade onde aquela criança pode entrar e sentir-se mais a vontade com as outras crianças. Sim porque trabalhamos isso muito bem [no projeto]. Não trabalhamos com crianças deficientes mas aquilo que aprendemos, a adaptação de atividades com diferentes tipos de crianças que tínhamos na mesma sala ajudou-me muito. (...) Só um exemplo, um professor perguntou como é que podíamos trabalhar, adaptar uma atividade a um aluno que tem um problema de deficiência visual dentro da sala? E eu disse “todos leem um texto, e pede àquela criança para fazer o reconto do texto”. Sim, ele pode fazer isso à vontade. Tem muitas atividades que podemos fazer e que aquela criança pode participar, independentemente de ter um problema ou não ter um problema. (E5_FP)

Apesar das divergências de opinião, parece ser consensual que deve ser dada a conhecer, alertar para as diferentes realidades e desenvolver as competências necessárias para trabalhar num determinado local rural (White & Kline, 2012). Para Freire (1978: 155), o essencial é que docentes e estudantes sejam

(...) conhecedores do mundo que transformamos e em que nos movemos. Importa-nos, fundados na análise crítica de nossa prática, ir alcançando um conhecimento cada vez mais rigoroso da

realidade em transformação. Conhecimento através do qual se vão superando, pela desopacização da quotidianidade, certas formas ingênuas de confrontação com o concreto (...)

É necessário fazer formação inicial onde se discutam estes assuntos e articula-los com a formação em serviço, direcionando-a para perfis específicos de docentes, realizando formação diferenciada para professores habilitados de acordo com as diversas realidades do país, acompanhando as intervenções por uma atividade sistemática de análise e reflexão sobre as mesmas (Carvalho, Barreto & Barros, 2017). De igual modo, é necessário que durante a formação, em especial a formação contínua, que os docentes reconheçam a necessidade de mudança e tentem alterar as suas práticas (Avalos, 2011). Em todo o caso, em contextos de carência económica, de insegurança alimentar e de instabilidade política e familiar, a formação exige flexibilidade, pragmatismo e adaptação às necessidades (Furtado, 2014). Devido ao isolamento, à falta de formação dos professores, a preparação e o apoio a estes, ou a falta dela, foi um dado referido em várias entrevistas, pelo que incluímos aqui a supervisão como parte da formação.

2.3.2. Supervisão Pedagógica

A supervisão pedagógica surgiu neste trabalho como categoria emergente, por ser muito citada pelos entrevistados, o que nos estimulou a incluir e desenvolver este tema.

Tanto a formação inicial como a formação em serviço, que algumas ONG implementam, contemplam a supervisão pedagógica como complemento à formação. Segundo Fazzio et al. (2020), no projeto levado a cabo pela Effective Intervention havia duas equipas, cuja função principal era supervisionar os docentes, observando o seu ensino, fornecendo feedback e utilizando essas lições para orientar a formação contínua e a supervisão pedagógica com o objetivo de melhorar a prática docente, o que permitiu bons resultados na aprendizagem, a par da constante monitorização das aprendizagens dos estudantes através de testes periódicos.

Na AECD, Artigo 9.º - Alterações e aditamentos – artigo 71.º, n.º. 1, refere-se que “A observação de aulas é obrigatória para todos os docentes”; no n.º. 2 do mesmo artigo, considera-se que “A observação de aulas corresponde a um período de 4 tempos letivos, distribuído por, no mínimo, dois momentos distintos”, o que nos parece insuficiente. No entanto, a falta de recursos humanos e de materiais poderá estar na origem de não se conseguir fazer mais visitas.

Reforçamos também a capacidade de supervisão da inspeção geral. Em 2017 apoiamos uma grande ação de formação de novos inspetores foram 160 novos inspetores que integraram o sistema e isto foi um grande contributo porque um dos maiores constrangimentos é a carência,

a incapacidade do próprio sistema de seguir para seguimento da qualidade do ensino, com os poucos recursos que eles têm. Em termos de recursos humanos demos um apoio, agora, continua e persiste aquela questão dos recursos materiais, seja como deslocar-se às regiões, aos diferentes setores, às diferentes escolas, são problemas recorrentes mas não podemos fazer tudo e tem coisas que devem ser assumidas pelo próprio governo, pelo próprio Estado. (E6_org)

Na Escola 1, os professores entrevistados afirmam que nas visitas os inspetores pedem os documentos, nomeadamente os planos de aula, mas não contemplam a observação de aulas, que nos termos deste trabalho, é a supervisão que mais nos interessa.

Vêm cá várias vezes, bom, só para perguntar e saber como funcionam as aulas, dados estatísticos e resolver alguns problemas administrativos. Não, eu nunca [foi observado]. (...) eu nunca fui inspecionado pela inspeção. Nem sei se estou a trabalhar bem ou mal (...) Seria bom trabalhar e a pessoa corrigir. E corrigir e orientar como trabalhar. (PA_EI)

Até fizemos, reunimos junto com eles aqui na sala dos professores. (...) no ano 2018. (...) Com o diretor mas também com os professores, falar só assim, das dificuldades. (...) pedem planos porque nós costumamos fazer plano diário, fazer plano mensal. (PB_EI)

A última visita foi no final de novembro, em é que apareceu aqui o inspetor a visitar a escola. (...) Se precisarem de alguma informação simplesmente chamam pelo telefone. Falam comigo. Mas é preciso que eles compareçam para verem in loco aquilo que está a acontecer no terreno, porque pelo telefone posso dar alguns dados que não correspondem à realidade, àquilo que estamos a fazer aqui. A inspeção supervisiona o aspeto técnico-pedagógico. Perguntam pelo programa, em relação aos professores, a planificação e a forma de atuação do professor na sala de aula. (E1_Es1)

A Escola 2, mais próxima da DRE, os professores entrevistados referem que são observados e sentem alguns constrangimentos por parte da inspeção.

Desde o mês de janeiro até agora não apareceu o inspetor (...) Mas, no ano passado sempre passavam. Mas, este ano ele passou aqui só duas vezes. (...) Uma vez encontrei-me com ele e disse que tem problema de vista, queria sair para fazer tratamento. Controlam como o professor está. Observam, sim. (PC_EI)

Temos um inspetor que vem cá. Ele faz o seu trabalho, observa cada professor nas horas em que estão nas salas de aula e toma as suas notas. Se identificar algumas falhas, senta-se com o professor, e mostra-lhe o que deve melhorar. (E2_Es2)

Se vierem, sentam-se atrás, tomam o nosso plano de aula e vão vendo o nosso trabalho. Veem o plano de aula: primeiro os conteúdos, os objetivos e veem a forma como desenvolvemos as atividades. Também verificam se controlamos o tempo para o qual planeámos o trabalho. (...) Mas vêm em cada período. Veio no segundo período. Depois, avalia os pontos negativos e os positivos. Mostra-nos os negativos e nós pedimos-lhe conselhos sobre como os melhorar. Se não conseguir tirar-me essa dúvida, isso obriga-me a ir à casa do inspetor. Avanço para outro conteúdo e vou a casa do inspetor. Ou espero que o inspetor venha a qualquer turma e, no final, mostro-lhe. (E3_Es2)

(...) uma senhora colocada ali como inspetora passou no dia 23 de abril mas era período ainda das férias. Passou e encontrou-me aqui na escola porque eu estava a fazer um trabalho, ela disse “aula não funciona?” Eu disse “não, aula não funciona, deve ser hoje o nosso último dia das férias, só a partir de amanhã para a frente é que as aulas passarão a funcionar em pleno.” Dali até hoje a senhora não voltou. Nenhuma observação. (E4_Es2)

A inspeção administrativa da escola é importante e influencia positivamente pelo controlo de faltas, atrasos ou preparação de aulas e essa é uma das muitas funções do Estado – assegurar o cumprimento dos horários, do calendário escolar e da lecionação dos programas, inspecionar as práticas e avaliar os níveis de desempenho (Justino, 2010). Segundo o PSE os alunos das escolas privadas e comunitárias têm melhores resultados do que os das escolas públicas e autogeridas, devido às “exigências de gestão, acompanhamento e monitorização das aprendizagens” (MEN, 2017: 12). Os membros do comité de gestão da Escola 1 e o responsável da Missão Católica da Escola 2 referem isso como um indicador de qualidade.

Eles precisam de ter mais formação e serem acompanhados. (...), a formação que eles sofreram de mais ou menos 6, 7 meses, para mim, não é suficiente. Não é suficiente para treinar o profissional neste espaço de tempo e por isso acho que eles necessitam de mais formações, mais acompanhamento para ser mais treinado, mais preparado para tal. Depois de formação ter um seguimento direcionado na sala de aulas. E neste caso, não só para os professores da comunidade mas todos os professores, estamos a notar que há dificuldades dos professores

tanto nos que são colocados pelo Estado e também aqueles da comunidade. E já trocamos o professor do Estado, parece que duas vezes, por esta razão. (...) Não só faltavam mas também alguns deles mostravam fraqueza em termos de ensino, alguns também chegavam tarde. Nessa ótica, a comunidade como sempre dá atenção à escola, através do comité de gestão, pediu a substituição desses professores. (...) Aqui sempre há seguimentos, seguimento pedagógico, seguimento da comunidade também. (...) Inspeção é que aqui em Guiné-Bissau não funciona. A inspeção vai à escola, chega na escola, pega, olha não sei o quê, nem sequer inspecionam o professor na sala de aula. (...) A escola não é igual às outras escolas porque há mais atenção aqui em relação às outras escolas. (E1e2_C1)

Têm um chefe responsável da comunidade que passa ali, o professor falta, marca falta. Vai haver reunião para pedir a explicação deste, (...). Se há uma dificuldade nesse professor, não fica mais nessa posição. Mas primeiro devem ouvir o professor e depois tomar a decisão que eles acham que é melhor para o bem das crianças. (E1_C2)

Isso acontece porque as organizações que apoiam as escolas fazem uma supervisão, ainda que não tenham capacidade para um apoio constante na sala de aulas, incentivam à verificação de faltas e atrasos. Estas responsabilidades são partilhadas por diretores, parceiros e comunidade (Karamperidou et al., 2020). Os entrevistados relatam as funções dos inspetores que, de facto, fazem uma inspeção mais de gestão e administrativa do que de supervisão pedagógica.

São os inspetores escolares, inspetor setorial. Os inspetores nas zonas rurais? Eles têm o papel de planificar, controlar atividades técnicas pedagógicas, apoiar os professores em exercício quando têm dificuldades, chegam lá e apoiam o professor, não param de coordenar, mas ajudam os professores a aumentar o seu conhecimento e a fazer um trabalho melhor. (E9_org)

O papel do inspetor é dar apoio pedagógico mas, para além disto também apoia administrativamente na gestão e administração da própria escola, apoia, dá formação e faz reuniões sempre com todas as escolas sediadas aqui na região para melhorar a qualidade do ensino. (...) E, ainda, a inspeção vai junto à escola, faz a inspeção da própria escola e vê como funcionam as instalações que tem, se estão adequadas ou não, tudo isso é o inspetor que dá essas informações. (...) É apoio pedagógico é mais no domínio de apoiar os professores nas reuniões de coordenação, reúne com esses professores e discutem alguns materiais que têm na escola e o inspetor faz todo esse papel. (E1_IE)

Estão distribuídos os inspetores de acordo com o número de escolas que existem em cada setor. Quando são colocados os professores, os inspetores começam já o contacto. Cada inspetor tem um agrupamento de escolas, começa a visitar e as visitas são feitas duas vezes por cada trimestre, em todas as escolas. Durante a visita a uma escola pode fazer uma visita pedagógica ou fazer uma visita administrativa, mas há falta de meios. Nós temos inspetores para ensino básico, os dois primeiros ciclos e temos inspetores para o terceiro ciclo e ensino secundário. (...) Para ensino básico, 1.º e 2.º ciclo, os inspetores residem nos próprios setores. (E4_IE)

Vale a pena discutir o inspetor como pessoa que acompanha e apoia pedagogicamente, como um formador, mais próximo dos professores, já tendo sido referidas as dificuldades de deslocação. Ainda assim, os entrevistados aventam algumas formas de melhorar a supervisão: seleção dos melhores professores em escolas próximas para o efeito; uma formação diferenciada de inspetores e supervisores pedagógicos e períodos de supervisão em recém-formados.

Falta a supervisão. Para mim é algo que não devia faltar no nosso país, alguém que possa estar junto dos professores, que possa seguir os professores, que possa aconselhar os professores, que possa orientar os professores no trabalho dentro da sala aula, nas comunidades, com as crianças, no contexto onde trabalha, onde se desenvolve profissionalmente. (...) nas centenas de professores que nós temos pelo país fora, há professores que se destacaram e se destacam em termos de conhecimento, experiência, amor à profissão. Eu julgo que são essas pessoas que deviam ser selecionadas e deviam receber um complemento de formação porque há bons professores (...) Esses, com uma formação e uma pequena ajuda, até podem ser supervisores locais, não precisam de ser tirados de um lado para o outro. Eu acho que é uma questão de querer organizar as coisas, é uma questão de conhecer a própria realidade. (...) normalmente tudo é feito a partir do ministério, o ministério não pode ter a capacidade de ver essas coisas todas que veria alguém no local. Então, descer as estruturas regionais, criar um grupo de professores, criar os supervisores, que podem ser ao mesmo tempo e ainda que provisoriamente supervisores/ inspetores (...) (E15_org)

Essa supervisão falta e está a fazer com que os professores das escolas públicas, independentemente de falta de um bom tratamento por parte do governo, não se preocupem com aquilo que falha. (...) Mas se ele até sabe que ninguém vai controlá-lo, ele pode faltar. Se faltar ninguém lhe pergunta nada. Se se sentar e passar todo o tempo a dar passadas com as crianças, a contar histórias de outras coisas, ninguém pergunta. A supervisão é um elemento

fundamental para o ensino aprendizagem. (...) Uma pessoa que vai inspecionar um professor de língua portuguesa deve ser um bom conhecedor da língua portuguesa. Quem vai inspecionar um professor Mário, deve ser uma pessoa que tenha a capacidade de corrigir o Mário. Não deve ser uma pessoa que vai lá e não saiba corrigir. (...) Eu sei que há inspetores que neste momento têm receio de inspecionar certos professores, porquê? Porque eles sentem mesmo que não têm domínio de certos assuntos. (...) Isto deve ser uma coisa bem pensada, principalmente, a seleção dos inspetores. Devíamos selecionar pessoas que estão à altura em diferentes áreas para poder inspecionar essas áreas. (E3_FP)

O inspetor tem de ver a parte administrativa, (...) o processo de ensino-aprendizagem é o supervisor. É aí que se detetam os problemas e depois se faz por escrito as correções. (...) Não é qualquer pessoa que pode ser supervisor pedagógico, tem de ser uma pessoa que conhece a educação, a pedagogia para fazer este trabalho. E nós aqui não temos uma formação de supervisores. Separado, são duas coisas diferentes, não se pode fazer tudo ao mesmo tempo. (...) Eu penso que temos de separar a supervisão pedagógica porque a inspeção é esporádica, a supervisão é mais assídua porque você tem de estar para acompanhar. E não é um supervisor para 500 escolas, é impossível, (...). Uma dezena de escolas, provavelmente. E haverá supervisores coordenadores talvez com mais experiência, para poderem também enquadrar os que estão num nível um pouco mais baixo, que estão diretamente nas escolas. (...) Não é problema só de número, mas é especializar por áreas também porque as matérias e as metodologias não são as mesmas, tudo conforme os graus de ensino. (E5_IE)

Tem também de se preocupar com controlar o próprio professor que vai trabalhar, o que é que vai trabalhar? Como é que ele vai trabalhar? (...) Mas eles não estão a pensar nisso, só estão preocupados em formar uma pessoa e mandar para a tabanca, sem dar seguimento (...). Quando um professor sai da formação, para mim, acho que não se deve sair diretamente para ser colocado para dar aulas, tem de passar um teste. Ou mesmo que vá diretamente para as aulas, mas tem de ter um período de três anos de experiência com acompanhamento. Naquele acompanhamento de três anos, se o professor está apto para continuar a trabalhar, podemos contratar aquele professor e continuar a trabalhar, se não está apto podemos pegar aquela pessoa e tentar melhorar para poder trabalhar. (...) Como tínhamos quando estávamos a trabalhar na escola pública. (E5_FP)

No entanto, alguns entrevistados referem essa preocupação, de que os professores são acompanhados para serem controladas as faltas e o trabalho que na realidade fazem com os estudantes. Pelas dificuldades de acessibilidade e isolamento, no geral, a maioria dos docentes das zonas rurais não deviam ter menos apoio do que os colegas das zonas não rurais, o que os ajudaria a melhorar a sua prática e a baixar os níveis de absentismo nestas zonas (CITE, 2016). A inspeção administrativa e, sobretudo, a observação das aulas contribuem em grande medida para a melhoria da qualidade das práticas na sala de aula e dos processos de ensino e aprendizagem (O'Sullivan, 2005, 2006).

2.4. CFP – Centros de Formação de Professores

Os Centros de Formação de Professores são escolas de formação de professores construídas nas regiões de Cacheu, Bafatá e Buba. Quando procedemos à recolha de dados tinham aberto há poucos meses. Assim, estas escolas foram inauguradas no ano letivo 2018/19 e têm um curso de formação de professores do ensino básico de três anos, um bacharelato. Estes centros de formação foram construídos com o objetivo de descentralizar a formação de professores, dando oportunidade aos candidatos de se formarem na sua região ou próximo dela, evitando a deslocação para a capital, uma vez que existe uma grande dificuldade de deslocar os professores de Bissau para as regiões. Com estas Escolas de Formação de Professores é possível aumentar a oferta de vagas para professores que se queiram qualificar no ensino público, o que será, também, uma tentativa de diminuição das assimetrias regionais, colmatando as necessidades de professores qualificados, especialmente nas zonas mais isoladas (Campos & Furtado, 2009).

O objetivo fundamental é descentralizar porque antes da construção dessas três Unidades de Formação, a nível de docência, só havia os estabelecimentos em Bolama e no Sector Autónomo de Bissau. Tirando Bolama, que é a mais antiga, desde época colonial, temos no Sector Autónomo de Bissau a Tchico Té, a 17 de Fevereiro e outras. (...) Em vez de todos os jovens saírem das regiões para Bissau, agora temos de criar condições para reter os jovens nas regiões e províncias. (...) São Unidades pertencentes à Escola Superior de Educação, são sete Unidades neste momento, Tchico Té, 17 de Fevereiro, Amílcar Cabral, ENEFED que é a Educação Física e Desporto, aqui a Unidade Serifo Camara, Província Sul, a Unidade Domingos Ramos em Bafatá e a Unidade Domingos Mendonça em Cacheu, que totaliza sete Unidades a nível da Escola Superior de Educação. Tirando Tchico Té, (...), os restantes formam professores para darem aula até ao 2.º ciclo. (E1_FP)

O ministério viu que realmente temos de formar as pessoas daquela região, para quando terminarem ser mais fácil ficar na região do que tirar uma pessoa de Bissau para as regiões. (...) E vamos ver se isso vai resolver o problema em relação à afetação dos professores e a permanência dos mesmos nas zonas rurais. (E2_1E)

Nós colocamos esta preocupação de que os alunos para estas escolas de formação devem ser selecionados exatamente nas zonas rurais para que eles, quando se formarem voltem para as suas tabancas, as suas zonas rurais para poderem lecionar porque senão vamos ter um desequilíbrio em termos de colocação dos professores. (...) A orientação que temos é que pelas dificuldades em ter professores formados em todas as escolas, há muita dificuldade porque a colocação é um problema. (E4_1E)

Existe, também, um outro motivo importante: a possibilidade de integrar nos cursos de formação inicial professores que já dão aulas, mas que não têm formação para tal. Poderá servir para conciliar o trabalho com o estudo ou, havendo uma paragem, não há a necessidade de deslocação para a capital. Este efeito fez-se sentir nesse ano num curso de uma instituição em Bissau, o que parece revelar uma grande procura dos jovens por cursos de formação superior. Professores que cresceram em zonas rurais, tenham experiências, características pessoais ou redes de apoio social na sua comunidade, estão mais preparados para a vida rural, ao contrário dos licenciados de origem urbana que podem ter dificuldade em adaptar-se à vida nas zonas rurais e resistem a ser destacados para escolas rurais (Adedeji & Olaniyan, 2011; CITE, 2016).

Há, também, uma quantidade de professores que nunca tiveram uma formação de base. (...) De repente não se pode esvaziar as escolas e trazer os professores para se formarem, fazerem a sua formação de base. No fundo, a única maneira de ganhar o terreno perdido é ter escolas em centros semiurbanos em que já têm várias escolas do ensino básico e há vários professores que podem formar uma turma e que estão a uma distância, que podem ir e vir todos os dias, a pé ou de bicicleta, e vir-se formar a uma escola ao mesmo tempo que estão a lecionar. Eu acho que é a única maneira da Guiné-Bissau superar este problema que é não ter professores formados (...) (E1_1E)

Quando nós começamos a inscrição para teste de seleção, compareceram cá quase mil candidatos. Você pode imaginar mil candidatos para duzentas e quarenta vagas. (...) Mas conseguimos reter só o número que nós queríamos para cumprir o primeiro ano. (...) Os critérios

estão num documento previamente estabelecido, os termos de referência que exigem que o jovem tem de ter 12.ª classe de escolaridade, mesmo assim, tem de ser submetido a um teste de seleção, o que significa que tem de mostrar as suas competências em língua portuguesa, em matemática e a cultura geral. Mas também, como é Centro de Formação dos Professores temos obrigação de receber professores em exercício (...). Em relação a esses professores, temos algumas particularidades. O professor tem de ter 12.ª classe, tem de ter experiência de três anos de desempenho, mas mesmo assim, vai ser submetido a um teste. (E1_FP)

O PD disse que por causa da abertura das escolas de formação de professores, em Cacheu, Buba e Bafatá houve uma diminuição dos candidatos este ano, de 800 para 500. (...) O PD explicou que primeiro escolhem pelo grupo em que saem no 12.º ano. Depois, fazem um teste escrito e que passam ao exame oral os que têm a partir de 12 valores. No entanto, para terem mais raparigas, desceram para os 10 ou 9 valores. Conseguiram que o curso tivesse 38% de raparigas. (NC_11, de 22 de fevereiro de 2019)

Esta questão de requisitos mínimos de instrução para a admissão em programas de formação de professores é fundamental, de modo a assegurar que cada candidato possua o diploma de ensino secundário exigido, uma vez que com a acessibilidade à formação (Obanya, 2010), a qualidade de ensino destas escolas e do ensino superior, em geral, depende dos investimentos (orçamentais e de qualidade), tanto do ensino básico como do ensino secundário (Sucuma, 2017). A Entrevistada 1, Especialista em Educação, lamenta que o projeto, financiado pela GPE – *Global Partnership Education* –, tenha só contemplado a construção dos centros, descurando as questões curriculares e de gestão. Estas estão em conformidade com as outras escolas de formação de professores, seguindo o mesmo plano curricular.

O Fundo Global a única coisa que tinha era para a construção e conseguiram construir três centros em três anos. (...) não havia orçamento para tal, ao mesmo tempo que se estava a fazer todo o processo de construção devia-se ter feito toda a preparação pedagógica e do corpo docente, e da gestão administrativa, não estava previsto, (...) Fez-se o equipamento dos centros, fez-se toda a aquisição do material, carteiras, cadeiras, computadores, quadros. (E1_EE)

São escolas que têm uma ligação forte, são todas públicas, do ministério da educação, estão lá para cumprir a missão do Estado. (...) alguns programas são iguais e os alunos, de vez em

quando, deslocam-se para o intercâmbio acadêmico, para a troca de experiências, não só entre os estudantes mas também entre os professores. (E2_FP)

O Entrevistado 1 da Formação de Professores facultou-nos o “Resumo das disciplinas, horas e créditos no E.B”, dos três anos de curso, com disciplinas variadas: entre com disciplinas de formação científica no 1.º ano, metodologias no 2.º ano e no 3.º ano, continuação das metodologias, práticas pedagógicas, disciplinas relacionadas com investigação e monografia. Uma vez que tivemos acesso apenas aos nomes das disciplinas é difícil analisar se estas são lecionadas conforme a literatura nos recomenda: formação capaz de qualificar futuros professores com conhecimento científico e metodológico que qualifiquem os professores para práticas reflexivas, maior autonomia e adequação aos diversos contextos e estudantes de diversas origens (Benavente & Varly, 2010; Adedeji & Olaniyan, 2011).

Várias considerações foram feitas no enquadramento teórico acerca da formação inicial de professores⁵⁰ por isso apenas realçamos que, apesar de os Centros de Formação de Professores serem estabelecimentos de ensino superior, não estão imunes a situações de instabilidade como a greve. Além disso, a contratação de pessoal docente também parece ser um constrangimento, pois pretende-se que os docentes tenham especialização académica nestes centros, mas têm de recorrer a professores do ensino secundário.

Nós deveríamos iniciar em outubro mas não conseguimos, por causa de sucessivas vagas de greve. Só foi possível em janeiro. (...) Tendo em conta estas situações e mais outras, selecionamos os professores com mais nível académico, com mais experiência pedagógica, para virem para cá trabalhar. São professores que a maioria estava a trabalhar a nível do ensino secundário. Saíram de lá com três, quatro ou cinco anos de desempenho e com um nível de bacharel, licenciatura e em alguns casos mestrado. (...) É uma instituição pública, e como tal, os professores têm de ser formados pelo ministério da educação, mesmo os que estão a trabalhar em regime de contratação, são contratados pelo ministério da educação. Uma das dificuldades, uma das preocupações é mesmo conseguir professores com esse perfil, com formação superior, experiência pedagógica e mais outras condições que devem entrar (...)
(E1_FP)

⁵⁰ Cf. 3.2.4. Formação de professores

(...) um inspetor que estava a trabalhar naquela zona achou que, daquilo que me viu a fazer, talvez eu pudesse levar isso para a sala de formação e ensinar outras pessoas e essas pessoas pudessem levar isso para as outras tabancas que não tinham esse sistema de ensino que trabalhamos no projeto. (...) Só que, trabalhei na escola duas semanas e depois entrou essa greve que estamos. (E5_FP)

(...) a 17 de Fevereiro sofre das causas nacionais, (...), o problema do plano curricular dos cursos, o problema do perfil dos docentes. O sistema de ensino público, seja ele básico ou secundário, em algumas matérias está um bocadinho desfasado da realidade, precisa de ser revisto. A afetação do corpo docente nem sempre respeita o perfil, grau académico, e também não é feita atempadamente, então, a formação dos professores do ensino básico, não só na a 17, mas em Bolama também, sofre imenso por causa disso. (E6_FP)

Em síntese, desde a independência que a Guiné-Bissau passou por três reformas curriculares: uma em que tentou integrar o currículo da época colonial com a ideologia das zonas de libertação; uma segunda, nos anos 1990, com introdução de alguns temas inovadores mas que estão neste momento desatualizados; e a reforma mais recente, que iniciou em 2011, e está em processo, tendo recebido financiamento externo e o apoio técnico de instituições portuguesas, de modo a fazer convergir os padrões internacionais com a visão local. A progressão da reforma, no que se refere à pilotagem, está dependente da greve dos professores. Os critérios de seleção das escolas parecem ser da escola e docente ideais, não representando todos os contextos existentes no país, pelo que a transposição do currículo do papel para o processo de ensino e de aprendizagem pode ser facilitado, mas por outro lado pode não cobrir todas as realidades, o que poderá contribuir para o processo de experimentação ficar debilitado. Parece ser consensual que os manuais e materiais só quando são conjugados com outras condições é que aumentam o rendimento dos estudantes, apoiam a organização do ensino e da aprendizagem na sala de aula, em contextos desfavorecidos e em que a formação do docente é escassa. No entanto, é necessário que sejam adequados ao ambiente, ao nível cognitivo e à linguagem do aprendente, sendo também acompanhados pela formação dos professores na sua utilização (Tikly, 2011). Assim, a disponibilidade de manuais escolares, as instalações escolares melhoradas, o nível de saúde e de nutrição dos alunos e a melhoria das capacidades linguísticas dos professores são poderosos determinantes do sucesso escolar (Chimombo, 2005).

Apesar da rejeição para cursos virados para as zonas rurais, ainda que os Centros de Formação de Professores sirvam, de certa forma, este propósito, seriam as escolas ideais para uma disciplina ou

módulo. De um modo geral, as comunidades rurais vêem os professores como líderes mais cedo do que nas comunidades urbanas. Assim, os professores nas zonas rurais poderiam ser treinados para serem líderes dentro da comunidade, tendo capacidade de comunicar com diferentes intervenientes na comunidade, e isso deve ser enaltecido na formação de professores (White & Kline, 2012).

Considerações finais

Neste capítulo tecemos as considerações mais relevantes sobre o estudo, retomando a problemática e as perguntas que serviram de guia para a investigação, convocando os autores e os conceitos que foram referenciados. Este capítulo contém também sugestões para futuras investigações e termina com uma reflexão global sobre o processo de investigação a nível pessoal e profissional.

Com esta pesquisa refletimos sobre os desafios da educação no meio rural. Para o efeito, realizámos um estudo que envolveu duas escolas, analisámos as práticas curriculares de três professores e procurámos conhecer as expectativas das respetivas comunidades, alargando progressivamente para os desafios dos docentes no geral. Desta forma, analisámos três pressupostos que nos pareceram essenciais: o ensino e a aprendizagem na sala de aula; a família/comunidade e o ambiente político, tentando compreender o que é uma educação contextualizada e relevante, no meio rural da Guiné-Bissau. Tendo como referência a problemática referida, optámos por estudo de caso qualitativo (Stake, 2007) que abrangesse as três dimensões referidas. Para nortear o processo, definimos os seguintes objetivos: (1) compreender as expectativas e perceções de utilidade pessoais e sociais da educação nos pais/encarregados de educação de duas tabancas da Guiné-Bissau; (2) identificar conhecimentos, utilidades e experiências gerados nas disciplinas de língua portuguesa e ciências nas três turmas de 4.º ano das duas escolas estudadas; (3) analisar a educação no meio rural da Guiné-Bissau à luz das atuais políticas educativas do país; (4) averiguar de que forma estão a ser implementadas as políticas educativas relativamente ao meio rural e como a cooperação internacional, contribui na sua implementação; (5) contribuir para a melhoria do processo de formação de professores das comunidades rurais da Guiné-Bissau.

A qualidade da educação é uma preocupação de muitos autores e das agendas internacionais no sentido de assegurar a literacia, a numeracia e as competências para a vida, o que de facto, não está a acontecer (O'Sullivan, 2006; Dale, 2004; Le Grange, 2010; Avalos, 2011; Lewin, 2016; Benson, 2016). A pobreza da aprendizagem é uma realidade comprovada nas escolas da Guiné-Bissau, isto é, as crianças frequentam a escola mas, efetivamente, no final de um ciclo de estudos não conseguem interpretar um texto ou fazer cálculos simples (Fazzio et al., 2020). Por isso, é plausível pensar que é necessário superar o “sistema educacional herdado dos colonizadores”, alterando o seu modo “verbalista, blablablante, com estudantes de-formando-se” Freire (1978: 71).

O presente estudo guiou-se por quatro perguntas, acerca das quais sintetizamos as ideias mais pertinentes.

Na primeira pergunta, **Que percepções os docentes e os pais/encarregados de educação têm sobre a utilidade da escola para a vida das crianças e da comunidade, em duas tabancas do meio rural da Guiné-Bissau?**, através da descrição do funcionamento das escolas, compreendemos os desafios que enfrentam a nível financeiro, na sensibilização da comunidade e de que forma estas iniciativas são relevantes, assim como a noção de que cada comunidade/ PEE tem em relação à educação. Considerámos, então, que:

- na LBSE o Estado compromete-se com a universalização da educação, mas a proliferação de escolas de diferentes tipologias denunciam a incapacidade do Estado garantir o acesso e o equipamento das mesmas (Barreto, 2012; Silva, 2014). Tal como refere um entrevistado, independentemente da escola que frequenta, porque é o Estado que falha, não devia haver distinção entre crianças que frequentam diferentes estabelecimentos de ensino. As escolas procuraram **parceiros** para iniciar a construção e, em ambas, as competências que se esperam do parceiro são: apoio financeiro (construção, apetrechamento); organização administrativa e pedagógica; manutenção do funcionamento das estruturas escolares; sensibilização à comunidade; diálogo com as autoridades governamentais; formação de professores e supervisão pedagógica;
- para as escolas estudadas, as **motivações para serem construídas** foram semelhantes: a distância da tabanca à escola mais próxima e os perigos que daí advinham; a consciência da importância da escolaridade na vida das crianças; a entrada tardia na escola, consequência da distância referida; a necessidade de garantir a qualidade do ensino, evitando as greves constantes; o controlo das crianças, para não se faltarem à escola sem consentimento dos PEE;
- as **questões financeiras** são uma preocupação para as duas escolas, o que permite questionar a sua sustentabilidade sem o apoio do Estado. Além dos parceiros (que têm intervenções diferentes ao longo do tempo), a contribuição dos PEE para o orçamento da escola foi apelidada de simbólica, porque não garante o suporte financeiro – o pagamento aos docentes, a manutenção das infraestruturas, os materiais necessários – mas é significativa para os mesmos pois é a principal razão para não colocarem os educandos na escola. Os responsáveis referem que as escolas deveriam criar iniciativas para se autofinanciar. São os PEE das crianças mais pobres que têm mais custos com a educação (Chimombo, 2005), e os da Guiné-Bissau, no geral, estão disponíveis para fazer este investimento na educação (Fazzio et al. 2020). Os PEE das escolas estudadas demonstram que a sua escola é diferenciada: não faz greve; tem professores com mais formação; tem supervisão e controlo dos docentes e dos estudantes; há a sensação

- de que aprendem e que existe retorno do investimento feito, pelo que, o custo-benefício parece compensar;
- ainda relacionadas com as questões económicas, a campanha de caju é o principal motivo para o abandono escolar, permanente ou intermitente. A campanha caju é uma importante fonte de rendimento para as famílias rurais, um dos períodos em que os PEE angariam fundos para pagar a inscrição e as propinas. A Guiné-Bissau tem realidades culturais muito diversas e estas normalmente não são tidas em conta nas políticas educativas (Daun, 1997). O **calendário escolar** parece ser contrário ao calendário económico, pluviométrico e cultural do país. Parece pertinente adaptá-lo permitindo uma maior ligação às dinâmicas do meio rural: repensar pausas letivas e feriados religiosos; adaptá-lo, a nível regional, às dinâmicas económicas, culturais e até climáticas; sensibilizar os PEE para conciliarem o trabalho com a escola, como solução intermédia. As escolas pouco sujeitas a greves e com boas infraestruturas são pouco favoráveis à adaptação do calendário;
 - a **participação dos PEE**, no contexto das escolas estudadas, sofreu variações ao longo do tempo: no início da construção havia mais empenho e dedicação do que atualmente, sendo um desafio manter o dinamismo escolar. Apesar da existência da escola, prevalece a ideia de que a sensibilização e mobilização dos PEE tem de ser uma constante, de modo a compreenderem que a educação não é tarefa exclusiva do Estado ou dos docentes. A participação dos PEE reveste-se de várias formas: nos comités de gestão; nas associações de PEE; na manutenção e conservação das infraestruturas; nos programas e planos de atividades; nas reuniões da escola; na presença nas aulas; nas visitas dos professores às famílias e no voluntariado. Parece existir uma noção clara da importância da escola para as famílias, embora seja necessário um trabalho de parte a parte, mesmo nestas comunidades, para os PEE serem mais proativos e de haver mais solicitações da escola para o seu envolvimento;
 - as famílias têm **expectativas académicas** relativamente à escola: prevalece a convicção de que frequentando a escola, os estudantes desenvolvem competências escolares da leitura, da escrita e da matemática; ensina a pensar, a adquirir conhecimentos e a desenvolver a inteligência; o desenvolvimento integral da criança de estímulo do raciocínio; e que é benéfica para aprender das línguas, nomeadamente, o português;
 - os PEE apontam questões específicas de **utilidade prática da escola** na vida das pessoas escolarizadas: utilidade da leitura e da escrita em situações concretas, mas também a utilidade para uma boa produção hortícola, para a venda de produtos e a organização das casas;

- os PEE têm, também, **expectativas económicas**, uma vez que acreditam que a escola beneficia os estudantes ao nível do emprego e da melhoria da qualidade de vida no futuro: estudar para garantir a subsistência tanto para si, como também para os seus pais e família. A escola é perspetivada e como forma de conseguir um emprego remunerado no futuro. Com menos frequência, são também explícitas as expectativas do **reconhecimento da sociedade**, isto é, de se formarem e de haver uma elevação do reconhecimento social (Brock-Utne, 2017);
- a baixa escolaridade dos PEE guineenses (Fazzio et al., 2020) pode ser entendida como um percursor da motivação e incentivo para a construção, inscrição e valorização da escola, em contraponto com os que não foram à escola, que se consideram com menos conhecimentos e competências. Há a noção de que os tempos mudaram, que a escola é fundamental para a adaptação e que influencia a mudança. Por não terem frequentado a escola, alguns PEE não se sentem confortáveis a **apoiar os educandos** nos trabalhos de casa. Tal não é necessário (que os PEE sejam escolarizados) para apoiarem os seus educandos, uma vez que podem emitir mensagens de incentivo e criar ambientes favoráveis ao estudo (Dowd et al., 2018). O tipo de acompanhamento que fazem é diverso: a observação de hábitos em casa, comprovando o bom aproveitamento escolar; ver as crianças com livros, a ler e a fazer cópias; verificar a caligrafia, contar histórias, fazer desenhos; verificar a escrita no caderno, as operações matemáticas, mesmo que não saibam se estão corretas; a organização e o acompanhamento, a procura de um lugar na casa silencioso para fazerem os trabalhos da escola.
- parece-nos que a presença da escola nas comunidades, ainda que de forma ténue e certamente aliada a outros fatores, pode transmitir a noção de uma melhoria de vida e tem efeitos de “contágio”, isto é, as próprias crianças querem ir por ver as outras. Nas duas escolas em estudo, os PEE referiram a preocupação de que a escola que cubra a escolaridade obrigatória (1.º ao 6.º ano), havendo a vontade de alargar para outros níveis de ensino, nomeadamente, ao pré-escolar, até ao 9.º ano, à formação profissional e à formação de adultos.

A escola, que a partir dos referentes culturais pode construir “percursos de aprendizagem que os integrem e incorporem” e que “garantam a ligação eficaz à apropriação do saber comum (...) e a pertença social plena” (Roldão, 2020: 81), tem vindo, de certa forma, a fazer esse papel, transformando mentalidades e a visão do mundo e desenvolvendo capacidades que permitem expandir as oportunidades de vida (UNESCO, 2016a). Por essa razão, quisemos compreender e responder à seguinte questão: **De que modo os docentes observados fazem a contextualização do currículo nas disciplinas de língua portuguesa e ciências, para os estudantes do 4.º ano de duas escolas do meio**

rural da Guiné-Bissau? Sabemos de antemão que não existem temas, por si só, relevantes ou úteis, mas que são produzidos, demonstrados ou atribuídos construindo-se no processo cognitivo entre o aprendiz e os conteúdos ou conceitos (Morgado, Fernandes & Mouraz, 2011; Roldão, 2020). Consideramos, portanto, nesta pergunta do estudo que:

- o **programa** em vigor no ano letivo da recolha de dados, para disciplina de ciências, integra conteúdos próximos da realidade quotidiana dos estudantes, enquanto que o de língua portuguesa não é muito explícito nem nos conteúdos nem nos objetivos. Pela natureza diferente das disciplinas e dos programas, a expectativa era de que pudessem ter abordagens diferentes a nível de experiências e da utilidade, o que no estudo não se verificou. O Professor C refere que as pessoas não consideram a sua realidade como tema de estudo, além de poder haver a dissociação entre a escola e a realidade (Jegede, 1997; Le Grange, 2010);
- tanto em língua portuguesa como em ciências, a maior frequência de ações foi no **trabalho académico**, que apesar de ser necessário, contribui mais para a compreensão e organização das atividades do que para o desenvolvimento de competências específicas das disciplinas;
- a base de trabalho dos três docentes são os **manuals**, nas duas disciplinas. Em língua portuguesa as aulas partem, geralmente, de um texto para serem depois trabalhadas: a explicação dos conteúdos; a interpretação oral dos textos do manual, por palavras do professor; o conto de histórias (pelo professor ou pelos estudantes); e a resolução de exercícios gramaticais. Em ciências, as aulas partem da leitura do livro, da cópia de apontamentos no quadro para o caderno, de desenhos. Também nesta disciplina a questão da língua, bem como as capacidades de leitura e de interpretação são imprescindíveis para o desenvolvimento da literacia científica (Figueiroa, 2016);
- os docentes e os entrevistados são unânimes ao considerar que prevalece o problema da **falta de formação** para desenvolver os conteúdos. Os docentes estão conscientes das suas dificuldades, apesar de não dizerem especificamente de que tipo de formação necessitam, nem identificarem os materiais. Em língua portuguesa identificam dificuldades genéricas em falar e escrever e em ciências que precisariam de fazer experiências para compreender melhor os temas;
- a falta de formação parece ser um entrave ao **desenvolvimento de conhecimentos**. No caso do Professor B, com as atividades do vocabulário, as dificuldades não se verificaram na didática, uma vez que diversificou estratégias para trabalhar o conteúdo oralmente, mas ao nível do conhecimento da língua que não lhe permitiu ir além das sugestões do manual e da oralidade, o

que nos faz crer que, apesar da pouca formação dos professores, há noção da forma como se processa a pedagogia. No caso do Professor C, nas ciências, todo o seu discurso não era cientificamente incorreto mas a pouca confiança no conhecimento dos conteúdos e, seguramente, da língua de instrução, levou-o a fazer perguntas muito simples, de resposta única (Oliveira et al., 2013). Certamente que a melhoria dos conhecimentos em ciências aumentaria a sua confiança, a capacidade de utilizar mais estratégias de ensino e a realização de atividades mais práticas, integrando a vida quotidiana nos conteúdos (Kriek & Grayson, 2009; Avalos, 2011);

- nas aulas dos três docentes, cada atividade parece ser desenvolvida com um objetivo perceptível, mas analisando as aulas no seu todo não se vislumbra uma estratégia definida com uma finalidade determinada, nem que competências linguísticas e de ciências estão a trabalhar. Esta falta de **estratégias** de ensino parece-nos que pode ser condicionada pela pouca reflexão e pela formação específica (Benavente & Varly, 2010);

- na **interação entre docentes e estudantes** os docentes recorrem à "conversa segura" (Rubagumya, 2003, citado por Brock-Utne, 2005), caracterizada por respostas corais, por frases simples ou por palavras, incentivando muito pouco a expressão livre, sendo notória a falta de vontade dos estudantes para se expressarem em língua portuguesa. Este tipo diálogo é praticado nas duas disciplinas, sendo feitas perguntas simples em que a resposta é dada em poucas palavras. Em língua portuguesa é pouco incentivada a utilização de frases completas e espontâneas, não aproveitando o que os estudantes dizem para corrigir a língua. Nas ciências parece-nos que os docentes dão mais oportunidade aos estudantes de falarem, havendo uma tentativa de ligação às vivências quotidianas, embora raramente os professores utilizem as respostas dos estudantes, existindo por isso pouco retorno para o desenvolvimento da aula. Parece-nos, sobretudo, que os docentes não sabem como fazer esta ligação, o que, de certa forma, justifica o facto de a fazerem de forma esporádica. As interações provocadas pelos estudantes são, em geral, pedidos de esclarecimento pontuais ou de correção do professor;

- foi observada a identificação do **erro** nas vertentes fonéticas, ortográficas e semânticas, mas nem sempre os docentes souberam explicar ou desenvolver atividades que permitissem a correção e compreensão do mesmo (Solla, 2008). Os docentes optam por serem eles a corrigir ou delegar noutra estudante a correção, quase sempre sem a participação do estudante que erra. Poucas vezes se verificou a explicação do porquê da incorreção. As estratégias utilizadas

- foram pouco explícitas e até confusas para o observador. Na correção parece haver “conversa segura”, pois não existe um esclarecimento consistente, apenas a identificação e a correção;
- na comunicação em língua portuguesa, a **compreensão oral** é a mais trabalhada, nas duas disciplinas, sendo perceptível de que é aquela em que os estudantes apresentam menos dificuldades. É referido que, em geral, os estudantes entendem o que lhes dizem mas não falam;
 - na **compreensão escrita**, a leitura é trabalhada na vertente da decifração (leitura oral e coral), mas também na interpretação oral do texto. Foi uma competência desenvolvida intencionalmente, à volta da qual se trabalham as competências da oralidade, como as questões orais, fonéticas e gramaticais. Há registo de correção de palavras que foram mal lidas (por troca de uma letra, consoante ou vogal, ou por acrescento de uma letra);
 - na **expressão oral**, as situações mais comuns são: interpretação oral do texto lido, através de perguntas e respostas simples que não carecem de muita reflexão, envolvendo, geralmente, apenas uma ou duas palavras; interações informais; formação de frases orais simples; conto de histórias e canto; treino do som das sílabas. De notar que o pouco à vontade com a língua portuguesa, aliado à falta de estratégias para expansão do vocabulário ou formulação das frases completas (Brock-Utne, 2005), impede os estudantes de tomarem a iniciativa. As poucas vezes que o fazem são de débil relevância para o assunto da aula. Os estudantes não se conseguem expressar em português, o que faz com sejam limitados no desenvolvimento das suas competências nas duas disciplinas. O Professor A considera que os seus estudantes se expressam oralmente mais nas aulas de ciências do que em língua portuguesa;
 - a **expressão de escrita** é a competência menos trabalhada cingindo-se à escrita de frases simples; a cópias de exercícios do quadro e ao ditado. Não houve qualquer exercício de escrita de texto. Os entrevistados referem que os estudantes têm uma boa aprendizagem da escrita, que no nosso entender, se refere à questão psicomotora de cópia e caligrafia;
 - a **falta proficiência em língua portuguesa** faz com que os docentes recorram constantemente ao crioulo guineense, língua em que se sentem mais confiantes (Hovens, 2002) para esclarecimentos e melhor compreensão da informação dada aos estudantes. Os docentes não dominam a língua de instrução e não têm vocabulário suficiente, o que compromete a comunicação (Solla, 2008). No dia-a-dia há poucas oportunidades de aprendizagem profissional e informal (rádio e utilização das bibliotecas), o que dificulta a prática da língua;
 - a **tradução** é uma estratégia utilizada pelos professores de línguas, sendo mesmo desejável que aconteça em contextos como a Guiné-Bissau (Brock-Utne, 2017). No entanto, a tradução não é

utilizada como estratégia complementar, mas como forma de o docente conseguir explicar melhor os conteúdos, o que reduz o tempo de exposição e de prática da língua portuguesa, dificultando a sua aprendizagem. Por isso, é considerada um entrave à aprendizagem da língua oficial;

- o **crioulo guineense** acaba por ser uma língua importante no processo de ensino e aprendizagem, podendo ser aprendida no quotidiano e também na escola (Nassum, 1994). A sua aprendizagem é considerada um fator de relevante para as tabancas estudadas: para a explicação dos conteúdos numa língua que os estudantes compreendem; pela conservação da cultura; pela identificação nacional. O crioulo guineense pode ser considerado uma língua de escolarização não oficial, pois as crianças não sabem falar crioulo guineense quando entram na escola e esta facilita a sua aprendizagem. Os docentes da Escola 2 referem a interferência do crioulo guineense na aprendizagem do português, na escrita, talvez pela transição ser feita sem que as competências da primeira língua estejam consolidadas (Benson, 2002; Heugh, 2002);
- existe algum consenso em que o **português continue a ser língua de ensino**: é a língua oficial; liga o país a outras partes do mundo; é a língua do conhecimento e da ciência; é necessário construir o material em crioulo ou bilingue; o crioulo tem de ser mais difundido; é necessário avaliar experiências como os CEPI/CEEF. Mas é também preciso definir uma política linguística coerente, bem como um mapa sociolinguístico para o aproveitamento das línguas maternas;
- o ideal seria que os programas utilizassem os recursos linguísticos e culturais dos aprendentes e desenvolvessem as aprendizagens a partir deles (Benson, 2016). A questão é que no ensino e na aprendizagem do português **não há distinção entre os momentos em que se fala a língua portuguesa e o crioulo guineense**. Não há intencionalidade no desenvolvimento de competências das duas línguas. Seria necessário que os docentes fossem proficientes nas duas línguas, conhecessem a sua relação, e não as misturassem, como se verifica nas aulas;
- as **principais dificuldades em português** dos professores e dos futuros professores são: a interferência e sobreposição do crioulo guineense e a sedimentação de algumas discordâncias de género das palavras e de pronúncia, bem como erros ortográficos e/ou gramaticais; algumas generalizações, sobreposições e decalques são gerados pelo desconhecimento do funcionamento dos dois sistemas;
- quem considera importante o **ensino bilingue** – crioulo-português – argumenta que é necessário: generalizar o crioulo guineense, uma vez que não é a língua materna da maioria das

crianças; vontade política; investir na metodologia de ensino bilingue, que tem custos de transição entre a experimentação e a implementação (Benson, 2002); materiais; formação dos professores; o docente dominar as estruturas sintáticas dos dois idiomas para que não haja interferências e no sentido de os valorizar e distinguir;

- não foi evidente que as aulas de ciências fossem mais **contextualizadas** (segundo os parâmetros por nós definidos) do que as aulas de língua portuguesa. Parece-nos que, por consequência dos fatores referidos que: falta de formação em língua portuguesa e ciências; existe pouca proficiência na língua, tanto dos docentes como dos estudantes; insegurança para fazerem outro tipo de exercícios além dos manuais, sendo difícil os professores trabalharem a utilidade das duas disciplinas na vida pessoal ou da comunidade. Por outro lado, não podemos afirmar que os docentes não trabalham a relação com o meio, uma vez que dão exemplos do quotidiano, embora tal prática pareça ser feita de forma pouco intencional e incipiente, não havendo identificação pessoal e social com os conteúdos, o que torna a abordagem mais superficial. Parece-nos que quanto mais dominarem os conhecimentos melhor podem contextualizar as aulas e mais facilmente podem flexibilizar os métodos e a perceção da utilidade de cada conteúdo.

As práticas dos docentes são o reflexo do ambiente político, económico e histórico do país. Há décadas que a Guiné-Bissau tem sido apoiada na área da educação, pelo que, seria imprescindível dar resposta à questão: **Qual o papel das organizações locais e internacionais no sistema de ensino da Guiné-Bissau?** e entender de que modo lidam com o MEN e percecionam os seus próprios projetos, na perspetiva do meio rural. Nas respostas a essa questão constatamos que:

- há uma ineficiência do sistema educativo causada pela instabilidade e rotatividade dos governos e respetivos ministros da educação, o que que provoca a **perda da “memória institucional”**. É unânime a falta de capacidade de coordenação, liderança, monitorização e visão estratégica, tanto do MEN como dos próprios parceiros. Existe uma relação unívoca MEN-parceiros, sem uma efetiva colaboração entre os vários intervenientes, sem uma visão de conjunto, comum e transparente, do papel de cada organização no apoio ao sistema educativo. O discurso é de um trabalho de complementaridade e não de substituição da tutela. Porém, de acordo com pressupostos, as metodologias não contribuem para a harmonização dos apoios (Pereira, 2005), ditando as regras e os modelos de educação e de atuação (Silva, 2014), segundo indicadores internacionais, nem sempre adequados ao contexto social e educativo do país.

- é consensual a existência de uma **intervenção de emergência**, empenhada em resolver problemas do dia-a-dia, mas sem uma visão estratégica, coordenada, monitorizada a longo prazo;
- os documentos oficiais (CR, LBSE, LCD, AECD) que enquadram o sistema educativo evidenciam uma preocupação com as desigualdades, sendo o PSE e a CPSE mais operacionais e com mais referências às disparidades regionais. Apesar dos esforços, os docentes são mal pagos, com atrasos e sem incentivos monetários para entrar, permanecer e investir na carreira. As greves reivindicam melhores condições: os salários em atraso dos novos ingressos e contratados, a implementação da AECD e a atribuição do subsídio de isolamento, contam com a solidariedade dos docentes efetivos e a compreensão da sociedade, embora leve à paralisação quase total das aulas. Esta situação vai degradando a imagem e o **estatuto social do professor**, tornando-a mais frágil relativamente à época colonial em que havia um maior reconhecimento do seu trabalho, eram respeitados e assumiam várias funções de destaque nas comunidades;
- não há equidade na **repartição dos docentes formados pelas regiões**, o que provoca dificuldades na prossecução das leis, sendo que no meio rural: há menos docentes e com menor preparação científica e pedagógica; é difícil tanto a colocação como a fixação, uma vez que pela distância à capital, pela falta de vias de comunicação e pelo isolamento, acabam por rejeitar a colocação; a atração de docentes com formação para as regiões é complexa; há uma fuga de docentes para outras profissões, sendo esta considerada como um “trampolim” para outros cargos mais bem pagos. A AECD prevê subsídio, identificando vários níveis de isolamento para as zonas mais isoladas, uma vez que no SAB e na região de Biombo parece não haver problemas na quantidade e qualidade dos docentes;
- as **organizações internacionais** atuam em áreas como: apoio técnico ao MEN e ao INDE; capacitação administrativa do Estado; reforma curricular; formação de professores; a distribuição de manuais. No discurso dos entrevistados, prevalece a ideia de não existir um bom aproveitamento desses apoios, refletindo-se na pouca melhoria da gestão do sistema e da qualidade do ensino. Porém, consideram esse apoio fundamental e afirmam que deve continuar a existir;
- as **organizações locais** também atuam na educação no meio rural e parecem ter uma intervenção mais abrangente – educação, saúde, ambiente, empreendedorismo – e com um conhecimento mais profundo da realidade; algumas têm o poder de influenciar, por exemplo, o programa de educação ambiental;

- várias organizações referem a **intervenção nas comunidades rurais** como área geográfica preferencial e a sua maior contribuição para o sistema educativo: acesso; avaliação das aprendizagens; apoio social e sensibilização à população. Outras **áreas de intervenção** são: a estabilização do setor através do financiamento direto ou indireto às instituições; recolha de dados do sistema e a gestão e administração escolar; a elaboração e publicação de estudos;
- na formação de professores destacamos a divergência na política para a **aprendizagem da língua portuguesa**, com projetos a defenderem metodologias diferentes: aprendizagem da língua portuguesa a partir da língua materna; o ensino bilingue crioulo-português; aprendizagem não da língua portuguesa como disciplina mas através do português. Os documentos oficiais, nomeadamente a LBSE e a CR, são omissos relativamente à língua e à metodologia de ensino;
- os **desafios de atuação dos projetos implementados** por organizações nacionais e internacionais são de várias ordens, sendo um dos mais referidos: as questões financeiras, uma vez que esta dependência é condicionada pelos doadores, reduzindo-lhe a autenticidade e a atuação (Shaeffer, 1992); a limitação no tempo e do público-alvo; a falta de capacidade do MEN e dos parceiros para a implementação de projetos de maior dimensão; a instabilidade política; a participação comunitária e a forma como se concretiza (adesão às atividades, cronogramas pouco adequados ao ritmo das populações); a falta de formação de recursos humanos; a mudança do corpo docente e o seu nível de formação; a partilha de resultados e de boas práticas (Pereira, 2005); o envolvimento de outros agentes nos projetos.

É importante que as políticas educativas do País valorizem a profissão docente, de modo a haver professores formados suficientes e um investimento na qualidade da educação (Silva, 2019) e que os investimentos externos estejam em consonância com as prioridades definidas pelo País. Nesse âmbito, a nossa última questão foi a seguinte: **Que melhorias é necessário fazer ao nível da formação de professores para que as funções que os professores têm de desempenhar no meio rural sejam mais eficazes?** Tendo em conta análise das práticas pedagógicas que observamos e da discussão sobre o sistema educativo, consideramos que:

- desde a independência que a Guiné-Bissau passou por **três reformas curriculares**: (1) de transição entre o currículo colonial para a ideologia das zonas de libertação (Cardoso, 1991); (2) nos anos 1990, com introdução de alguns temas inovadores mas que está desatualizada; (3) a que se iniciou em 2011, tendo recebido financiamento externo e o apoio técnico de instituições portuguesas, em diferentes fases, de modo a fazer convergir os padrões internacionais e a visão

local. A introdução da disciplina de Integração Comunitária é uma forma de dar resposta às disparidades regionais;

- a **pilotagem da reforma**, entendida como a experimentação inicial de metodologias e materiais antes da sua generalização a nível nacional, é uma das etapas da reforma e os **critérios de seleção das escolas** parecem os ideais: boas infraestruturas e acessibilidade e professores formados, que não representam todos os contextos existentes no país, apesar de abranger as regiões. A transposição do currículo do papel para o processo de ensino-aprendizagem pode ser facilitado, mas não cobrindo todas as realidades pode debilitar o processo de experimentação. Este processo ficou pendente devido à greve dos professores;
- existe, por um lado, a preocupação de o **currículo espelhar a realidade cultural** e social da sociedade guineense; por outro lado, torna-se necessário não “eticnisar” o currículo, isto é, deve ser aberto para dialogar com o currículo de outros sistemas educativos, com os países da sub-região e da CPLP. É visível o cuidado de equilibrar o currículo com os parâmetros internacionais e de o contextualizar às realidades guineenses;
- parece ser consensual a ideia de que os **manuais** são indispensáveis para a qualidade do ensino (MEN, 2017), para o apoio e organização das aulas dos docentes observados e até para o acesso e organização dos conteúdos a lecionar ao longo do ano letivo. Prevalece a perceção de que os professores não sabem o que fazer quando estão na sala de aula e que se socorrem dos manuais para lecionar, o que enaltece a ideia de que os guias devem ter: atividades que façam a conexão entre a escola e a comunidade; referências culturais, de formação cívica e de valores culturais; referências à cultura, à diversidade linguística e à história; textos que revelem a riqueza cultural como contos, provérbios, histórias populares, adágios populares (Freire, 1978; Bull, 1989; Lourenço, 2020); textos com referências à vida e às atividades económicas das comunidades (agricultura, pesca, pastorícia), no sentido de melhorar essas práticas, podendo fazer mais atividades voltadas para atividades concretas; formação e consciência ambiental; propostas voltadas para a prática da conversação e oralidade numa primeira fase, seguida de escrita, na vertente da compreensão, mas sobretudo da expressão;
- as especificidades do meio rural leva-nos a admitir a necessidade de **envolvimento do docente na vida da comunidade**, de forma a aproximar a escola das populações através da sensibilização dos PEE, em aspetos relacionados com o acesso (matrícula e manutenção das crianças na escola) e a participação em atividades escolares. Para alguns entrevistados a

- preparação a nível científico e pedagógico trará o bom desempenho nas comunidades, o reconhecimento e reputação e facilitará o trabalho com PEE, para além da lecionação;
- a **formação para o meio rural** não trata de diferenciar conteúdos, mas alerta para as especificidades socioculturais das comunidades rurais e para o trabalho em consonância com elas, formulando, de acordo com o contexto, estratégias e metodologias específicas, incentivos para manter docentes e estudantes no sistema (Furtado, 2014), adequando o perfil e a postura do docente e promovendo a sua fixação nestas zonas. Apesar de não ser consensual a formação nesta área específica, os docentes devem estar preparados para desempenhar funções com as comunidades: estabelecer parcerias; fazer atividades extracurriculares para envolver a comunidade; realizar investigações nas comunidades; trabalhar em multiclasse/multinível e com recursos escassos; sensibilizar e mobilizar os PEE; desenvolver projetos comunitários envolvendo produção hortícola, sensibilização ambiental e alimentar;
 - a AECD, prevê a observação de aulas dos docentes mas a capacidade de **supervisão** das DRE a nível de recursos humanos e das deslocações é um desafio. As realidades das duas escolas, nesta área, são diferentes: na Escola 1, as visitas dos inspetores são tipicamente administrativas – limitam-se ao pedido de documentos da escola, dados estatísticos e pedagógicos (planos de aula e mensais) e não contemplam a observação de aulas, na Escola 2, mais próxima da DRE, além da parte administrativa, são também observadas aulas, havendo o registo desses procedimentos e o diálogo. Devido ao acompanhamento e monitorização dos estudantes, as escolas privadas e comunitárias têm melhores resultados (MEN, 2017), sendo tais procedimentos reconhecidos e valorizados pelos responsáveis das duas escolas como um indicador de qualidade: controlo das faltas, do trabalho em sala de aula, cumprimento do calendário escolar. Os entrevistados discutem a figura do **supervisor pedagógico** que acompanha e apoia pedagogicamente, mais próximo dos docentes a nível regional – escolhidos e formados os melhores professores das regiões – e com uma formação diferenciada do inspetor.
 - os **Centros de Formação de Professores (CFP)** foram construídos com o objetivo de descentralizar a formação de professores, dando oportunidade a jovens candidatos ou professores que já lecionam, sem formação inicial, para frequentar o curso perto das regiões de Cacheu, Bafatá e Quínara. Os CFP, tutelados pelo MEN, foram financiados pela GPE que só orçamentou a construção dos centros, não tendo atendido às questões curriculares e de gestão. Os CFP, em sintonia com as outras escolas públicas de formação de professores, seguem o mesmo plano curricular e sofrem os constrangimentos do sistema de ensino público:

instabilidade como a greve e a contratação de pessoal docente com pouca especialização académica, tendo de recorrer a docentes do ensino secundário.

Em síntese, destacaríamos deste trabalho, que uma educação de qualidade, contextualizada e relevante no meio rural, pressupõe: (1) o envolvimento dos PEE na gestão e participação nas atividades escolares, o que requer o estabelecimento de parcerias entre comunidades–Estado–organizações para alívio das questões financeiras; (2) programas de formação, com destaque para as especificidades do meio rural, o reforço do conhecimento do conteúdo científico nas disciplinas de língua portuguesa, ciências e crioulo guineense, seguidos, de didáticas e materiais adequados para facilitar a compreensão, a utilidade e aplicação de metodologias, incidindo na maior capacidade de análise do meio e na tentativa de fazer ligações adequadas à sua realidade, bem como no apoio às comunidades; (3) a supervisão (pedagógica e de inspeção) de proximidade dos professores; (4) coordenação do sistema (MEN e parceiros), de modo a conseguir melhores condições de trabalho e incentivos à permanência de professores bem formados nas comunidades.

Futuros trabalhos

Apresentamos, de seguida, algumas propostas de trabalhos futuros sobre questões que gostaríamos de ter visto respondidas e que por falta de dados disponíveis ou porque a análise dos dados nos fez refletir de forma diferente sobre os temas:

- avaliar as formas de acompanhamento dos PEE, bem como as motivações e barreias à participação ativa destes na escola;
- aprofundar a relevância da escola para os estudantes de diferentes faixas etárias que frequentam a escola nas zonas rurais através de histórias de vida, por exemplo;
- compreender a interferência do crioulo guineense na sala de aula, principalmente a sua importância na aprendizagem no 1.º ano de escolaridade;
- analisar a nova reforma educativa tendo em conta as pistas deixadas pelos entrevistados, nomeadamente em relação à língua e às ciências;
- analisar as intervenções das ONG locais e o impacto que têm na educação no meio rural.

Numa nota mais pessoal, fica o reconhecimento da aprendizagem que este estudo me permitiu como investigadora e como pessoa que trabalha na cooperação para o desenvolvimento na área da educação, na esperança de que seja um contributo para a melhoria da qualidade, contextualizada e relevante, do ensino e da aprendizagem, principalmente nas zonas rurais da Guiné-Bissau, onde os desafios são maiores. Fica ainda o reconhecimento do trabalho dos docentes, dos diretores das escolas

e das comunidades, que apesar dos constrangimentos económicos, sociais e políticos atuais, ainda acreditam na educação como motor de melhoria da vida pessoal e do país. E com a consciência de que muito ainda ficou por ler, reler, analisar, refletir, aprofundar, sintetizar, e porque tenho de dar por terminada esta tese, a minha “cidade” construída ao longo de quatro anos, habitada por espaços e vozes da Guiné-Bissau, cito a *Cidadela*, de Antoine de Saint-Exupéry (2017: 91):

Uma cidade não é coisa que se acabe. Eu só digo que a minha obra está acabada quando me faltava o fervor. (...) A perfeição não é um fim que se atinge. É a transformação em Deus. E eu nunca a cabecei a minha cidade...

Referências bibliográficas

- Acemoglu, Daron; & Robinson, James A. (2013). *Porque falham as nações. As origens do poder, da prosperidade e da pobreza*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Achebe, Chinua (2007). *Quando tudo se desmorona*. Lisboa: Mercado de Letras Editores.
- Adedeji, Segun Olugbenga; & Olaniyan, Olanrewaju (2011). *Improving the conditions of teachers and teaching in rural schools across African countries*. Addis Ababa: UNESCO. Consultado em dezembro, 2021, em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216062>
- Adichie, Chimamanda Ngozi (2009). *Meio sol amarelo*. Alfragide: Edições ASA.
- Afonso, Natércio (2005). *Investigação naturalista em educação – Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Edições, S.A..
- Agualusa, José Eduardo (2010). *Milagrário Pessoa!*. Alfragide: Publicações D. Quixote.
- Aguiar, Raphael Augusto Teixeira de; & Almeida, Jullien Dábini Lacerda de (2017). Estratégia de estruturação categórica no software Nvivo 10 em um estudo de caso sobre o Programa “Mais Médicos” no Brasil. *Atas - Investigação Qualitativa em Saúde*, vol. 2. Consultado em dezembro, 2020, em <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1301>
- Aguilar, Renato; & Zeján, Mario (1994). Ajustamento Estrutural na Guiné-Bissau. *Soronda – Revista de Estudos Guineenses*, 17, 79-106.
- Almeida, Germano de (1995). *Os dois irmãos*. Lisboa: Editorial Caminho, S.A..
- Aires, Luísa (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, Isabel (2009). Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-128.
- All European Academies (ALLEA) (2017). *The European Code of Conduct for Research Integrity*, (Revised Edition), Berlin. Consultado em novembro, 2018, em <http://www.allea.org/wp-content/uploads/2017/05/ALLEA-European-Code-of-Conduct-for-Research-Integrity-2017.pdf>.
- Amado, João; & Silva, Luciano Campos da (2013). Os estudos etnográficos em contextos educativos. In João Amado (Coor.), *Manual de investigação qualitativa em educação*, 145-168. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, João; & Ferreira, Sónia (2013). A entrevista na investigação educacional. In João Amado (Coor.), *Manual de investigação qualitativa em educação*, 207-232. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, João; Costa, António Pedro; & Crusoé, Nilma (2013). A técnica da análise de conteúdo. In João Amado (Coor.), *Manual de investigação qualitativa em educação*, 302-352. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Amaro, Rogério Roque (2003). Desenvolvimento — um conceito ultrapassado ou em renovação? Da teoria à prática e da prática à teoria. *Cadernos de Estudos Africanos*, 4, 35-70. <https://doi.org/10.4000/cea.1573>
- Amaro, Rogério Roque (2017). Desenvolvimento ou Pós-Desenvolvimento? Des-Envolvimento e... Noflay! *Cadernos de Estudos Africanos*, 34, 75-111. <https://doi.org/10.4000/cea.2335>
- Anderson-Levitt, Kathryn M. (2003). A World Culture of Schooling?. In Kathryn M. Anderson-Levitt (Ed.), *Local Meanings, Global Schooling. Anthropology and World Culture Theory*, 1-26. New York: Palgrave Macmillan.
- Andreotti, Vanessa (2016) The educational challenges of imagining the world differently. *Canadian Journal of Development Studies / Revue canadienne d'études du développement*, 37(1), 101-112. <https://doi.org/10.1080/02255189.2016.1134456>
- Andreotti, Vanessa; Stein, Sharon; Siwek, Dino; Cardoso, Camilla; Caikova, Tereza; Pataxó, Ubiracy; Pitaguary, Benicio; Pitaguary, Rosa; Kui, Ninawa Huni; & Jimmy, Elwood (2020). Sinalizando rumo a futuros decoloniais: observações pedagógicas e de pesquisa de campo *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, edição comemorativa, 55-73. Consultado em dezembro, 2020, em <http://www.sinergiased.org/index.php/revista/item/280>.
- Angelou, Maya (2017). *Sei porque canta o pássaro na gaiola*. Lisboa: Antígona.
- Angrosino, Michael (2009). *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed.
- Arnold, Tom; Blokland, Kees; Engel, Albert; Speranza, Chinwe Ifejika; Losch, Bruno; Michel, Baudouin; Rampa, Francesco; Wieck, Christine; & Zvarimwa, Mashiri (2019). *Uma agenda África-Europa para a transformação rural. Relatório do Grupo de Trabalho para a África Rural*. União Europeia. Consultado em novembro, 2021, em https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/food-farming-fisheries/farming/documents/report-tfra_mar2019_pt.pdf.
- Asher, Nina (2010). Postcolonial Theory. In Craig Kridel (Ed.) *Encyclopedia of curriculum studies*, 162-164. Londres: SAGE Publications.
- Atchoarena, David; & Gasperini, Lavinia (2004). Definiciones. Prefacio. Introducción Justificación del libro. In David Atchoarena & Lavinia Gasperini (coord.) *Educación para el desarrollo rural: hacia nueva respuestas de política*, 17-34. Roma: FAO&UNESCO.
- Atchoarena, David; & Sedel, Charlotte (2004). Educación y desarrollo rural: definición del amrcó de referencia. In David Atchoarena & Lavinia Gasperini (coord.), *Educación para el desarrollo rural: hacia nueva respuestas de política*, 35-80. Roma: FAO&UNESCO.
- Audigier, François; Sgard, Anne; & Tutiaux-Guillon, Nicole (2015). Ciências da natureza e ciências do mundo social: que recomposições disciplinares para formar no mundo de amanhã? In François Audigier, Anne Sgard & Nicole Tutiaux-Guillon (dir.), *Ciências da natureza e da sociedade numa escola em mutação. Fragmentações, recomposições, novas alianças?*, 13-28. Lisboa: Edições Piaget.
- Avalos, Beatrice (1993). Teacher training in developing countries: lessons from research. In Joseph P. Farrell & João B. Oliveira (Ed.), *Teachers in developing countries. Improving effectiveness and managing costs*, 175-186. Washington, D.C.: The World Bank.

Referências

- Avalos, Beatrice (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Baker, Elaine DeLott; Hope, Laura; & Karandjeff, Kelley (2009). *Contextualized teaching and learning: A faculty primer*. Center for Student Success/RP Group and the Academic Senate for California Community Colleges. Consultado em novembro, 2018, em <http://www.cccbsi.org/Websites/basicskills/Images/CTL.pdf>.
- Barbosa, Gabriela Maria Miranda (2012). *O Ensino da Escrita em Português Língua Segunda concepções e práticas dos professores do ensino secundário da Guiné-Bissau* [Tese de doutoramento, da Universidade do Porto]. Repositório Institucional da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/98929>
- Bardin, Laurence (2009). *Análise de conteúdo* (4.ª ed.). Lisboa: Edições 70, Lda.
- Barreto, Maria Antónia (2005). Percursos do sistema educativo guineense: as experiências de ensino integrado – CEPI e CEEF. In M. H. M. Mateus, & L. T. Pereira (org.), *Língua portuguesa e cooperação para o desenvolvimento*, 29-48. Lisboa: Edições Colibri e CIDAC.
- Barreto, Maria Antónia (2012). Reformas recentes no sistema educativo da Guiné-Bissau: compromisso entre a identidade e a dependência. In *Atas do Colóquio Internacional Cabo Verde e Guiné-Bissau: Percursos do saber e da Ciência*. Lisboa: Instituto de Investigação Científica Tropical e Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa. Consultado em janeiro, 2019, em <https://coloquiocvgb.files.wordpress.com/2013/06/p04c04-antc3b3nia-barreto.pdf>.
- Barreto, Antónia; & Carvalho, Clara (2022). Paulo Freire na Guiné-Bissau: Um olhar sobre a Escola De Formação De Professores Combatentes da Liberdade da Pátria - Centro Máximo Gorki. *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, 13, 59-75. Consultado em fevereiro, 2022, em <https://sinergiased.org/paulo-freire-na-guine-bissau-um-olhar-sobre-a-escola-de-formacao-de-professores-combatentes-da-liberdade-da-patria-centro-maximo-gorki/>.
- Barros, Miguel de (2012). A sociedade civil face ao processo de democratização e o desenvolvimento na Guiné-Bissau (1991-2011). *Africana Studia – Revista Internacional de Estudos Africanos*, 18, 71-82.
- Barros, Miguel de; Viegas, Claudina; Sambú, Midana; Varela, Nérida; & Silva, Racinela (2014). *A sociedade civil e o estado na Guiné-Bissau: dinâmicas, desafios e perspetivas*. Edições Corubal.
- Bashir, Sajitha; Lockheed, Marlaine; Ninan, Elizabeth; & Tan, Jee-Peng (2018). *Facing Forward. Schooling for Learning in Africa*. Africa Development Forum series. Washington, DC: World Bank. doi:10.1596/978-1-46481260-6
- Benavente, Ana; & Varly, Pierre (2010). *Balanço de competências de docentes em exercício na Guiné-Bissau*. UNESCO/BREDA - MENCCJD.
- Benson, Carolyn J. (2002). Real and Potential Benefits of Bilingual Programmes in Developing Countries. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5(6), 303-317. <http://dx.doi.org/10.1080/13670050208667764>

- Benson, Carol (2010). How multilingual African contexts are pushing educational research and practice in new directions. *Language and Education*, 24(4), 323-336. <https://doi.org/10.1080/09500781003678704>
- Benson, Carol (2016). *Addressing language of instruction issues in education: Recommendations for documenting progress. Background paper prepared for the 2016 Global Education Monitoring Report – Education for people and planet: Creating sustainable futures for all*. Paris: UNESCO. Consultado em janeiro, 2021, em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245575>.
- Bhabha, Homi K. (1998). *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Biai, Nem; & Sousa, Roberth Fagundes de (2019). Educação Ambiental e percepção dos problemas ambientais da Guiné-Bissau pelos guineenses. *CONEDU – VI Congresso Nacional de Educação*. Consultado em abril, 2022, em <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60012>.
- Birchler, Kassandra; & Michaelowa, Katharina (2016). Making aid work for education in developing countries: An analysis of aid effectiveness for primary education coverage and quality. *International Journal of Educational Development*, 48, 37-52. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.11.008>
- Bogdan, Robert C.; & Biklen, Sari Knopp (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boni, Valdete; & Quaresma, Sílvia Jurema (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 2(1), 68-80.
- Boone, Peter; Fazio, Ila; Jandhyala, Kameshwari; Jayanty, Chitra; Jayanty, Gangadhar; Johnson, Simon; Ramachandrin, Vimala; Silva, Filipa; & Zhan, Zhaoguo (2013). *The Surprisingly Dire Situation of Children's Education in Rural West Africa: Results from the CREO Study in Guinea-Bissau*. London: Centre for Economic Performance London School of Economics and Political Science. DOI 10.3386/w18971
- Bravo, Maria Pilar Colás (2013). Los metodos descriptivos. In M^a Pilar Colás Bravo, & Leonor Buendía Eisman (Orgs.), *Investigación educativa (3.ª edición)*, 177-200. Sevilla: Ediciones Alfar, S. A..
- Bray, Mark (1992). *Educational planning in small countries*. Paris: UNESCO.
- Bray, Mark (1996). *Decentralization of education. Community financing*. Washington, D. C.: The World Bank.
- Breault, Donna Adair; & Marshall, J. Dan (2010). Curriculum, Definitions of. In Craig Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies*, 179-181. Londres: SAGE Publications.
- British Educational Research Association (BERA) (2018). *Ethical Guidelines for Educational Research*, (4th edition), London. Consultado em outubro, 2018, em <https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/ethicalguidelines-for-educational-research-2018>.
- Brock-Utne, Birgit (2005). Language-in-Education Policies and Practices in Africa with a Special Focus on Tanzania and South Africa – Insights from Research in Progress. In Joseph Zajda (Ed.), *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research. Global Pedagogies and Policies*, 549-565. Dordrecht: Springer.

Referências

- Brock-Utne, Birgit (2017). Multilingualism in Africa: Marginalisation and empowerment. In Hywel Coleman (Ed.), *Multilingualisms and Development (Selected Proceedings of the 11th Language & Development Conference, New Delhi, India, 2015)*, 61-78. London by the British Council. Consultado em janeiro, 2022, em <http://www.langdevconferences.org/publications/2015-NewDelhi/MultilingualismsandDevelopment-Coleman-ed-completepublications.pdf>.
- Buckler, Alison (2014). Quality teaching in rural Sub-Saharan Africa: Different perspectives, values and capabilities. *International Journal of Educational Development*, 40, 126-133. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.10.008>
- Bude, Udo (1985). *Primary Schools, Local Community and Development in Africa*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Bull, Benjamim Pinto (1989). *O crioulo da Guiné-Bissau: filosofia e sabedoria*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa/ Guiné-Bissau: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa.
- Cá, Cristina Mandau Ocuni; & Cá, Lourenço Ocuni (2017). A questão da Formação dos Professores do Ensino Básico na Guiné-Bissau: Desafios e Perspectivas do Governo nos anos de 1975-1986. *Educação & Formação*, 2(5), 20-32. <http://dx.doi.org/10.25053/edufor.v2i5.2329>
- Cá, Imelson Ntchala; & Rubio, Cássio Florêncio (2019). O perfil dos estudantes e a realidade do ensino de língua portuguesa em Guiné-Bissau. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 58(1), 389-421. <https://doi.org/10.1590/010318138654232462591>
- Cá, Lourenço Ocuni (2005). *Perspectiva histórica da organização do sistema educativo na Guiné-Bissau* [Tese de doutoramento, Universidade Estadual de Campinas].
- Cabral, Amílcar (1974a). *Amílcar Cabral – Textos Políticos*. Porto: CEC
- Cabral, Amílcar (1974b). *Análise de alguns tipos de resistência*. Lisboa: Seara Nova.
- Cabral, Amílcar (1974c). *Guiné-Bissau, nação africana forjada na luta*. Lisboa: Nova Aurora.
- Callewaert, Gustavo (1995). Algumas definições de programas de língua de ensino em situação de multilinguismo. *Soronda – Revista de Estudos Guineenses*, 19, 37-62.
- Campanha Global pela Educação (CGE) (2013). *Síntese Da Política Da Campanha Global Pela Educação. Ensino na língua materna: lições de política para a qualidade e inclusão*. Johannesburg: CGE. Consultado em abril, 2022, em <https://campaignforeducation.org/pt/recursos/relatorios-da-gce/educacao-na-l%C3%ADngua-materna-licoes-pol%C3%ADticas-para-a-qualidade-e-inclusao-campanha-global-para-a-educacao-2013>.
- Campos, Bártolo; & Furtado, Alexandre (2009). *Política docente na Guiné-Bissau*. Bissau: Banco Mundial.
- Campos, Maria Malta (2008). Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In Silvia Helena Vieira Cruz (Org.), *A criança fala. A escrita de crianças em pesquisas*, 35-42. São Paulo: Cortez Editora.
- Cardoso, Carlos (1991). Educação e endogeneidade: o caso da Guiné-Bissau. *Soronda – Revista de Estudos Guineenses*, 12, 147-154.
- Carmo, Hermano; & Ferreira, Manuela Malheiro (1998). *Metodologia da Investigação. Guia de para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Candé, Fátima (2008). *A Língua Portuguesa na Formação de Professores do Ensino Básico da Região De Bafatá, na Guiné-Bissau* [Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório Institucional da Universidade Nova de Lisboa. <https://run.unl.pt/handle/10362/34455>
- Carreira, Maria Helena Araújo (2013). Algumas especificidades da língua portuguesa do ponto de vista do ensino do português língua segunda e língua estrangeira: problematização. In Rosa Bizarro, Maria Alfredo Moreira & Cristina Flores (Coord.), *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*, 26-33. Lisboa: Lidel.
- Carvalho, Clara; Barreto, Maria Antónia; & Barros, Miguel de (2017). *Avaliação Externa à Intervenção da Cooperação Portuguesa no Setor da Educação (Pré-escolar, Básico e Secundário) na Guiné-Bissau (2009-2016). Relatório Final*. ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I.P..
- Carvalho, Clara (2019). A cooperação Portugal-PALOP no domínio da educação: um instrumento de soft power para a política externa portuguesa?. In António Raimundo (Ed.), *Política Externa Portuguesa e África: Tendências e Temas Contemporâneos*, 141-165. Lisboa: Centro de Estudos Internacionais do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL).
- Cavestro, Luigi (2003). P.R.A. - *Participatory Rural Appraisal – Concepts Methodologies and techniques*. Padova: Università Degli Studi di Padova, Facoltà di Agraria.
- Centre for International Teacher Education (CITE) (2016). *Rural teachers in Africa: a report for ILO*. Geneva: International Labour Office (ILO). Consultado em fevereiro, 2021, em https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-ed_dialogue/-sector/documents/publication/wcms_543617.pdf
- Chimombo, Joseph P. G. (2005). Issues in Basic Education in Developing Countries: An Exploration of Policy Options for Improved Delivery. *Journal of International Cooperation in Education*, 8(1), 129-152.
- Clauss-Ehlers, Caroline S. (2006). *Diversity Training for Classroom Teaching. A Manual for Students and Educators*. New York: Springer.
- Cohen, Louis; Manion, Lawrence; & Morrison, Keith (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Comissão de Ética da Universidade do Minho (CEUM) (2012). *Código de Conduta Ética da Universidade do Minho*. Consultado em novembro, 2018, em https://www.uminho.pt/PT/uminho/Etica/Codigo-de-conduta-etica/Documents/Conduta_UMinho_V01.3.pdf.
- Couto, Hildo Honório do; & Embaló, Filomena (2010). Literatura, Língua e Cultura na Guiné-Bissau. Um país da CPLP. *PAPIA: Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico*, 20. Consultado em janeiro, 2021, em <http://revistas.ffch.usp.br/papia/article/view/1702/1513>.
- Couto, Mia (2012). *A confissão da leoa*. Alfragide: Editorial Caminho.
- Consortium for Research on Educational Access, Transitions & Equity (CREATE) (2011). *Making Rights Realities. Researching Educational Access, Transitions and Equity*. Essex House: University of Sussex.

Referências

- Cremin, Peadar; & Nakabugo, Mary Goretti (2012). Education, development and poverty reduction: A literature critique. *International Journal of Educational Development*, 32(4), 499-506. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.02.015>
- Cruz, Abdelaziz Vera (2011). A educação exigida pelos Objetivos do Milénio para o Desenvolvimento. *Revista Guineense de Educação e Cultura – O Estado da Educação na Guiné-Bissau*, 1, 28-33.
- Dabashi, Hamid (2017). *Os não-europeus pensam?*. Amadora: Elsinore.
- Dabo, Braima; & Ribeiro, Catarina (s/d). *Guia dos recursos humanos das ONG da Guiné-Bissau*. Lisboa: ACEP – Associação para a Cooperação Entre os Povos/ PLACON-GB – Plataforma de Concertação das ONG, Guiné-Bissau.
- Dale, Roger (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação?”. *Educação e Sociedade*, 25(87), 423-460, <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>
- Darlington, Yvonne; & Scott, Dorothy (2002). *Qualitative research in practice. Stories from the field*. Crows Nest: Allen & Unwin.
- Daun, Holger (1997). Teachers needs, culturally-significant teacher education and educational achievement in an african context – the case of Guinea-Bissau. *International Journal of Educational Development*, 17(1), 59-71. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(96\)00028-4](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(96)00028-4)
- Day, Christopher; & Sachs, Judyth (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. In Christopher Day & Judyth Sachs (ed). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*, 3-32. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Demircan, Özlen; & Erden, Feyza Tantekin (2015). Parental involvement and developmentally appropriate practices: a comparison of parent and teacher beliefs. *Early Child Development and Care*, 185(2), 209-225. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.919493>
- Dewey, John (2002). *A escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Dias, Manhantoo Evalina Pereira Gomes (2015). *As Escolas de Verificação Ambiental (EVA) na Guiné-Bissau: um contributo para o Desenvolvimento Sustentável* [Dissertação de Mestrado, ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/10751>
- Dowd, Amy Jo; Pisani, Lauren; Dusabe, Caroline; & Holly-Jane Howell (2018). *Estimular o entusiasmo de pais e prestadores de cuidados para aprendizagem em todas as esferas da vida*. Nairobi: UNICEF. Consultado em julho, 2021, em <https://www.unicef.org/esa/media/6806/file/EducationThinkPieces-3-Parents-and-caregivers-PT.pdf>
- Ela, Jean-Marc (2016). *A investigação africana face ao desafio da excelência científica. Livro III*. Luanda: Edições Mulemba.
- Embaló, Filomena (1999). *Tiara*. Lisboa: Instituto Camões.

- Esteves, Manuela (2006). Análise de conteúdo. In Jorge Ávila de Lima e José Augusto Pacheco (org.), *Fazer investigação – contributos para a elaboração de dissertações e teses*, 105-126. Porto: Porto Editora.
- Estrela, Albano (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores* (4^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Fazzio, Ila; & Zhan, Zhaoguo (2011). *Lacunas de conhecimento nas zonas rurais da Guiné-Bissau. Quais fatores aumentam a probabilidade de uma criança saber ler e fazer operações matemáticas?* Relatório do estudo NBER. Effective Intervention.
- Fazzio, Ila; Eble, Alex; Lumsdaine, Robin L.; Boone, Peter; Bouy, Baboucarr; Hsieh, Pei-Tseng Jenny; Jayanty, Chitra; Johnson, Simon; & Silva, Ana Filipa (2020). *Large learning gains in pockets of extreme poverty: Experimental evidence from Guinea Bissau*. Consultado em novembro, 2020, em <https://www.nber.org/papers/w27799>.
- FEC | Fundação Fé e Cooperação (2017). *Relatório da situação da criança na Guiné-Bissau 2015/2016*. Moscavide: FEC | Fundação Fé e Cooperação.
- FEC | Fundação Fé e Cooperação (2020). *Relatório de atividades 2020*. Moscavide: FEC | Fundação Fé e Cooperação.
- Ferreira, Ana Cristina P. (2015). Enfrentando o desafio da qualidade das aprendizagens em Cabo Verde: uma leitura da reforma curricular orientada para a abordagem por competências. In José Carlos Morgado, Geovana M. Lunardi Mendes, António Flávio Moreira & José Augusto Pacheco (Org.). *Currículo, Internacionalização, Cosmopolitismo. Desafios contemporâneos em contextos Luso-Afro-Brasileiros*, 391-398. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Figueiroa, Alcina (2016). *Explicar a explicação científica nas aulas de ciências. Teoria, contextos e prática*. Lisboa: Edições Piaget.
- Flick, Uwe (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor – Projetos e Edições, Lda.
- Flores, Cristina Maria M. (2013). Português língua não materna: discutindo conceitos de uma perspetiva linguística. In Rosa Bizarro, Maria Alfredo Moreira & Cristina Flores (Coord.), *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*, 36-46. Lisboa: Lidel.
- Food and Agriculture Organization (FAO) (2018). *Guidelines on defining rural areas and compiling indicators for development policy*. United Nations. Consultado em abril, 2021, em <https://www.fao.org/3/ca6392en/ca6392en.pdf>.
- Freire, Paulo (1978). *Cartas à Guiné-Bissau – registros de uma experiência em processo* (4.^a ed.). Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Freire, Paulo (s/d). *Educação como prática da liberdade* (5.^a ed.). Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Furtado, Alexandre (2014). Educação, participação e desenvolvimento rural: o caso da Guiné-Bissau. *Africana Studia – Revista Internacional de Estudos Africanos*, 22, 27-37.
- Gasparini, Lavinia (2003). *Education for rural people: a crucial factor for sustainable development*. FAO.

Referências

- Gasparini, Lavinia; & Acker, David (2009). *Education for rural people. The role of education, training and capacity development in poverty reduction and food security*. Rome: FAO.
- Gelso, Daniela (2007). *Crioulo para estrangeiros*. Saronno: Editrice Monti.
- Global Partnership for Education (GPE) (2022). *Results Report 2022*. Washington/ Paris/ Brussels. Consultado em dezembro, 2022, em <https://www.globalpartnership.org/content/results-report-2022>.
- Gomes, Aldónio; Fernandes, Amadeu; Cavacas, Fernanda; Gonçalves, Joaquim; Gonçalves, Manuel; Ribeiro, Maria Angélica; Canelas, Maria Celeste; & Grilo, Maria Judite (1991). *Guia do professor de língua portuguesa. 1 vol. 1.º nível*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomes, Bruno (2016). Educação em Guiné-Bissau na transição do período colonial para o pós-colonial. *Anais VIII FIPED Fórum Internacional de Pedagogia*. Campina Grande: Realize Editora. Consultado em janeiro, 2021, em <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/25210>.
- Gómez, José Antonio Caride; Freitas, Orlando Manuel Pereira de; & Callejas, Germán Vargas (2007). *Educação e Desenvolvimento Local. Perspetivas Pedagógicas e Sociais da Sustentabilidade*. Porto: Profedições, Lda.
- Goodson, Ivor F. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Gouveia, Adelina; & Solla, Luísa (2004). Português – Língua do País de Acolhimentos. In Ana Serqueira e Luísa Solla (Org.) (2005), *Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa – Antologia de textos*, 87-90. Setúbal: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal.
- Heugh, Kathleen (2008). Language Policy and Education in Southern Africa. In Nancy Hornberger and Stephen May (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education*, 355–367. Springer, Boston, MA. 10.1007/978-0-387-30424-3_26
- Hlebowitsh, Peter (2010). Curriculum Development. In Craig Kridel (Ed.) *Encyclopedia of curriculum studies*, 202–205. Londres: SAGE Publications.
- Hoover, Ryan S.; & Koerber, Amy L. (2011). Using NVivo to Answer the Challenges of Qualitative Research in Professional Communication: Benefits and Best Practices. Tutorial. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 54(1), 68-82. 10.1109/TPC.2009.2036896
- Hovens, Mart (2002) Bilingual Education in West Africa: Does It Work?. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5(5), 249-266. <https://doi.org/10.1080/13670050208667760>
- Indjalá, Samuel (2018). *Sistema Educacional e Formação de Professores na Guiné-Bissau*. IV Congresso Nacional de Formação de Professores/ XIV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores. Consultado em janeiro, 2019, em [file:///C:/Users/anapo/Downloads/submissao_ATIVIDADE_4_2018-06-18-12-45-37%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/anapo/Downloads/submissao_ATIVIDADE_4_2018-06-18-12-45-37%20(4).pdf).
- Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE) (2017). *Documento orientador da Reforma Curricular do Ensino Básico (RECEB)*. Ministério da Educação Nacional/ República da Guiné-Bissau.

- International Fund for Agricultural Development (IFAD) (2016). *Rural Development Report 2016. Fostering inclusive rural transformation*. Rome: IFAD. Consultado em novembro, 2021, em <https://www.ifad.org/en/web/knowledge/-/rural-development-report-2016-fostering-inclusive-rural-transformation>.
- Intumbo, Incanha (2007). *Estudo comparativo da morfossintaxe do crioulo guineense, do balanta e do português* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra]. https://www.uc.pt/creolistics/research/guine/intumbo_2007
- Jaló, Sumaila (2020). Do ensino colonial ao ensino para a libertação um olhar às ideologias educativas na Guiné(-Bissau). *Investigar em Educação*, 11(11/12), 21-33.
- Jansen, Jonathan D. (2005). 'Lost in Translation?' Researching Education in Africa. In Daniel Hammett & Ruth Wedgwood (Ed.), *The Methodological Challenges of Researching Education and Skills Development in Africa*, 16-25. Edinburgh: Centre of African Studies.
- Jegede, Olugbemiro J. (1997) School science and the development of scientific culture: a review of contemporary science education in Africa. *International Journal of Science Education*, 19(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/0950069970190101>
- Justino, David (2010). *Diffícil é educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Kalchik, Stephanie; & Oertle, Kathleen Marie (2010). *The theory and application of contextualized teaching and learning in relation to programs of study and career pathways*, *Transition Highlights*, 2, 1-6. Consultado em agosto, 2018, em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED513404.pdf>.
- Kapuscinski, Ryszard (2006). *Ébano – Febre Africana*. Porto: Campo das Letras.
- Krenak, Ailton (2020). *A vida não é útil*. Lisboa: Objectiva.
- Khan, Sheila; & Morgado, José Carlos (2013). Caminhos desobedientes: pensar criticamente o contexto português de conhecimento. *Configurações*, 12, 75-88. 10.4000/configuracoes.2014
- Karamperidou, Despina; Brossard, Mathieu; Peirolo, Silvia; & Richardson, Dominic (2020). *Time to teach. Teacher attendance and time on task in Eastern and Southern Africa*. Italy: UNICEF.
- Kendall, Nancy (2007). Parental and community participation in improving educational quality in Africa: current practices and future possibilities. *International Review of Education*, 53, 701-708. 701-708. DOI 10.1007/s11159-007-9058-8
- Kridel, Craig (2010). Basic Principles of Curriculum and Instruction. In Craig Kridel (Ed.) *Encyclopedia of curriculum studies*, 71-72. Londres: SAGE Publications.
- Kriek, Jeanne; & Grayson, Diane (2009). A Holistic Professional Development model for South African physical science teachers. *South African Journal of Education*, 29(2), 185-203.
- Ki-Zerbo, Jodeph (2006). *Para quando África? Entrevista de René Holenstein*. Porto: Campo das Letras.
- Koudawo, Fafali (1991). Educação e sociedade na África pré-colonial. *Soronda – Revista de Estudos Guineenses*, 12, 61-68.
- Koudawo, Fafali (1995). Educação e teorias de desenvolvimento: o que há de novo? *Soronda – Revista de Estudos Guineenses*, 19, 89-122.

Referências

- Lage, Maria Campos (2011). Utilização do software NVivo em pesquisa qualitativa: uma experiência em EaD. *ETD - Educação Temática Digital*, 12, 198-226. 10.20396/etd.v12i0.1210
- Lakin, Michael; & Gasperini, Lavinia (2004). La educación básica en las áreas rurales: situación, problemática y perspectivas. In David Atchoarena & Lavinia Gasperini (coord.), *Educación para el desarrollo rural: hacia nueva respuestas de política*, 81-192. Roma: FAO&UNESCO.
- Lankshear, Colin; & Knobel, Michele (2008). *Pesquisa pedagógica – do projeto à implementação*. Porto Alegre: Artmed.
- Lassonde, Cynthia A. (2010). Classroom Management. In Craig Kridel (Ed.) *Encyclopedia of curriculum studies*, 114-115. Londres: SAGE Publications.
- Lategan, Laetus O.K. (2012). The Building of a Responsible Research Community: The Role of Ethics. *Journal of Research Administration*, XLIII (1), 85-97.
- Le Grange, Lesley (2010). African curriculum studies, continental overview. In Craig Kridel (Ed.) *Encyclopedia of curriculum studies*, 18-21. Londres: SAGE Publications.
- Lee, Harper (2012). *Mataram a cotovia*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Leite, Carlinda; Fernandes, Preciosa; & Mouraz, Ana (2012). Contextualização curricular: princípios e práticas. *Interações*, 22, 1-5.
- Lello Escolar* (1993). Porto: Lello & Irmão – Editores.
- Lepri, Jean Pierre (1988). Formação de professores locais, materiais escolares e insucesso escolar na Guiné-Bissau. *Soronda – Revista de Estudos Guineenses*, 5, 83-92.
- Lewin, Keith (2016). Curriculum and education for sustainable development: does the U. N. emperor have new clothes? *Revista de Estudos Curriculares*, 7(2), 101-114.
- Lopes, Carlos (1997). O recreio das dez e meia. In *Corte Geral*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Lopes, Carlos (2020). *África em transformação: Desenvolvimento económico na era da dúvida*. Lisboa: Edições Tinta-da-china.
- Lopes, Catarina (2012). Papel das associações no desenvolvimento rural. Estudo de caso das associações manjacas na região de Cacheu, na Guiné-Bissau. *Africana Studia – Revista Internacional de Estudos Africanos*, 18, 83-96.
- Lourenço, Florentino (2020). A interculturalidade na educação para a cidadania: uma reflexão no contexto moçambicano. *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, 11, 143-156. Consultado em novembro, 2021, em <https://2013-2021sinergiased.org/index.php/revista/item/304>
- Lundin, Stephen C.; & Nelson, Bob (2010). *Ubuntu! Uma tradição africana de colaboração e trabalho de equipa*. Lisboa: Gestãoplus Edições.
- Macharia, S. N.; & Wario, L. H. (1989). *Teaching Practice in Primary Schools*. Oxford: Macmillan Education.

- Mann, Gillian; & Tolfree, David (2003). *Children's Participation in Research: Reflections from the Care and Protection of Separated Children in Emergencies Project*. Stockholm: Save the Children Sweden.
- Marsh, Colin J. (2009). *Key concepts for understand curriculum* (3.rd ed.). London: Routledge.
- Marshalla, Jeffery H.; Nicolai, Mathilde; & Silva, Rui da (2020). Out-of-school children in Guinea-Bissau: A mixed-methods analysis. *International Journal of Educational Development*, 77, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102223>
- Martins, Aracy Alves; Gomes, Silvestre Filipe; & Cá, Virginia José Baptista (2016). Letramento(s)/Alfabetização em contextos multilíngues de Angola e Guiné-Bissau. *Educação em Revista*, 32(04), 391-412. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698164867>
- Martins, Filipe (2016). Descolonizar a diferença: Educação para além das fronteiras coloniais. *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, 4, 27-31. Consultado em outubro, 2020, em <https://2013-2021sinergiased.org/index.php/revista/item/102-descolonizar-diferenca>
- Martins, Margarida Alves; & Niza, Ivone (1998). Psicologia da aprendizagem da língua escrita. In Ana Serqueira e Luisa Solla (Org.) (2005), *Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa – Antologia de textos*, 109-149. Setúbal: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal.
- Massa, Nicholas M. (2008). Problem-Based Learning (PBL). A Real-World Antidote to the Standards and Testing Regime. *The new england journal of higher education*, 19-20.
- Matasci, Damiano; Jerónimo, Miguel Bandeira; & Dores, Hugo Gonçalves (2020). Introduction: Historical Trajectories of Education and Development in (Post)Colonial Africa. In Damiano Matasci; Miguel Bandeira Jerónimo & Hugo Gonçalves Dores (Ed.), *Education and Development in Colonial and Postcolonial Africa*, 1-28. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-27801-4>
- Maunganidze, Levison; Kasayira, Joseph M.; & Mudhovozi, Pilot (2011). Educational assessment and analysis in the african cultural context. In A. Bame Nsamenang & Therese M.S. Tchombe (Ed.), *Handbook of African Educational Theories and Practices. A Generative Teacher Education Curriculum*, 321-336. Bamenda: Human Development Resource Centre (HDRC).
- Mbembe, Achille (2017). *Crítica da razão negra* (2.^a ed.). Lisboa: Antígona Editores Refractários.
- McCardle, Peggy (2015). Bilingualism: Research and policy. In E. L. Grigorenko (Ed.), *The global context for new directions for child and adolescent development. New Directions for Child and Adolescent Development*, 147, 41-48. <https://doi.org/10.1002/cad.20088>
- Medeiros, José Gonçalves; Fernandes, Analu Regis; Pimentel, Raquel; & Simone, Ana Carolina Seara (2003). Observação, em sala de aula, do comportamento de alunos em processo de aquisição de leitura e escrita por equivalência. *Interação em Psicologia*, 7(2), 31-41. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v7i2.3221>
- Mendes, Ana Paula Coutinho (2006). Contextos Migratórios e Educação Intercultural. Rosa Bizarro (org.), *Como abordar... A escola e a diversidade cultural – multiculturalismo, interculturalismo e educação*, 133-142. Perafita: Areal Editores.

Referências

- Mendes, Carolina (2012). As Escolas Comunitárias de Luanda: Um contributo para o desenvolvimento sustentável da escolarização em Angola. *Africana Studia – Revista Internacional de Estudos Africanos*, 18, 135-152.
- Meneses, Maria Paula (2008). Epistemologias do Sul. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, 5-10. <https://doi.org/10.4000/rccs.689>
- Mesquita, Elza (2011). *Competências do professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita, Elza (2015). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência. A visão dos futuros professores. In João Formosinho, Joaquim Machado & Elza Mesquita, *Formação, trabalho e aprendizagem. Tradição e inovação nas práticas docentes*, 19-41. Lisboa: Edições Sílabo, Lda..
- Mesquita, Elza; & Roldão, Maria do Céu (2017). *Formação inicial de professores. A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Mhaka-Mutepfa, Magen; & Seabi, Joseph Mahlakane (2011). Developmental assessment of african school children in Zimbabwe. In A. Bame Nsamenang & Therese M.S. Tchombe (Ed.), *Handbook of African Educational Theories and Practices. A Generative Teacher Education Curriculum*, 307-320. Bamenda: Human Development Resource Centre (HDRC).
- Milligan, Lizzi (2016). Insider-outsider-inbetween? Researcher positioning, participative methods and cross-cultural educational research. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(2), 235-250. <https://doi.org/10.1080/03057925.2014.928510>
- Minayo, Maria Cecília de Souza (2009). O desafio da pesquisa social. In Suely Ferreira Deslandes (org.), *Pesquisa Social – teoria, método e criatividade*, 9-29. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ministério da Economia, do Plano e Integração Regional (MEPIR) (2011). *Segundo Documento de Estratégia Nacional de Redução da Pobreza (DENARP II)*. Washington, D.C.: Fundo Monetário Internacional.
- Ministério da Educação/GAER (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia (MECT) (2001). *Ensino Básico Unificado - Programa*. Projeto de apoio à Educação Básica “Firkidja”.
- Ministério da Educação Nacional (MEN) (2003). *Plano Nacional de Acção – Educação Para Todos*. República da Guiné-Bissau.
- Ministério da Educação Nacional (MEN) (2013). *Relatório da Situação do Sistema Educativo da Guiné-Bissau (RESEN). Margens de manobra para o desenvolvimento do sistema educativo numa perspetiva de universalização do Ensino Básico e de redução da pobreza*. Dakar: UNESCO.
- Ministério da Educação Nacional (MEN) (2015). *Rapport d'état du système éducatif – Pour la reconstruction de l'école bissau-guinéenne sur de nouvelles bases*. República da Guiné-Bissau.
- Ministério da Educação Nacional (MEN) (s/d). *Carta política do sector educativo na Guiné-Bissau (2017-2025)*. Bissau: República da Guiné-Bissau.

- Ministério da Educação Nacional (MEN) (2017). *Plano Sectorial da Educação da Guiné-Bissau (2017-2025)*. República da Guiné-Bissau.
- Mishima, Yukio (2020). *O marinheiro que perdeu as graças do mar*. Porto: Livros do Brasil.
- Monteiro, João José Huco (2005). *A Educação na Guiné Bissau. Bases para uma estratégia sectorial renovada*. Bissau: República da Guiné-Bissau, MEN; PAEB/FIRKIDJA.
- Moosa, Dheeba (2013). Challenges to anonymity and representation in educational qualitative research in a small community: a reflection on my research journey. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 43(4), 483-495. <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.797733>
- Morgado, José Carlos (2004). *Manuais escolares – Contributos para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, José Carlos (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Morgado, José Carlos; Fernandes, Preciosa; & Mouraz, Ana (2011). Contextualizar o currículo para melhorar a aprendizagem dos alunos. In *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 155-161. Instituto Politécnico da Guarda.
- Morgado, José Carlos; Leite, Carlinda; Fernandes, Preciosa; & Mouraz, Ana (2013). Promover a articulação curricular através de processos de contextualização. *IV. Atores envolvidos na formação profissional: trajetórias, motivações, formação e identidade*, 918-928.
- Morgado, José Carlos; Santos, Júlio; & Silva, Rui da (2016). Currículo, memória e fragilidades: Currículo, memória e fragilidades: contributos para (re)pensar a educação na Guiné-Bissau. *Configurações*, 17, 57-77. <https://doi.org/10.4000/configuracoes.3283>
- Nassum, Manuel (1994). Política linguística pós-colonial: ruptura ou continuidade?. *Soronda – Revista de Estudos Guineenses*, 17, 45-78.
- Ndhlovu, Finex (2008). Language and African Development: Theoretical Reflections on the Place of Languages in African Studies. *Nordic Journal of African Studies*, 17(2), 137-151.
- Neal, Sarah; & Walters, Sue (2006). Strangers asking strange questions? A methodological narrative of researching belonging and identity in English rural communities. *Journal of Rural Studies*, 22(2), 177-189. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2005.08.009>
- Ngeng, Lysette; Azoo, Etoua; Tabe-Tambe, John; & Hotou, Grebert (2011). Integrating local educative practices in Cameroon's primary education. In A. Bame Nsamenang & Therese M.S. Tchombe (Ed.), *Handbook of African Educational Theories and Practices. A Generative Teacher Education Curriculum*, 5-20. Bamenda: Human Development Resource Centre (HDRC).
- Nieto, Sonia (2010). Cultural Identities. In Craig Kridel (Ed.) *Encyclopedia of curriculum studies*, 162-164. Londres: SAGE Publications.
- Niquice, Adriano (2011). Formação de professores do ensino básico: reflectindo sobre modelos, questionando as práticas de profissionalização. In Lurdes Serrasina, Fernanda Gomes, João Rosa & José Portela (Coord.), *Formação Contínua. Relatos e reflexões*, 265-280. Lisboa: Escola Superior de Educação/ Instituto Politécnico de Lisboa.

Referências

- Nsamenang, A. Bame; & Tchombe, Therese M.S. (2011). Introduction: generative pedagogy in the context of all cultures can contribute scientific knowledge of universal value. In A. Bame Nsamenang & Therese M.S. Tchombe (Ed.), *Handbook of African Educational Theories and Practices. A Generative Teacher Education Curriculum*, 5-20. Bamenda: Human Development Resource Centre (HDRC).
- Obanya, Pai (2010). *Fundamentals of teacher education development 1. Bringing back the teacher to the African school*. Addis Ababa: UNESCO. Consultado em fevereiro, 2021, em https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2020-7/bringing_back_the_teacher.pdf.
- Ofoego, O.C.; & Ebebe I. E. (2016). Reforms in Education: The Need for Re-Engineering Teacher Education for Sustainable Development. *Journal of Education and Practice*, 7(29), 195-199.
- Oliveira, Joana; Lanceros-Méndez, Senentxu; Neves, Luísa; & Santos, Júlio Gonçalves dos (2013). Kit “Energia, ambiente e sustentável”, uma proposta para a promoção da educação científica na Guiné-Bissau. In Antónia Barreto e Ana Bénard da Costa (Coord.), *II Coopedu – África e o Mundo (Livro de atas)*, 92-100. ISCTE-IUJ/ CEA/ ESECS-IPL.
- Oliveira, Joana Maria Guimarães de (2014). *Kit "Energia, Ambiente e Sustentabilidade": uma estratégia para a promoção da Ciência na Guiné-Bissau* [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35535>
- Oliveira, Patrícia Sinésia de (2020). *As ações de educação ambiental desenvolvidas pelas ONG nas comunidades rurais da Guiné-Bissau* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Bragança]. Repositório Institucional do Instituto Politécnico de Bragança. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/22937>
- ONG Palmeirinha (2021). *Acções de educação e comunicação ambiental. Relatório Anual 2020*. Consultado em abril, 2022, em <https://palmeirinha.org/2021/04/18/12/relatorio-anual-de-accoes-de-educacao-e-comunicacao-ambiental-2020/830/>.
- Organização da União Africana (OUA) (2014). *Agenda 2063 – África que queremos* (versão popular) (2.ª ed.). Addis Abeba.
- O'Sullivan, Margo C. (2005). What is Happening in the Classroom? A Common-sense Approach to Improving the Quality of Primary Education in Developing Countries. *Teacher Development*, 9(3), 301-314. 10.1080/13664530500200257
- O'Sullivan, Margo (2006). Lesson observation and quality in primary education as contextual teaching and learning processes. *International Journal of Educational Development*, 26(3), 246–260. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2005.07.016>
- Ouane, Adama; & Glanz, Christine (Ed.) (2011). *Optimising Learning, Education and Publishing in Africa: The Language Factor. A Review and Analysis of Theory and Practice in Mother-Tongue and Bilingual Education in sub-Saharan Africa*. Tunis Belvédère: UNESCO/UII/ADEA. Consultado em dezembro, 2021, em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540491.pdf>
- Ousmane, Sembène (1983). *O harmatão*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Pacheco, José Augusto; & Morgado, José Carlos (2002). *Construção e avaliação do projecto curricular de escola*. Porto: Porto Editora.

- Pacheco, José Augusto (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. In Jorge Ávila de Lima e José Augusto Pacheco (org.), *Fazer investigação – contributos para a elaboração de dissertações e teses*, 13-28. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto (2014). Currículo, aprendizagem e avaliação. In José Carlos Morgado & Alberto Domingos Qitembo (orgs.), *Currículo, avaliação e inovação em Angola: perspectivas e desafios*, 65-74. Benguela: Ondjiri Editores.
- Pacheco, José Augusto (2016). Para a noção de transformação curricular. *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), 64-77. <https://doi.org/10.1590/198053143510>
- Patacho, Pedro (2021). *Pensar a Educação. Escola, justiça social e participação*. Porto: Porto Editora.
- Paton-Ash, Margie; & Wilmot, Di (2015). Issues and challenges facing school libraries in selected primary schools in Gauteng Province, South Africa. *South African Journal of Education*, 35(1), 1-10. DOI:10.15700/201503062342
- Patton, Michael Quinn (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3.^a ed.). London: SAGE Publications, Ltd.
- Pereira, Luísa Teotónio (2005). Cooperação para o desenvolvimento – complexidades e desafios. In Maria Helena Mira Mateus & Luísa Teotónio Pereira (Orgs.), *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento*, 9-16. Lisboa: Edições Colibri e CIDAC.
- Pina, Marinho de (2006). Beber do Bebê. In *Fogo Fácil*. Bissau: KuSiMom.
- Pinar, William F. (2010). Reconceptualization. In Craig Kridel (Ed.) *Encyclopedia of curriculum studies*, 735-736. Londres: SAGE Publications.
- Pinto, José Manuel de Castro; & Lopes, Maria do Céu Vieira (2014). *Gramática do Português Moderno*. Lisboa: Plátano Editora.
- Popkewitz, Thomas S. (2010). The History in the Study of Curriculum. In Craig Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies*, 187-188. Londres: SAGE Publications.
- Quivy, Raymond; & Campenhoudt, LucVan (2005). *Manual de investigação em ciências sociais* (4.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rede Inter-Institucional para a Educação em Situação de Emergência (INEE) (2010). *Requisitos mínimos para a educação: preparação, resposta e reconstrução* (2.^a ed.). New York: UNICEF.
- Rede Inter-Institucional para a Educação em Situação de Emergência (INEE) (2014). Educação em situação de emergência, porquê?, *Africana Studia – Revista Internacional de Estudos Africanos*, 22, 117-128.
- Rehder, Maria; Silva, Rui da; & Monteiro, Talismã Nice Fero Gomes Dias da Silva (2018). Da Guiné-Bissau ao Brasil: Impactos da instabilidade política na manutenção dos princípios constitucionais para a educação. *Educação e Sociedade*. 39(145), 962-979. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018201813>
- Reis, Pedro (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação dos Professores. Consultado em novembro, 2018, em <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>.

Referências

- Rocha, Eloisa Acires Candal (2008). Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In Sílvia Helena Vieira Cruz (Org.), *A criança fala. A escrita de crianças em pesquisas*, 43-51. São Paulo: Cortez Editora.
- Rogan, John M.; & Grayson, Diane J. (2003). Towards a theory of curriculum implementation with particular reference to science education in developing countries. *International Journal of Science Education*, 25(10), 1171-1204. <https://doi.org/10.1080/09500690210145819>
- Roldão, Maria do Céu (2004). *Estudo do meio no 1.º ciclo. Fundamentos e estratégias* (2.ª ed.). Alfragide: Texto Editora.
- Roldão, Maria do Céu (2013). O que é um currículo relevante?. In Francisco Sousa, Luísa Alonso, & Maria do Céu Roldão (Orgs.), *Investigação para um currículo relevante*, 15-28. Coimbra: Edições Almedina, S. A..
- Roldão, Maria do Céu (2020). Articulação curricular e a relevância como critério do essencial para uma tentativa de clarificação concetual. *Revista de Estudos Curriculares*, 11(1), 73-85.
- Ross, Alistair (2000). *Curriculum – construction and critique*. London: Falmer Press.
- Saint-Exupéry, Antoine de (2017). *Cidadela*. Porto: Livros do Brasil.
- Sanders, Mavis G.; & Epstein, Joyce L. (2005). School-Family-Community Partnerships and Educational Change: International Perspectives. In Andy Hargreaves (Ed.), *Extending Educational Change. International Handbook of Educational Change*, 202-222. Dordrecht: Springer.
- Sané, Samba (2018). Os desafios da educação na Guiné-Bissau. *Revista Temas em Educação*, 27(1), 55-77.
- Sangreman, Carlos; Proença, Fátima; & Martins, Luís Vaz (2016). *Guiné-Bissau: a evolução 2010-2016*. Instituto Superior de Economia e Gestão – CEsa/CSG Documentos de Trabalho nº 148-2016. <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/12600>
- Sangreman, Carlos (2017). *Observando Direitos na Guiné-Bissau 2016. Educação, Saúde, Habitação, Água, Energia, Saneamento, Justiça, Meios de Subsistência*. ACEP, LGDH e CEsa.
- Sanhá, Cirilo (2014). *Do ensino público ao ensino de iniciativa comunitária. (Análise do desenvolvimento e impacto das Escolas Comunitárias na Guiné-Bissau e as intervenções das ONGs FEC & PLAN)* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional Universidade Federal de Santa Catarina. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/129652>
- Sani, Quecoj; & Oliveira, Marlize Rubin (2014). Educação superior e desenvolvimento na Guiné-Bissau: contribuições, limites e desafios. *Revista Pedagógica*, Chapecó, 16(33) 127-152. <https://doi.org/10.22196/rp.v16i33.2846>
- Santos, Boaventura de Sousa (2007). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos - CEBRAP*, 79, 71-94. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>
- Santos, Boaventura de Sousa (2008). A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, 11-43.

- Santos, Boaventura de Sousa (2010). *Um discurso sobre as ciências* (16.^a ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, Júlio Gonçalves (2015). Investigação em contextos pós-coloniais – a necessidade de auto-reflexão crítica. *II Colóquio Cabo-verdiano de Educação – CEDU 2015. Políticas e Práxis da Educação nas Perspetivas e em Contextos Pós-coloniais*. Praia: Cabo Verde.
- Santos, Júlio; Mendes, Carolina; & Silva, Rui da (2011). O apoio aos professores em contexto de fragilidade educativa: algumas reflexões e lições da Guiné-Bissau. In Lurdes Serrasina, Fernanda Gomes, João Rosa & José Portela (Coord.), *Formação Contínua. Textos de enquadramento e alguns exemplos de materiais*, 247-259. Lisboa: Escola Superior de Educação/ Instituto Politécnico de Lisboa.
- Santos, Júlio; Silva, Rui da; & Mendes, Carolina (2014). PASEG II – uma aposta contínua na qualidade e inovação educativa na Guiné-Bissau. *Africana Studia – Revista Internacional de Estudos Africanos*, 22, 59-72.
- Santos, Júlio Gonçalves; & Silva, Rui da (2016). Theory and praxis: reflections and lessons from a bilateral educational aid programme in Guinea-Bissau. *Globalisation, Societies and Education*, 15(2), 202-216. <https://doi.org/10.1080/14767724.2016.1195722>
- Santos, Maria Teresa (2014). Porquê investir na educação em países da África Subsariana? *Africana Studia – Revista Internacional de Estudos Africanos*, 22, 11-25.
- Scantamburlo, Luigi (1999). *Dicionário do Guineense, vol. 1: Introdução e notas gramaticais*. Lisboa: Edições Colibri/ FASPEBI.
- Scantamburlo, Luigi (2013). *O léxico do Crioulo Guineense e as suas relações com o português: O Ensino Bilingue Português-Crioulo Guineense* [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório Institucional da Universidade de Lisboa. <https://run.unl.pt/handle/10362/10960>
- Scantamburlo, Luigi (2018). 30.º aniversário da grafia “oficial” do crioulo guineense. *Sintidus*, 1, 53-78.
- Schwandt, Thomas A. (2001). *Dictionary of qualitative inquiry* (2nd ed.). Thousands Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Seck, Sambú (2013). Painel 1: Estado da Segurança Alimentar na Guiné-Bissau. In Carla Carvalho e Miguel de Barros (Coord.), *Fórum Sociedade Civil, Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional*, 23-27. IMVF - PDSA II e RESSAN-GB.
- Semedo, Maria Odete Costa (2011). Educação como direito. *Revista Guineense de Educação e Cultura – O Estado da Educação na Guiné-Bissau*, 1, 14-27.
- Sena, Luiz de (1995). Uma experiência de integração da Educação na Guiné-Bissau. *Soronda – Revista de Estudos Guineenses*, 19, 63-88.
- Seurat, Adeline (2015). *Práticas parentais em relação a crianças menores de 6 anos na Guiné-Bissau*. Bissau: UNICEF.
- Shaeffer, Sheldon (1992). A conceptual framework for collaboration in educational change. In Sheldon Shaeffer (Ed.), *Collaborating for educational change: the role of teachers, parents and the*

Referências

- community in school improvement*, 3-36. Paris: International Institute for Educational Planning, UNESCO.
- Sheets, Rosa Hernández; & Torres, Ana Berta (2010). Bilingual Curriculum. In Craig Kridel (Ed.) *Encyclopedia of curriculum studies*, 18-21. Londres: SAGE Publications.
- Shoba, Jo Arthur; & Chimbutane, Feliciano (2013). Introduction – Ideological and Implementational Spaces for Multilingual Educational Policy and Practice in the Global South. In Jo Arthur Shoba & Feliciano Chimbutane (Ed.), *Bilingual Education and Language Policy in the Global South*, 1-10. New York: Routledge.
- Silá, Abulai (2002). A última tragédia. In *Mistida (Trilogia)*. Praia-Mindelo: Centro Cultural Português.
- Silva, Rui Manuel Ferreira da (2011). *Globalização e currículo: atores e processos. Um estudo exploratório na Guiné-Bissau* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19688>
- Silva, Rui da; Pacheco, José Augusto; & Santos, Júlio Gonçalves (2013). Entre o global e o local – uma abordagem metodológica para avaliar um programa de cooperação para o desenvolvimento na área da educação na Guiné-Bissau. *5th European Conference on African Studies*. Centro de Estudos Internacionais, Instituto Universitário de Lisboa.
- Silva, Rui da (2014). Globalização e currículo – um caso de estudo na Guiné-Bissau. *Africana Studia – Revista Internacional de Estudos Africanos*, 22, 39-57.
- Silva, Rui da; & Santos, Júlio Gonçalves (2014). *Os estudos curriculares na Guiné-Bissau: as principais tendências que caracterizam o campo neste país africano* [Conference Paper]. XI Colóquio sobre Questões Curriculares/ VII Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares/ I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares - Currículo na Contemporaneidade.
- Silva, Rui Manuel Ferreira da (2016). *Entre o internacional e o local – impacto e efeitos de programas de educação em cooperação para o desenvolvimento. Um estudo de caso na Guiné-Bissau* [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/48725>
- Silva, Rui da (2019a). Impactos e efeitos de um programa de ajuda pública ao desenvolvimento em escolas públicas e privadas: um caso na Guiné-Bissau. *RBPAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 35(1), 099-118. <https://doi.org/10.21573/vol1n12019.89874>
- Silva, Rui da; & Oliveira, Joana (2017). 40 years of educational research in Guinea-Bissau: Mapping the terrain. *International Journal of Educational Development*, 57, 21-29. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.003>
- Silva, Rui da; & Oliveira, Joana (2020). Support for Teachers in challenging situations as a factor of change: Reflections from a continuing Professional Development Programme in Guinea-Bissau. *FIRE: Forum for International Research in Education*, (6)2, 71-88. <https://doi.org/10.32865/fire202062181>
- Silva, Rui da; & Oliveira, Joana (2021a). A Parceria Global pela Educação e o Financiamento da Educação: países, atores e contribuições. *FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação*, 11(36), 1-18. <http://dx.doi.org/10.22491/2236-5907113005>

- Silva, Rui da; & Oliveira, Joana (2021b): Global education policy in African fragile and conflict-affected states: examining the Global Partnership for Education. *Globalisation, Societies and Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1947201>
- Silva, Sara Isabel Poças Fernandes da (2019b). *Formação de professores em Angola: conceções e práticas em contexto de cooperação para o desenvolvimento* [Tese de Doutoramento, Universidade do Porto]. Repositório Institucional da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/123471/2/363187.pdf>
- Silva, Tomaz Tadeu (2000). *Teorias do Currículo*. Uma introdução crítica. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, Inês (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Smyth, John (2010). Critical Theory Curriculum Ideology. In Craig Kridel (Ed.) *Encyclopedia of curriculum studies*, 155-157. Londres: SAGE Publications.
- Soares, Diana; Lopes, Betina; Abrantes, Isabel; & Watts, Mike (2021) The Initial Training of Science Teachers in African Countries: A Systematic Literature Review. *Sustainability*, 13, 5459, 1-17. <https://doi.org/10.3390/su13105459>
- Solla, Luísa (2005). Um projeto para viver, manuais para aprender e uma história para ensinar. In Maria Helena Mira Mateus & Luísa Teotónio Pereira (Orgs.). *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento*, 49-62. Lisboa: Edições Colibri e CIDAC.
- Solla, Luísa (2008). Ensino do Português em contextos de diversidade linguística. In Maria Helena Mira Mateus, Dulce Pereira & Glória Fischer (Coord.). *Diversidade linguística na escola portuguesa. Projeto do Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC) com a colaboração da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC)*, 295-303. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sousa, Francisco (2013). Apresentação. In Francisco Sousa, Luísa Alonso, & Maria do Céu Roldão (Orgs.), *Investigação para um currículo relevante*, 7-11. Coimbra: Edições Almedina, S. A..
- Sousa, Jesus Maria (2012). Currículo-como-vida. In Marlucy Alves Paraíso, Rita Amélia Vilela & Shirlei Rezende Sales (Org.). *Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica*, 13-24. Curitiba: Editora CRV.
- Soyinka, Wole (2018). *Os intérpretes*. Lisboa: Minotauro.
- Stake, Robert E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stephens, David (2005). Culture in Educational Research in Africa: From the Methodological to the Practical. In Daniel Hammett & Ruth Wedgwood (Ed.), *The Methodological Challenges of Researching Education and Skills Development in Africa*, 26-46. Edinburgh: Centre of African Studies.
- Subreenduth, Sharon (2010). Colonization Theory. In Craig Kridel (Ed.) *Encyclopedia of curriculum studies*, 120-121. Londres: SAGE Publications.
- Sucuma, Arnaldo (2017). A Conjuntura do Estado e Ensino Superior na Guiné-Bissau. *Estudos de Sociologia*, 1(23), 251-303.

Referências

- Tabulawa, Richard (2013). *Teaching and Learning in Context. Why Pedagogical Reforms Fail in Sub-Saharan Africa*. Dakar: CODESRIA.
- Tavares, Gonçalo M. (2006). *Breves notas sobre ciência*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Taylor, Stephen; & Yu, Derek (2009). *The importance of socio-economic status in determining educational achievement in South Africa*. Working Papers 01/2009, Stellenbosch University, Department of Economics.
- Temudo, Marina (2015). Running with the Hare and Hunting with the Hounds in Guinea-Bissau: The Politics of NGO and State Development. *Politique africaine*, 137(1), 129-149. <https://doi.org/10.3917/polaf.137.0129>
- Thompson, Hilary (2001). *Teaching Primary English*. Oxford: MacMillan Education.
- Tilak, Jandhyala B. G. (2002). Education and Poverty. *Journal of Human Development*, 3(2), 191-207. <https://doi.org/10.1080/14649880220147301>
- Tikly, Leon (2011). Towards a framework for researching the quality of education in low-income countries. *Comparative Education*, 47(1), 1-23. <https://doi.org/10.1080/03050068.2011.541671>
- Tikly, Leon; & Bond, Tim (2013). Towards a postcolonial research ethics in comparative and international education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 43(4), 422-442. <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.797721>
- Tuckman, Bruce W. (2005). *Manual de investigação em educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em educação* (3.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, Jorge (2007). A análise de conteúdo. In Augusto Santos Silva & José Madureira Pinto (org.), *Metodologia das Ciências Sociais* (14.ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Yates, Chris (2007). *Teacher education policy: International development discourses and the development of teacher education*. Paris: UNESCO.
- Yin, Robert K. (2001). *Estudo de caso – Planejamento e métodos* (2.ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Young, Michael F. D. (2008). *Conhecimento e currículo. Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora
- Young, Michael F. D. (2016). Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?. *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), 18-37. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143533>
- United Nations (UN) (2018). *World Urbanization Prospects: The 2018 Revision [key facts]*. Consultado em novembro, 2021, em <https://population.un.org/wup/Publications/Files/WUP2018-KeyFacts.pdf>.
- United Nations (UN) (2022). *Relatório Anual de Resultados 2021*. Consultado em fevereiro, 2023, em https://guineabissau.un.org/sites/default/files/2022-11/2021%20Annual%20Results%20Report_PT%20Signed%20copy.pdf
- UNESCO (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem - 1990*. Jomtien: UNESCO. Consultado em fevereiro 2021, em

<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-omtien-1990>

UNESCO (2015). *Transforming Our World. Literacy for Sustainable Development*. Germany: UNESCO. Consultado em outubro, 2018, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002342/234253e.pdf>.

UNESCO (2016a). *Repensar a Educação. Rumo a um bem comum mundial?* Brasília: UNESCO.

UNESCO (2016b). *Educação para as pessoas e o planeta: criar futuros sustentáveis para todos. Relatório de Monitoramento Global da Educação – Resumo*. Paris: UNESCO. Consultado em junho, 2019, em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245745_por.

UNESCO (2017). *Relatório de monitoramento global da educação – Resumo 2017/8. Responsabilização na educação: cumprir nossos compromissos*. Global Education Monitoring Report. Consultado em junho, 2019, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259593por.pdf>.

UNESCO (s/d). *Melhoria da Qualificação de Professores e Implementação de Gestão de Resultados de Aprendizagem na Guiné-Bissau. Realizações do Projecto e Recomendações, Guiné-Bissau, 2009 – 2015*. Consultado em janeiro, 2021, em <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Dakar/pdf/brochurerealizacoesprojorecomendacoes.pdf>.

UNESCO (2019). *Teacher Policy Development Guide*. Paris: UNESCO. Consultado em dezembro, 2021, em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370966>.

Vieira, Flávia (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação e Sociedade, Revista de Ciências da Educação*, 30(106), 197-217. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100010>

Wedgwood, Ruth; & Hammett, Daniel (2005). The Loneliness of the Long Distance Researcher: Methodological Challenges of Doctoral Research on Education and Training in Africa. In Daniel Hammett & Ruth Wedgwood (Ed.), *The Methodological Challenges of Researching Education and Skills Development in Africa*, 4-15. Edinburgh: Centre of African Studies.

White, Simone; & Kline, Jodie (2012). Developing a Rural Teacher Education Curriculum Package. *The Rural Educator*, 33(2), 36-43. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v33i2.417>

Wong, Kevin M.; & Benson, Carol (2019). Policy and practice in L1-based multilingual education: challenges and steps forward. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 5(3). <https://doi.org/10.32865/fire201953202>

Xu, Shijing (2010). Cultural and Linguistic Differences. In Craig Kridel (Ed.) *Encyclopedia of curriculum studies*, 162-164. Londres: SAGE Publications.

Zoller, Uri (2011). Science and Technology Education in the STES Context in Primary Schools: What Should It Take?. *Journal of Science Education and Technology*, 20, 444-453. <https://doi.org/10.1007/s10956-011-9306-3>

Legislação

Despacho N.º 19/GM/03, de 23 de Julho de 2003 (Critérios para a criação de Escolas Comunitárias).

Referências

Lei da Carreira Docente (LCD). Boletim Oficial. Suplemento. Lei n° 2/2011, de 29 de Março. Assembleia Popular Nacional. Bissau: República da Guiné-Bissau.

Alteração do Estatuto da Carreira Docente (AECD). Boletim Oficial. Suplemento. Lei n° 6/2018, de 18 de Dezembro. Assembleia Popular Nacional. Bissau: República da Guiné-Bissau.

Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (2010). Boletim Oficial. Suplemento. Lei n° 4/2011, de 29 de Março. Assembleia Popular Nacional. Bissau: República da Guiné-Bissau.

Manuais escolares

Casimiro, Teresa; Cassamá, Isabel; & King, Ema (1998). *A nossa vida. Ciências Naturais e Ciências Sociais 4.º ano.* República da Guiné-Bissau: Editora Escolar.

Documentos das escolas

Associação Comunitária de Educação e Cultura – Escola Comunitária [Escola 1] (2019). *Regulamento Interno* (3.ª versão).

Projeto Educativo (sem data) [da Escola 2].

Comissão Interdiocesana da Educação e Ensino. Escola em Auto-Gestão. Escola do Ensino Básico Unificado [Escola 2] (2014). *Regulamento Interno*.

AAVV (s/d.). *Resumo das disciplinas, horas e créditos no E.B.* [Documento facultado pelo Entrevistado 1 da Formação de professores].

Websites consultados

Banco Mundial (2021a). What is Learning Poverty?. Consultado em março, 2022, em <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/what-is-learning-poverty>

Banco Mundial (2021b). *Ending Learning Poverty*. Consultado em junho, 2022, em <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/ending-learning-poverty>

Banco Mundial (2021c). *Data Bank. World Development Indicators. Guinea-Bissau*. Consultado em fevereiro, 2022, em <https://databank.worldbank.org/reports.aspx?source=2&country=GNB#>

Banco Mundial (2021d). *Guiné-Bissau Aspectos gerais*. Consultado em fevereiro, 2022, em <https://www.worldbank.org/pt/country/guineabissau/overview#1>

Cambridge Dictionary (s/d). *Soft power*. Consultado em julho, 2022, em <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/soft-power>

Declaração de Asmara sobre Línguas e Literatura Africana (2000). Consultado em janeiro, 2022, em <http://www.bisharat.net/Documents/declaracao.htm>

Education Policy and Data Center (2012). *EGRA and EGMA*. Consultado em julho, 2022, em <https://www.epdc.org/node/5355.html>

- Effective Intervention (2022). *Current Projects*. Consultado em maio, 2022, em http://www.effint.org/current_projects
- Rede Inter-Institucional para a Educação em Situação de Emergência (INEE) (2021). *Estado frágil*. Consultada em setembro, 2021, em <https://inee.org/pt/eie-glossary/estado-fragil>
- Universidade Católica da Guiné-Bissau (UCGB) (2018). *Apresentação*. Consultado em maio, 2022, em <http://www.ucgb.gw/apresentacao.php>
- UNESCO (2022). *New estimation confirms out-of-school population is growing in sub-Saharan Africa*. Consultado em janeiro, 2023, em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382577>
- UNESCO (2023). Literacy Promoting the power of literacy for all. Key facts. Consultado em janeiro, 2023, em <https://www.unesco.org/en/literacy>

Publicações no âmbito do Doutoramento

Artigos em Revistas Científica

Poças, Ana; Santos, Júlio Gonçalves; & Morgado, José Carlos (2020). A contextualização do currículo nas aulas de língua portuguesa: o caso de duas escolas do meio rural na Guiné-Bissau. *Investigar em Educação*, 11(1/2), 49-65.

Publicações em Atas de Encontros Científicos

Morgado, José Carlos; Poças, Ana; & Santos, Júlio Gonçalves dos (2017). A educação em meio rural à luz dos documentos oficiais da Guiné-Bissau: Os desafios a percorrer no Ensino Básico. In *Anais do Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares*. Anais eletrônicos. Campinas, Galoá. Consultado em maio, 2022, em <https://proceedings.science/coloquio/papers/a-educacao-em-meio-rural-a-luz-dos-documentos-oficiais-da-guine-bissau-os-desafios-a-percorrer-no-ensino-basico>.

Soares, Andreia; Santos, Júlio Gonçalves; Dezan, Mila; Poças, Ana; Poças, Sara; Silva, Rui; & Silva, Rosa (2014). *Construir diálogos e partilhar desafios na aprendizagem com o Sul: lições aprendidas do Programa de Cooperação Sul-Sul pelo Direito à Educação entre países Lusófonos - PCSS-Lusófonos*. Atas do Colóquio Internacional Epistemologias do Sul: aprendizagens globais Sul-Sul, Sul-Norte e Norte-Sul. Coimbra: Centro de Estudos Sociais – Universidade de Coimbra, 677-688. Consultado em fevereiro, 2023, em https://www.academia.edu/23947274/Construir_di%C3%A1logos_e_partilhar_desafios_na_aprendizagem_com_o_Sul_li%C3%A7%C3%B5es_aprendidas_do_Programa_de_Cooper%C3%A7%C3%A3o_Sul_Sul_pelo_Direito_%C3%A0_Educa%C3%A7%C3%A3o_entre_pa%C3%ADses_Lus%C3%B3fonos_PCSS_Lus%C3%B3fonos

Comunicações orais

Poças, Ana; Morgado, José Carlos; & Santos, Júlio Gonçalves (2022, 7 de julho). *Projetos na área da Educação na Guiné-Bissau: das políticas internacionais às prioridades do país*. 11.º Congresso Ibérico de Estudos Africanos - Trânsitos africanos no mundo global: história e memórias, heranças e inovações. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Poças, Ana; Santos, Júlio Gonçalves; & Morgado, José Carlos (2021, 14 setembro). *A sociedade civil como garantia do direito à educação: o caso de duas escolas de iniciativa comunitária da Guiné-Bissau*. III Conferência Internacional Ativismos em África. Recife. (Evento Virtual).

Poças, Ana (2021, 19 de março). *A profissão docente na Guiné-Bissau: 'estatutos', formação e desafios*. [Conferencia]. 7.ª Conferencia 2020-2021 do Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto, Porto. (Conferencia via on-line em <https://youtu.be/ON6Osw8MulY>).

Poças, Ana; Santos, Júlio Gonçalves; & Morgado, José Carlos (2019, 25 outubro). *“Diário de uma investigação”: reflexão sobre as notas de campo na recolha de dados sobre a educação no meio rural na Guiné-Bissau*. II Seminário Internacional Expressa. Porto: FPCEUP.

Poças, Ana (2019, 26 abril). *Investigação em África: reflexões e discussão, a partir do livro de Jean-Marc Ela “A Investigação Africana face ao Desafio da Excelência Científica - Livro III”*. I Ciclo de

- Seminários do Centro de Estudos de Educação e Cultura. Bissau: Universidade Católica da Guiné-Bissau.
- Poças, Ana (2019, 1 março). *As principais etapas de uma investigação. O exemplo da investigação em curso "Educação em meio rural: Contributos para contextualizar o currículo na Guiné-Bissau"*. Bissau: Universidade Católica da Guiné-Bissau.
- Poças, Ana; Santos, Júlio Gonçalves; & Morgado, José Carlos (2018, 8 novembro). *Contributos para contextualizar o currículo na educação em meio rural na Guiné-Bissau: uma investigação em curso*. IV COOPEDU: Cooperação e Educação de Qualidade. Lisboa: ISCTE.
- Silva, Rui da; & Poças, Ana (2018, 23 de outubro). *Educação na Guiné-Bissau de 1975 a 2017: tendências e desafios*. Conferência CEAUP-Tifariti. Porto: Universidade do Porto.
- Silva, Rui da; Poças, Ana; & Santos, Júlio (2017, 13 Janeiro). *Ativismo pelo direito à educação em pequenos estados africanos: dissonâncias e desafios das Coligações pelo Direito à Educação em Cabo Verde, na Guiné-Bissau e em São Tomé e Príncipe*. International Conference Activisms in Africa. Lisboa: ISCTE-IUL.
- Poças, Ana; Morgado, José Carlos; & Santos, Júlio (2016, 11 de julho). *Currículo, contextualização e aprendizagem na Guiné-Bissau: génese de um projeto de investigação*. I Seminário Currículo, Inclusão e educação escolar. Braga: Universidade do Minho.
- Poças, Ana (2016, 14 de junho). *Contextualizar para melhor cooperar apresentação do projeto de doutoramento "Educação em meio rural: contributos para contextualizar o currículo na Guiné-Bissau"*. Seminário - Cooperação, Educação e Desenvolvimento Contextos, atores e agendas. Braga: Universidade do Minho.

Outras participações

- Poças, Ana (2021). *O direito à educação nas zonas rurais*. Artigo para o blog do projeto "A Cooperação para o Desenvolvimento e o Direito da Educação nos Sistemas de Ensino Superior dos PALOP: os Casos de Angola, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe", da NOVA School of Law, publicado a 15 de setembro de 2021, em <https://projetoeducacao.cedis.fd.unl.pt/2021/09/15/o-direito-a-educacao-nas-zonas-rurais/>.

ANEXOS**ANEXO 1 – Entrevista a docentes (antes das observações)**

Guião para as entrevistas *semiestruturadas* a **Docentes do Ensino Básico**, para fazer **antes** das observações de aulas.

Dimensões	Objetivos	Perguntas
Introdutores	Apresentar a pesquisa e os seus objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a pesquisa. - Garantir a confidencialidade dos dados. - Pedir permissão para gravar a entrevista. <ol style="list-style-type: none"> 1. Além de professor/a desta escola, tem outra profissão? 2. Há quanto tempo exerce este cargo? 3. Gosta de ser professor/a? 4. Porque é que escolheu ser professor/a? <ol style="list-style-type: none"> a. Para si, o que é ser professor no meio rural? b. Já deu aulas no meio urbano? Se sim, existe diferenças entre ser professor no meio rural e no meio urbano? c. Como é que o professor é visto e tratado nesta tabanca?
1. O meio rural	Caracterizar a escola em que leciona	<ol style="list-style-type: none"> 5. Como caracteriza, no geral, a sua escola? <ol style="list-style-type: none"> a. Como é em termos de construção? b. Quantas salas tem? c. Quantas turmas tem? d. Quantas crianças tem por turma? e. Quantos/as professores/as tem a escola? f. As crianças vêm com regularidade à escola ou faltam muito? g. Há alguma época do ano em que faltem mais? h. O/A professor/a é assíduo/a? Porquê? 6. Como é a sua turma? <ol style="list-style-type: none"> a. Tem só uma classe? b. Quantas meninas e quantos meninos tem? c. As suas crianças falam todas a mesma língua materna? d. A sua língua materna é igual à das suas crianças? 7. Há muitas crianças que abandonam esta escola? <ol style="list-style-type: none"> a. Se sim, quais são as principais razões para isso acontecer? b. Se não, quais são as principais razões para isso acontecer?
2. Legislação	Verificar que medidas dos documentos oficiais estão a ser implementadas as comunidades em estudo	<p>Acesso</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. Quantos anos tem esta escola? 9. Antes de esta escola existir, havia outra escola? <ol style="list-style-type: none"> a. Onde é que as crianças iam à escola? 10. Porque é que construíram esta escola? 11. Há algum tipo de sensibilização para que os pais/encarregados de educação inscrevam as crianças na escola? <p>Colocação de professores/as</p> <ol style="list-style-type: none"> 12. Vive nesta tabanca? <ol style="list-style-type: none"> a. Se não, mora muito longe da tabanca? b. Onde vive a sua família? 13. Quem o/a colocou nesta escola? 14. Gosta de dar aulas nesta escola? Porquê? 15. Quem paga o seu salário? 16. Recebe algum subsídio extra por dar aulas no meio rural?

		<p>Qualidade</p> <p>17. Costuma receber a visita de inspetores/as da DRE?</p> <p>a. Quando há visita, o que é que os/as inspetores/as vêm?</p> <p>b. Quando foi a última visita?</p> <p>18. Recebe algum tipo de apoio pedagógico/ supervisão?</p> <p>19. Quando tem dúvidas em relação ao que vai lecionar, como faz para esclarecer essas dúvidas?</p> <p>Financiamento</p> <p>20. As crianças desta escola pagam propinas?</p> <p>21. A comunidade faz alguma contribuição para a escola (manutenção da escola; horta escolar; outros apoios)?</p> <p>a. Se sim, qual ou quais são? São suficientes?</p> <p>a1. Se não são suficientes, que outras contribuições poderiam dar?</p> <p>b. Se não fazem contribuições, acha que devia fazer? Que tipo de contribuição podia dar?</p> <p>22. Existe apoio para as crianças com dificuldades financeiras?</p>
3. Formação de Professores	Caracterizar o tipo de formação dos/as docentes entrevistados/as	<p>23. Tem o curso de formação de professores?</p> <p>a. Se sim, que escola de formação de professores frequentou?</p> <p>b. O que considera que foi mais importante na sua formação para ser um/uma bom/a professor/a?</p> <p>c. O que pensa que poderia melhorar na sua formação?</p> <p>24. Depois de ser professor/a, tem tido mais formações?</p> <p>a. Quem é que dá essas formações?</p> <p>b. Quais são os temas?</p> <p>c. As formações vão ao encontro das suas dúvidas e necessidades?</p> <p>d. Consegue aplicar o que aprende nas formações na sua sala de aula?</p> <p>25. Gostaria de ter mais formação ou considera que a que tem é suficiente?</p> <p>a. Que tipo de formação gostaria de ter?</p> <p>b. Que outro apoio gostaria de ter?</p> <p>26. Como é feita a progressão da carreira docente?</p>
4. Ensino e Aprendizagem	<p>Averiguar de que modo os/as docentes gerem o processo de ensino e aprendizagem</p> <p>Compreender que relevância tem a escola para as crianças e para a comunidade</p>	<p>27. Qual é a disciplina que mais gosta de lecionar? Porquê?</p> <p>28. Qual é a disciplina que tem mais dificuldades em lecionar? Porquê?</p> <p>29. Como prepara as suas aulas?</p> <p>30. Costuma planificar as suas aulas?</p> <p>a. Se sim, que tipo de planificação faz? Tem alguma ajuda para planificar as suas aulas?</p> <p>b. Se não, porque é que não planifica?</p> <p>31. Que materiais utiliza nas suas aulas?</p> <p>32. Considera que há conteúdos que estão desajustados à realidade guineense? Se sim, pode dar exemplos:</p> <p>a. na disciplina de língua portuguesa.</p> <p>b. nas disciplinas de ciências.</p> <p>33. Quais são as suas maiores dificuldades no ensino da disciplina de língua portuguesa? E das ciências?</p> <p>34. Considera que as suas crianças aprendem bem o que ensina?</p> <p>a. Se sim, porquê?</p> <p>b. Se não, quais são as maiores dificuldades das suas crianças na aprendizagem na disciplina de língua portuguesa? E de ciências?</p> <p>35. O que faz para que as suas crianças superem as dificuldades?</p> <p>36. Utiliza outra(s) língua(s) na sala de aula, além do português?</p> <p>a. Se sim, porque é que utiliza? Quais as vantagens?</p> <p>b. Se não, porque é que não utiliza?</p> <p>37. Considera que tem formação para trabalhar a língua portuguesa? E a disciplina de ciências?</p>

		<p>38. Como é que ensina as suas crianças a ler e a escrever em língua portuguesa?</p> <p>39. As suas crianças gostam de ir à escola?</p> <p>40. Quais são as atividades que as suas crianças mais gostam de fazer?</p> <p>a. Quais os conteúdos que as suas crianças gostam mais?</p> <p>41. As suas crianças, quando terminam o 4º ano, seguem para o 5º ano?</p> <p>a. Se sim, para que escola vão?</p> <p>a1. Considera que vão bem preparadas para o 2º ciclo?</p> <p>b. Se não, porque é que não continuam o estudo?</p> <p>42. Quais são as competências que as suas crianças têm, no final do 4º ano?</p> <p>43. Tem material (manuais, quadro, giz) para as suas aulas?</p> <p>a. Existem manuais para todas as crianças?</p> <p>44. Além desses, que outros materiais constrói para as suas aulas?</p> <p>45. As suas aulas são sempre dentro da sala de aula ou também faz atividades no exterior?</p> <p>46. Como é a participação dos pais/encarregados de educação nas atividades da escola?</p> <p>a. Reúne com os pais/encarregados de educação?</p> <p>b. Se sim, com que regularidade?</p> <p>47. Costuma receber a visita dos pais/encarregados de educação?</p> <p>a. Se sim, em que situações?</p> <p>b. Se não, porque é que os pais/encarregados de educação não vêm à escola?</p>
5. Questões curriculares	Compreender as mudanças efetuadas na nova reforma curricular e nos materiais elaborados	<p>Nova reforma curricular</p> <p>48. Tem conhecimento da nova reforma que está em curso?</p> <p>a. Considera importante que no novo programa haja adaptações ao meio rural?</p> <p>b. Se sim, considera que tem adaptações ao meio rural? Dê exemplos na disciplina de língua portuguesa e ciências.</p> <p>49. Quais são as principais diferenças relativamente aos conteúdos e métodos das reformas anteriores?</p> <p>Materiais</p> <p>50. Tem acesso aos novos programas e manuais? Existem outros materiais para além do programa e dos manuais?</p> <p>51. Tem ou teve algum tipo de formação para trabalhar com os novos programas e manuais?</p> <p>52. O que gostaria de ver melhorado na sua profissão?</p>
Conclusão	Agradecer a disponibilidade do/a entrevistado/a.	- Responder a alguma questão ou dúvida que tenha acerca da investigação.

ANEXO 2 – Entrevista a docentes (depois das observações)

Guião para as entrevistas *semiestruturadas* a **Docentes do Ensino Básico**, para fazer **depois** das observações das aulas.

Dimensões	Objetivos	Perguntas
Introdutores	Apresentar a pesquisa e os seus objetivos	- Apresentar a pesquisa - Garantir a confidencialidade dos dados - Pedir permissão para gravar a entrevista
1. Aspetos gerais da aula	Compreender que tipo de auto avaliação o/a docente faz da sua própria aula	1. De uma forma geral, como foi a aula? 2. Sentiu-se bem a dar a aula? 3. Como estavam hoje as suas crianças? 4. Quais são os aspetos que considera mais positivos na sua aula? 5. Quais são os aspetos que considera que devia melhorar?
2. Ensino e Aprendizagem	Verificar o processo de preparação, lecionação e interação com as crianças da aula observada	<p>Conhecimentos (teóricos e práticos)</p> <p>6. Planificou a sua aula? a. Se sim, teve alguma ajuda? b. Se não, porquê?</p> <p>7. É fácil ou difícil para si planificar as suas aulas? Foi fácil ou difícil planificar esta aula?</p> <p>8. Teve de fazer alguma pesquisa? a. Se sim, o que foi pesquisar?</p> <p>9. Onde vai procurar informação sobre os conteúdos que não domina?</p> <p>10. Quais são as partes do plano (ou da aula) em que tem mais facilidade em planificar? E as partes em que tem mais dificuldade?</p> <p>11. O que pretendia abordar na aula?</p> <p>12. Quais foram os conteúdos lecionados?</p> <p>13. Sabia bem os conteúdos desta aula?</p> <p>Utilidade/ Usos pessoais e sociais</p> <p>14. Considera que a forma como abordou os conteúdos foi a melhor para a compreensão das crianças?</p> <p>15. Os conteúdos que da aula têm relação com a vida das crianças?</p> <p>16. Considera que os conteúdos abordados na aula são importantes para a vida das crianças? Porquê?</p> <p>Experiências/ percursos de aprendizagem</p> <p>17. Como foi a participação das crianças na aula?</p> <p>18. As crianças costumam falar sobre si nas suas aulas? a. Se sim, em que circunstâncias? b. Se não, porque é que acha que elas não falam?</p> <p>19. Considera que as suas crianças aprenderam bem os conteúdos que abordou na aula? a. Se sim, porquê? b. Se não, porquê? O que poderia melhorar?</p> <p>20. Como é que costuma corrigir os erros das suas crianças?</p>
Conclusão	Agradecer a disponibilidade do/a entrevistado/a.	- Responder a alguma questão ou dúvida que tenha acerca da investigação.

ANEXO 3 – Entrevista à comunidade

Guião para as entrevistas *semiestruturadas* à **comunidade**.

Dimensões	Objetivos	Perguntas
Introdutores	Apresentar a pesquisa e os seus objetivos	- Apresentar a pesquisa - Garantir a confidencialidade dos dados - Pedir permissão para gravar a entrevista 1. Gosta da escola da tabanca?
1. O meio rural	Caracterizar a escola da tabanca	2. A escola é importante na tabanca? Porquê? 3. Todas as crianças da tabanca vão à escola? a. Se sim, porquê? b. Se não, porque é que não vão? 4. O que faz a comunidade quando as crianças faltam muito? 5. Quando é que os pais mais precisam que os filhos ajudem em casa? a. Em que período os filhos/as estão em casa e podiam estar na escola? 6. O que faz a comunidade quando os/as docentes faltam muito?
2. Legislação	Verificar que medidas dos documentos oficiais estão a ser implementadas as comunidades em estudo	Acesso 7. Quantos anos tem esta escola? 8. Antes desta escola existir, havia outra escola? a. Onde é que as crianças iam à escola? 9. Porque é que construíram esta escola? 10. O que fez a comunidade para ter esta escola? 11. Como seria a tabanca sem a escola? 12. Há algum tipo de sensibilização para que os pais/encarregados de educação inscrevam as crianças na escola? Colocação de professores/as 13. Os/As docentes são todos da tabanca? 14. Quem colocou os/as docentes nesta escola? 15. Quem paga o salário aos/às docentes? 16. A comunidade dá alguma contribuição para os/as docentes? Qualidade 17. Considera que as crianças da tabanca gostam de ir à escola? 18. Como vêem a tabanca daqui a 10 anos? 19. Como é que vêem as vossas crianças daqui a 10 anos? Financiamento 20. As crianças desta escola pagam propinas? 21. A comunidade faz alguma contribuição das para a escola? a. Se sim, qual ou quais são? São suficientes? a1. Se não são suficientes, que outras contribuições poderiam dar? b. Se não faz contribuições, acha que devia fazer? Que tipo de contribuição podiam dar? 22. Existe apoio para as crianças com dificuldades financeiras?
3. Formação de Professores	Caracterizar o tipo de formação dos/as docentes	23. Os/As docentes da escola têm formação suficiente para lecionarem? a. Se sim, porquê? b. Se não, como poderia melhorar?

		<p>24. Considera importante os/as docentes receberem formação? Porquê?</p> <p>25. Os/As docentes participam noutras atividades de formação na comunidade?</p>
4. Ensino e Aprendizagem	Compreender que relevância tem a escola para a comunidade	<p>26. Considera que as crianças da tabanca aprendem na escola?</p> <p>a. Se sim, porquê?</p> <p>b. Se não, quais são as maiores dificuldades das crianças?</p> <p>27. Gostaria que as crianças aprendessem outras coisas na escola?</p> <p>a. Se sim, o quê?</p> <p>b. Se não, porquê?</p> <p>28. O que pensa sobre uso das línguas locais/maternas na escola?</p> <p>29. Sabe quais são as atividades que as crianças mais gostam de fazer na escola? E fora da escola?</p> <p>30. As crianças desta tabanca, quando terminam o 4º ano, seguem para o 5º ano?</p> <p>a. Se sim, para que escola vão?</p> <p>a1. Considera que vão bem preparadas para o 2º ciclo?</p> <p>b. Se não, porque é que não continuam o estudo?</p> <p>31. Há participação dos pais/encarregados de educação nas atividades da escola?</p> <p>a. Se sim, quais?</p> <p>b. Se não, porquê?</p> <p>32. Os pais/encarregados de educação vão à escola?</p> <p>a. Se sim, com que regularidade? Em que situações?</p> <p>b. Se não, porquê?</p>
5. Questões curriculares	Compreender as mudanças efetuadas na nova reforma curricular e nos materiais elaborados	<p>33. A escola tem acesso aos novos programas e manuais? Existem outros materiais para além do programa e dos manuais?</p> <p>34. Os/As docentes têm algum tipo de formação para trabalhar com os novos programas e manuais?</p>
Conclusão	Agradecer a disponibilidade do/a entrevistado/a.	- Responder a alguma questão ou dúvida que tenha acerca da investigação.

ANEXO 4 – Entrevista a Especialistas de Educação

Guião para as entrevistas *semiestruturadas* a **Especialista em Educação**.

Dimensões	Objetivos	Perguntas
Introdutores	Apresentara pesquisa e os seus objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a pesquisa. - Garantir a confidencialidade dos dados. - Pedir permissão para gravar a entrevista. <ol style="list-style-type: none"> 1. Que cargo desempenha atualmente? 2. Há quanto tempo desempenha esse cargo?
1. O meio rural	Caracterizar o meio rural e os seus desafios	<ol style="list-style-type: none"> 3. Como caracteriza, no geral, as escolas no meio rural? <ol style="list-style-type: none"> a. Como são em termos de construção? b. Têm muitas ou poucas crianças por turma? c. Há turmas com mais do que uma classe? d. Quantos professores/as há por escola? e. As crianças são assíduas à escola ou faltam muito? f. Os/As professores/as são assíduos/as à escola ou faltam muito? g. Em que alturas faltam mais? Porquê? h. Acha que o calendário escolar está adaptado à dinâmica do meio rural? i. Em que altura do ano acha que os pais/encarregados de educação gostariam que os seu filhos/as tivessem férias? 4. Há um grande abandono escolar por parte das crianças guineenses, principalmente, nas zonas rurais. Quais são as principais razões para isso acontecer? 5. Quais as causas para que no meio rural haja mais abandono escolar que nas zonas urbanas? 6. Além de escolas públicas, comunitárias, madrassas e de auto-gestão, existem escolas privadas do Ensino Básico nas tabancas? 7. No geral, qual é a formação dos professores no meio rural? 8. Os/As professores/as que lecionam nos meios rurais têm alguma formação específica para trabalharem nesse meio: turmas com mais do que uma classe, muitos estudantes, poucos recursos. 9. Tem conhecimento de projetos de educação inovadores nas áreas rurais? <ol style="list-style-type: none"> a. Se sim, quais? Podia descrevê-los?
2. Legislativa	<p>Caracterizar a operacionalização das medidas políticas para o meio rural</p> <p>Verificar que medidas estão a ser implementadas para melhorar o acesso das crianças do meio rural à escola, a fixação de docentes nas áreas isoladas, a qualidade e o financiamento do ensino nas zonas isoladas</p>	<p>Acesso</p> <ol style="list-style-type: none"> 10. O que tem sido feito, nos últimos anos, para assegurar o acesso à escola nos meios rurais? 11. Há algum tipo de sensibilização, a nível nacional ou local, para que os pais/encarregados de educação inscrevam as crianças na escola? <ol style="list-style-type: none"> a. Se sim, quais os resultados dessa sensibilização? b. Se não, porque é que não se faz? 12. Tem havido a expansão da rede de escolas públicas? <ol style="list-style-type: none"> a. Em que zonas? b. Qual é o critério de escolha da zona? c. Com que financiamento? 13. Como é feita a passagem das escolas comunitárias e madrassas para o Estado? <ol style="list-style-type: none"> a. Quais são os critérios para esta passagem? b. Quais as vantagens desta medida? <p>Colocação de professores/as</p> <ol style="list-style-type: none"> 14. Quem é que pode lecionar o Ensino Básico, 1º Ciclo? 15. Como é feita a colocação dos/as professores/as?

		<p>16. Quais são os critérios para a afetação dos/as professores/as às zonas rurais?</p> <p>17. Em todas as escolas do meio rural há professores/as com formação para lecionarem?</p> <p>18. Os/As professores/as que são colocados/as nas tabancas têm alguma formação específica para trabalhar no meio rural?</p> <p>19. Existem incentivos para reter os/as professores/as às regiões mais isoladas?</p> <p>a. Quais são esses incentivos (salário, alojamento)?</p> <p>b. Em que circunstâncias são atribuídos estes subsídios?</p> <p>20. Está previsto um subsídio para docentes que lecionam nas zonas isoladas. Como se processa esse subsídios?</p> <p>Qualidade</p> <p>21. Quais foram as medidas implementadas, nos últimos anos, para melhorar a qualidade do ensino na Guiné-Bissau?</p> <p>22. Quem monitoriza/ supervisiona o funcionamento das escolas no meio rural?</p> <p>23. Que tipo de apoio pedagógico/ supervisão, é dado aos/às professores/as que lecionam no meio rural?</p> <p>24. Qual é o papel dos/as inspetores/as na melhoria das escolas com piores resultados nos exames?</p> <p>25. Há alguma medida específica para reforçar a escolarização das raparigas, no Ensino Básico, nas zonas rurais?</p> <p>Financiamento</p> <p>26. As crianças do 1º ao 4º ano das zonas rurais pagam propinas?</p> <p>27. Quais são, no geral, as contribuições das comunidades rurais para a escolas?</p> <p>28. Existe, nas comunidades rurais, apoio escolar para crianças carenciadas?</p> <p>29. Qual é a percentagem do orçamento de estado, dos últimos anos, para a educação?</p> <p>a. Quais são as despesas que contempla?</p>
<p>3. Formação de professores</p>	<p>Caracterizar a oferta formativa para professores do Ensino Básico</p>	<p>Formação Inicial</p> <p>30. Existem escolas de formação inicial de professores do Ensino Básico privadas?</p> <p>a. Onde ficam?</p> <p>b. São reconhecidas?</p> <p>31. Quais são os critérios de acesso às escolas de formação de professores?</p> <p>32. As três escolas de formação inicial de professores nas regiões já estão a funcionar.</p> <p>a. Qual é o objetivo de haver mais três escolas de formação de professores?</p> <p>b. Que diferenças terão em relação à UE17Fev e à UEAC?</p> <p>c. Haverá alguma formação específica para formar docentes para lecionarem no meio rural?</p> <p>33. Considera que os/as estudantes destas duas Escolas de Formação de professores (UE17Fev e UEAC) saem bem preparados/as para lecionarem?</p> <p>a. Se sim, o que destaca como sendo o melhor da formação?</p> <p>b. Se não, o que poderia ser melhor?</p> <p>34. A UEAC é uma Escola de Formação de Professores em Bolama. Considera que os/as estudantes saem mais bem preparados/as para trabalharem nas zonas rurais?</p> <p>a. Se sim, qual a diferença em relação à UE17Fev?</p> <p>b. Se não, o que deveria contemplar para formar melhor professores/as para as zonas rurais?</p> <p>Formação Contínua e em Serviço</p> <p>35. Qual é a oferta formativa, ao nível da formação contínua e em serviço, para docentes do Ensino Básico, oferecida pelo Estado?</p> <p>36. Quem é responsável pela formação continua e em serviço dos professores nos meios rurais?</p>

		<p>37. Nesta região há algum programa/ projeto que faça a formação contínua e em serviço dos professores?</p> <ol style="list-style-type: none"> Quem é que é responsável? Quantos/as professores/as abrange? <p>38. A Lei da Carreira Docente diz que a passagem de escalão se faz por antiguidade e mérito. Como é que se avalia o mérito dos/as docentes?</p> <p>39. Esta oferta formativa abrange outros profissionais como supervisores/as, inspetores/as, coordenadores/as pedagógicos/as?</p> <p>40. Como é feita a progressão da carreira docente?</p>
<p>4. Ensino e Aprendizagem</p>	<p>Averiguar os desafios do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa e das ciências no meio rural</p>	<p>41. Considera que há conteúdos que estão desajustados à realidade guineense? Se sim, pode dar exemplos:</p> <ol style="list-style-type: none"> na disciplina de língua portuguesa. nas disciplinas de ciências. <p>42. Quais são as maiores dificuldades no ensino das disciplinas de língua portuguesa? E de ciências?</p> <p>43. Quais são as maiores dificuldades das crianças na aprendizagem na disciplina de língua portuguesa? E de ciências?</p> <p>44. Propõe alguma alteração para colmatar estas dificuldades?</p> <ol style="list-style-type: none"> A nova reforma curricular vai ao encontro destas dificuldades? <p>45. Considera que as crianças, do meio rural, que seguem para o 5º ano, vão bem preparadas para o 2º ciclo?</p> <ol style="list-style-type: none"> Se sim, porquê? Se não, quais as principais lacunas na sua formação? <p>46. Existem línguas que são mais utilizadas que outras na sala de aula, além do português?</p> <p>47. Os/As professores/as têm formação para trabalhar a língua portuguesa?</p> <p>48. Quais as vantagens e desvantagens do uso das línguas locais, principalmente ao nível das zonas rurais?</p> <p>49. Quais são as competências mais importantes que uma criança, no final do 4º ano, deve ter?</p> <ol style="list-style-type: none"> No geral, as crianças terminam o 4º com essas competências?
<p>5. Questões curriculares</p>	<p>Compreender as mudanças efetuadas na nova reforma curricular e nos materiais elaborados</p>	<p>Nova reforma curricular</p> <p>50. Tem conhecimento da nova reforma que está em curso?</p> <p>51. Porque razão fizeram uma nova reforma curricular?</p> <ol style="list-style-type: none"> O que falhou na que foi feita em 2011? <p>52. Em que consiste a nova reforma curricular?</p> <p>53. Existem adaptações ao meio rural nesta nova reforma?</p> <ol style="list-style-type: none"> Se sim, dê exemplos na disciplina de língua portuguesa e ciências. Se não, porquê? <p>54. Que referências existem, neste nova reforma, aos conteúdos de:</p> <ol style="list-style-type: none"> Higiene; Saúde; Alimentação; Atividades económicas Referências ambientais Referências culturais Dinâmica entre o local e o global Tradições da própria etnia e conhecimento das outras <p>54. Quais são as principais diferenças relativamente aos conteúdos e método das reformas anteriores?</p> <p>55. Qual é o método utilizado de iniciação à leitura e à escrita?</p> <p>Materiais</p> <p>56. Como estão a fazer chegar os novos programas e manuais ao meio rural?</p> <ol style="list-style-type: none"> Todas as escolas do país têm acesso? <p>57. Existe algum tipo de supervisão à utilização destes materiais?</p> <p>58. Que outros materiais didáticos de apoio são disponibilizados no âmbito da nova reforma?</p>

		<p>59. Há formação para inspetores/as e professores/as lecionarem os novos conteúdos?</p> <p>60. Que tipo de apoio técnico, material e documental é fornecido aos/às professores/as?</p>
6. Apoio ao Sistema educativo	Entender o papel das organizações nacionais e internacionais no sistema educativo	<p>61. Qual a sua função na organização?</p> <p>62. Quais são os projetos que estão a implementar?</p> <p>a. Quais os principais objetivos?</p> <p>b. Quais as principais atividades?</p> <p>c. Qual área geográfica de intervenção?</p> <p>d. Qual é o público(s)-alvo?</p> <p>e. Que resultados alcançados?</p> <p>63. Quais as mais-valias da organização?</p> <p>64. Quais os constrangimentos da organização?</p> <p>65. Qual o papel da comunidade internacional no setor educativo?</p>
Conclusão	Agradecer a disponibilidade do/a entrevistado/a.	- Responder a alguma questão ou dúvida acerca da investigação ou entrevista.

ANEXO 5 – Ficha de caracterização do Pré-Escolar/Escola/Escolinha

Período de permanência na escola: _____

1. Dados do Pré-Escolar/Escola/Escolinha

Região	Setor
Sub-Setor:	Tabanca:
Nome da escola:	
Endereço da escola:	
Pessoa Responsável pela escola:	
Função:	
Contacto:	
Data de abertura:	

2. Organograma

3. Historial

4. Tipo de gestão

- | | |
|--------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Pública | <input type="checkbox"/> Privada |
| <input type="checkbox"/> Comunitária | <input type="checkbox"/> Pública Iniciativa Comunitária |
| <input type="checkbox"/> ONG | <input type="checkbox"/> Confessional / Igreja |
| <input type="checkbox"/> Outro: | |

5. Horário de funcionamento

Período	Horário	Obs (ex: indicar se atende às necessidades da comunidade)
Manhã		
Tarde		

6. Níveis de ensino, número de turmas e de crianças por idade/classe:

Níveis de Ensino		Nº de turmas por idade/nível	Nº de crianças por idade/nível (F + M)
Pré-escolar	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	5 anos _____	5 anos ____ F + ____ M
Ensino Básico (1º Ciclo)	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	1º ano _____ 2º ano _____ 3º ano _____ 4º ano _____	1º ano ____ F + ____ M 2º ano ____ F + ____ M 3º ano ____ F + ____ M 4º ano ____ F + ____ M
Ensino Básico (2º Ciclo)	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	5º ano _____ 6º ano _____	5º ano ____ F + ____ M 6º ano ____ F + ____ M
Totais			_____ F + _____ M

7. Crianças com deficiência

Tipo de deficiência	Nº de crianças	Observações
<input type="checkbox"/> Auditiva		
<input type="checkbox"/> Visual		
<input type="checkbox"/> Motora		
<input type="checkbox"/> Mental		
<input type="checkbox"/> Neuro-motora		
<input type="checkbox"/> Outra:		

8. Recursos Humanos

Cargo		Nº pessoas
Diretor/a	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Diretor/a Pedagógico/a	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Diretor/a Administrativo/a	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Educador/a de infância	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Docente	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Chefe da Secretaria	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Secretário/a (atendimento administrativo)	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Bibliotecário/a	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Cozinheiro/a	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Serventes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Financeiro/a	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Outros:	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Nº total de recursos humanos da escola		

9. Habilitações académicas**9.1. Habilitação académica do pessoal docente**

Nível académico	N.º docentes (F + M)	Observações
Mestrado ou doutoramento	___ F + ___ M	
Licenciatura	___ F + ___ M	
Bacharelato	___ F + ___ M	
Ensino Secundário (<i>Indicar o ano</i>)	___ F + ___ M	
Ensino Básico (<i>Indicar o ano</i>)	___ F + ___ M	
Em formação	___ F + ___ M	
Sem escolaridade	___ F + ___ M	

9.2. Habilitação académica do/a Diretor/a:

10. Funcionamento pedagógico

	Formações / Capacitações	Reuniões de planificação	Reuniões de PEE/ comunidade*	Outros
	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			
Entidade responsável				
Temas/ Conteúdos				
Periodicidade	<input type="checkbox"/> semanal <input type="checkbox"/> quinzenal <input type="checkbox"/> mensal <input type="checkbox"/> semestral <input type="checkbox"/> anual <input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> semanal <input type="checkbox"/> quinzenal <input type="checkbox"/> mensal <input type="checkbox"/> semestral <input type="checkbox"/> anual <input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> semanal <input type="checkbox"/> quinzenal <input type="checkbox"/> mensal <input type="checkbox"/> semestral <input type="checkbox"/> anual <input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> semanal <input type="checkbox"/> quinzenal <input type="checkbox"/> mensal <input type="checkbox"/> semestral <input type="checkbox"/> anual <input type="checkbox"/> _____
Observações				

11. Materiais e equipamentos

Recursos Materiais	Número	Observações
Carteiras	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Bancos/Cadeiras	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Secretárias	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Esteiras	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Mesas	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Estantes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Armários	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	

Recursos Materiais		Número	Observações
Quadros	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Dicionários	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Gramática	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Livros de Cultura Geral	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Livros em Português	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Livros noutras línguas	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Livros de literatura infantil	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Jogos didáticos	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Brinquedos pequenos	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Brinquedos externos	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Sala/espço com espelho	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Material didático para docente	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Materiais locais produzidos pelos/as docentes	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Materiais adaptados a crianças com deficiência	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Instrumentos musicais	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Programa antigo	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Novo programa	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Mapas	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Material de escritório (caderno, caneta, lápis, etc)	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Computador	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Impressora	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Fotocopiadora	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Outros:	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		

12. Infraestruturas

Item	Número	Observações
Salas de aula	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Biblioteca/Centro de Recursos	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Sala de professores	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Secretaria	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Sala de direção	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Refeitório/Cantina	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Centro Impressão	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Gabinete Pedagógico	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Comissão de Pais	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Recreio	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Casas de banho exclusivas/ adaptadas para crianças	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	

Item		Número	Observações
Casas de banho para crianças separadas por sexo	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Casas de banho para adultos	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Instalações desportivas	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Vedação	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Outros:	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		

13. Energia e abastecimento de água

Energia elétrica	Água
Energia elétrica - <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	Água - <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
<input type="checkbox"/> Rede pública	<input type="checkbox"/> Rede pública
<input type="checkbox"/> Gerador	<input type="checkbox"/> Poço com balde
<input type="checkbox"/> Energia solar	<input type="checkbox"/> Poço com bomba manual
<input type="checkbox"/> Outro:	<input type="checkbox"/> Furo
	<input type="checkbox"/> Outro:

14. Higiene e prevenção (segurança)

Item	Existe?	Observações
WC separadas para crianças e adultos	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Latrinas separadas para crianças e adultos	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Primeiros socorros	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Água potável disponível/acessível para as crianças e adultos	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Água potável disponível/acessível para cozinhar	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Alimentos bem acondicionados	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Alimentos frescos	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Manuseamento adequado dos alimentos (as cozinheiras lavam as mãos com sabonete, usam toucas, aventais)	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Acesso das crianças à cozinha	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Louça adaptada à idade das crianças	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Higiene das crianças antes e depois das refeições	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Espaços arejados/iluminados	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Espaços limpos com frequência	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	

15. Recursos financeiros

Receitas		Observações
Inscrição/matricula (valor)	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Propina (valor)	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Donativos (valor)	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	

Fundos de missões confessionais (valor)	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Apoio do Estado (valor)	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Apoio de ONG/associações nacionais (valor)	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Apoio de organizações internacionais (valor)	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Iniciativa da comunidade local (valor)	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Apoio privado (valor)	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Outras:	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	

Despesas		Observações
Diretor/a (valor)	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Docentes (valor)	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Bibliotecário/a (valor)	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Cozinheiro/a (valor)	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Serventes (valor)	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Guarda (valor)	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Obras/manutenção nas infraestruturas (valor)	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Aquisição de materiais didáticos e manuais (valor)	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Aquisição de materiais consumíveis (valor)	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Aquisição de mobiliário (valor)	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Aquisição de material tecnológico (valor)	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Água e Luz (valor)	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Comunicação (valor)	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Outras:	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	