

RESUMO

O objectivo deste trabalho é apresentar alguns contributos para o debate educacional que reflecte a problemática das turmas numerosas nos países em desenvolvimento. Far-se-á uma revisão da literatura sobre o impacto desta conjuntura no ensino-aprendizagem bem como a descrição de aulas de Língua Portuguesa na Guiné-Bissau, exemplo pertinente para esta discussão, apresentando-se, então, alguns princípios metodológico-didáticos para o contexto observado.

PALAVRAS-CHAVE: TURMAS NUMEROSAS, ENSINO-APRENDIZAGEM, OBSERVAÇÃO DE AULAS, LÍNGUA PORTUGUESA

INTRODUÇÃO

A investigação que abarca a relação entre turmas numerosas e qualidade de ensino-aprendizagem não é conclusiva e os professores envolvidos neste processo deparam-se com diversos constrangimentos na educação destes grupos. Esta situação tem ainda maior impacto em países cujo sistema educativo está em vias de desenvolvimento, resultante das medidas preconizadas no Quadro de Acção de Dakar da EPT e do rápido crescimento populacional. No período situado entre 1959 e 1999 a população mundial duplicou, aparecendo os países da África subsariana a configurar as maiores taxas de crescimento. Nestes países, apesar do alargamento da escolarização ser um investimento fundamental na sociedade, a sua concretização gera um conjunto de questões (o elevado número de alunos por turma, o deficiente domínio da língua de ensino por parte de docentes e alunos, a escassez de manuais e materiais didáticos, programas escolares inadaptados, saberes descontextualizados, entre outros) que necessitam de encontrar hipóteses de resolução prática, ancoradas em teorias adaptadas a esses contextos.

Com este pressuposto, debruçar-nos-emos sobre a situação do ensino da língua portuguesa nas escolas da Guiné-Bissau, que na sequência do diagnóstico elaborado pelo *Pôle d'analyse sectorielle en éducation de Dakar* (Pôle de Dakar, Gouvernement de Guinée-Bissau & Banque Mondiale, no prelo) e da Carta da Política do Sector Educativo produzida pelo Ministério da Educação Nacional do Ensino Superior, Juventude, Cultura e Desportos, espera passar aproximadamente de 270.000 alunos, em 2006, para 400.000 até 2015, dando conta de uma realidade onde a intervenção educativa é

EDUCAÇÃO PARA TODOS NA GUINÉ-BISSAU – QUE PRINCÍPIOS METODOLÓGICO- -DIDÁTICOS PARA A AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA?

Gabriela Miranda Barbosa

Escola Superior de Educação do
Instituto Politécnico de Viana do
Castelo (ESE/IPVC)
Faculdade de Letras da Universidade
do Porto (FLUP)

Rosa Bizarro

Faculdade de Letras da Universidade
do Porto (FLUP)
Centro de Investigação em Educação
da Universidade do Minho (CIEd)

uma prioridade. Neste entendimento, surgem algumas questões sobre as quais nos parece importante reflectir. Como espera a escola concretizar este objectivo? Como espera proporcionar oportunidades educativas de qualidade a todos estes alunos? Como cumprir o seu papel de responsável pela instrução na língua portuguesa? Que estratégia adoptar para que a população escolar melhore as competências no domínio do uso e do conhecimento da língua portuguesa? Este questionamento torna-se ainda mais complexo face à crise em que tem vivido este sector de ensino na Guiné-Bissau (Monteiro, 2005). Naturalmente que não temos a pretensão de explorar todas estas interrogativas, sabendo que o ensino do português, neste contexto, é um campo multidisciplinar tão vasto que teremos de restringir a sua análise a uma das situações que enfrenta a escola: o número elevado de alunos por grupo pedagógico e os reflexos desta situação nas aulas de Língua Portuguesa (LP). Ainda assim, a reflexão que desenvolveremos será de tipo holístico, estabelecendo relação com muitos outros aspectos que nos parecem integradores e consequentes de boas práticas do ensino do português na Guiné-Bissau.

Na primeira parte faremos algumas considerações relativamente à pedagogia de grandes grupos tomando como referência alguns estudos realizados, dando particular destaque àqueles orientados para o contexto da África subsariana (ex. Benbow, Mizrachi, Oliver, & Said-Moshiro, 2007; O'Sullivan, 2006; Renard, 2003; UNESCO, 2006). Na segunda parte colocamos como objecto de análise a situação do ensino da LP na Guiné. Para o estudo desta questão, apoiámo-nos em pesquisas documentais (Monteiro, 2005; Pôle de Dakar, Gouvernement de Guinée-Bissau & Banque Mondiale, 2009), entrevistas bem como na observação directa da realidade considerada.

112

PEDAGOGIA DE GRANDES GRUPOS

É com a implementação das medidas educativas preconizadas pela Conferência Mundial sobre Educação ocorrida em Jomtien em 1990 (UNESCO, 1990), que recomenda a Educação para Todos, que se começa a verificar um aumento de alunos matriculados nas escolas dos países da África subsariana e a consequente superpopulação das turmas nas salas de aula, factor aliado em simultâneo ao rápido aumento demográfico. Dez anos depois, em 2000, na Conferência Mundial realizada em Dakar, confirma-se esta evidência (Benbow *et al.*, 2007).

Mas o que é um grande grupo ou mais concretamente uma turma numerosa ou grande, usando uma terminologia mais usual na língua portuguesa?

Normalmente quando se fala sobre esta questão, assenta-se numa definição ancorada em critérios quantitativos, fala-se em *grande* associando este adjectivo a um valor numérico, i.e., mede-se o tamanho da turma em termos de número de alunos por docente (relação professor-aluno). Situados neste plano surgem opiniões diferenciadas, em alguns países 25-30 alunos por professor é um número considerado elevado, enquanto em outros países isso é visto como perfeitamente normal ou mesmo como pequeno (Benbow *et al.*, 2007). Na verdade aportar esta definição apenas no critério do *ratio* (professor-aluno) pode ser redutor na medida em que outros elementos devem ser tidos em conta. Referimo-nos, por exemplo, à idade dos alunos, ao nível de escolaridade dos aprendentes,

à disciplina ensinada (McKenna, 1999), às condições de ensino, à formação dos professores, à motivação dos alunos, à adequação das metodologias, etc. (Ngamassu, 2005).

O que parece de facto pertinente nesta discussão é perceber até que ponto a dimensão da turma se reflecte na qualidade do ensino. Estudos realizados com o objectivo de estabelecer relação entre tamanho das turmas e a qualidade de ensino-aprendizagem não são conclusivos (Benbow *et al.*, 2007; Champagne, 1996). Argumenta-se que as turmas mais pequenas têm um impacto positivo no desempenho do aluno, mas também se afirma que não há evidências significativas nesse sentido. Estes estudos são, no entanto, consensuais quando consideram a existência de um conjunto de variáveis que podem afectar negativamente o ensino nestes contextos de turmas numerosas, sobretudo no nível das exigências que se colocam aos professores.

O tamanho das turmas pode influenciar a motivação dos professores e a sua realização e satisfação no trabalho (Champagne, 1996). Os docentes reconhecem que estas classes apresentam constrangimentos particulares de organização e gestão das actividades da aula que nem sempre sabem ultrapassar. Necessitam de mais tempo para o discurso regulador¹, i.e., para o controle da ordem, do comportamento, da realização das tarefas, prejudicando, assim, o tempo para o discurso instrucional², considerado o discurso da transmissão, da aquisição e avaliação dos assuntos. Os professores reconhecem ser mais fácil controlar os alunos e obter a disciplina nas turmas de tamanho mais reduzido, condição *sine qua non* numa participação activa de todos os alunos nas actividades. Nas turmas numerosas gera-se mais facilmente o descontrolo disciplinar, os alunos mais turbulentos encontram aqui ocasião para agir e perturbar e os mais ociosos para se fazerem esquecer e não trabalhar; a comunicação não flui e o professor fadiga-se na tentativa de assegurar a monitorização da turma (Nomaye, 2006). As turmas grandes apresentam também um acréscimo do trabalho para os professores, sobretudo ao nível da planificação das aulas, da selecção e preparação dos materiais mas também no que concerne ao tempo implicado nas correcções dos trabalhos.

A dimensão da turma apresenta, ainda, constrangimentos no envolvimento, participação e concentração dos alunos. Finn (2003) considera que o envolvimento dos estudantes na aula pode acontecer de dois modos: através da interacção social e através do empenho académico. O primeiro situa o tipo de interacções que o aluno concretiza na relação com o professor ou com os colegas de turma, ao contribuir positivamente para o clima de aprendizagem através do respeito pelas regras de sala de aula, e ao colaborar com os outros estudantes. O segundo refere o comportamento do aluno face ao processo de aprendizagem, como a participação e iniciativa nas actividades, a capacidade de atenção e concentração, e o tempo de resolução e cumprimento de tarefas. Finn conclui que “both forms of engagement have consistent, strong correlations with academic performance” (2003: 323). Neste enquadramento, as turmas grandes podem constituir um

¹ Retiramos este conceito em Castro (1991).

² Retiramos este conceito em Castro (1991).

obstáculo ao envolvimento dos estudantes na aula, a capacidade de atenção fica em déficit; a interacção verbal entre todos é mais difícil; o tempo para a colocação de dúvidas e de explicitações individuais ao professor é menor e este tem igualmente menos tempo para atender às solicitações e necessidades de cada um.

O ensino em turmas numerosas não é de facto igual ao ensino em turmas normais, é mais difícil de gerir, implica outras exigências e desafios. Ter consciência deste fenómeno é assumi-lo, na procura de soluções adequadas, e é neste sentido que a literatura fala da pedagogia de grandes grupos. Não porque seja a solução ideal para aceder ao conhecimento, mas porque continua a ser a possível para resolver a dificuldade de ensino em muitas escolas e muitos países em desenvolvimento, sem grandes recursos financeiros e com pouca vontade política para implementar um sistema educativo de qualidade que tenha implicação na redução do tamanho das turmas, no aumento de professores e no fomento da qualidade/qualificação dos espaços educativos.

Pergunta-se então: como organizar o ensino de modo a que um número elevado de alunos numa mesma turma possa aceder e beneficiar verdadeiramente das actividades de aprendizagem?

No espaço francófono, muitas organizações especializadas como a Conferência dos Ministros Francófonos da Educação (CONFEMEN), a Associação de Professores de Francês em África (APFA) e a Federação Internacional de Professores de Francês (FIPF) têm-se reunido e discutido acerca dos problemas constitutivos das turmas numerosas, sugerindo práticas pedagógicas adaptadas. Refira-se a este propósito o *Répertoire méthodologique des techniques d'organisation et d'enseignement dans les classes à grands groupes* publicado pela CONFEMEN em 1991, que comporta uma quinzena de fichas técnicas com propostas de organização da classe e do ensino em grandes grupos. Mais recentemente, em 2006, a UNESCO apresenta um guia para professores, *Practical Tips for Teaching Large Classes* (UNESCO, 2006) onde entre outras coisas, desenvolve um conjunto de temáticas como a preparação e a planificação de aulas para turmas numerosas, fornece sugestões de controlo de grande grupo e apresenta propostas didácticas potenciadoras de práticas efectivas de aprendizagens. Vários autores apresentam igualmente sugestões de métodos para trabalhar com estes grupos (ex. Benbow *et al.*, 2007; Nomaye, 2006; Renard, 2003), dos quais se realça ao nível da gestão da turma o trabalho de grupo, a interacção aluno-aluno, o aluno-monitor, o trabalho por tarefas, o trabalho colaborativo, a criação de rotinas, a utilização eficaz do espaço físico.

No seu conjunto estes documentos apresentam um manancial de princípios e sugestões metodológicas para a melhoria do ensino-aprendizagem nas turmas numerosas, no entanto a opção por um ou outro método pedagógico parece-nos estar vinculada à situação específica de cada contexto de aprendizagem. Se algumas estratégias são de natureza mais genérica, outras há que remetem para contextos mais específicos e particulares. Como refere Ngamassu, "on peut avoir plusieurs situations d'enseignement/apprentissage en grands groupes dans un même pays ou dans une même région. En d'autres termes chaque pays africain connaît des spécificités de difficultés liées aux grands groupes" (2005: 14).

A GUINÉ-BISSAU

A Guiné-Bissau é um país lusófono que se situa na costa ocidental da África e conta com cerca de 1.600.000 habitantes num território que totaliza 36.125 km². A densidade populacional é de 29.4 km² e a taxa de crescimento demográfico anual é de 2,12% (Monteiro, 2005). O estudo elaborado pelo *Pôle d'analyse sectorielle en éducation* de Dakar (Pôle de Dakar *et al.*, no prelo) para a Guiné-Bissau vem referir que os indivíduos em idade de escolaridade (situados entre os 7 e os 17 anos) representam um quarto da população total, e que a população escolar, como referido supra, aumentará 39%, dados que enformam uma forte pressão sobre o sistema educativo, caracterizado pela sua efectiva precariedade.

A situação educativa da Guiné-Bissau é efectivamente muito problemática, apresenta dificuldades a muitos níveis, desde logo pela descontinuidade de políticas, resultantes de frequentes mudanças de gabinetes e de lideranças intermediárias. O sistema educativo sofreu ao longo de muito tempo de disfuncionamento estrutural, particularmente quanto à sua pilotagem. A solidez de uma estrutura ministerial com uma política educativa de exigência e responsabilidade para todos é fundamental. As entrevistas que realizámos quer a directores de escolas quer a professores de diferentes níveis de ensino foram consensuais neste aspecto: é urgente que o Ministério legisle e faça cumprir um conjunto de regulamentos que definem a organização e gestão das escolas, como a lei de bases, o estatuto do aluno, o estatuto da carreira docente³, as escolas de formação inicial e contínua de professores. Os professores reclamam, ainda, melhores condições físicas de trabalho, as instalações estão completamente danificadas, ou em condições de difícil trabalho, salas de aulas cobertas com chapas de zinco são ainda uma constante, quer nas escolas da capital, quer em Canchungo e Gabú, locais por nós visitados; para além dos meios pedagógicos em muitas escolas serem praticamente inexistentes, os alunos amontoam-se em turmas numerosas, sem condições, nem motivação ou estímulos para a aprendizagem.

115

AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

A língua portuguesa (LP) é adoptada como língua oficial (LO) na Guiné-Bissau, assumindo o estatuto de língua da administração, justiça, legislação, de comunicação com o exterior e de educação, regendo-se pela norma-padrão do português europeu. Apesar deste estatuto, o português encontra-se numa posição mais frágil, concorrendo com uma diversidade linguística muito grande. A Guiné-Bissau é caracterizada por uma grande heterogeneidade cultural e linguística proporcionada pela diversidade de etnias aí existentes. Com efeito, neste país existe um conjunto de línguas (o crioulo e as línguas correspondentes aos diferentes grupos étnicos – balanta, manjaco, mandinga, fula, papel, entre outros) com funções comunicativas para a maior parte da população. O crioulo é a língua utilizada fun-

³ “Neste contexto, gostaria de informar que, relativamente à reforma do sistema, na sessão parlamentar serão discutidos três instrumentos de temas importantes (...), nomeadamente os instrumentos da lei de base do sistema educativo, carreira dos professores e a lei do ensino superior e educação científica.” O ministro da Educação Nacional do Ensino Superior, Juventude, Cultura e Desportos, Artur Silva, in Costa, 2010.

damentalmente na comunicação oral, com uma expansão muito alargada, sendo actualmente falado pela maioria da população, que o utiliza como língua veicular, língua materna (LM) ou língua segunda (L2), sobretudo a população das zonas urbanas que o assume cada vez mais com a função de veículo de unidade nacional, de transmissão dos valores nacionais e da cultura. O crioulo tem bastante prestígio como LM das camadas urbanas e como língua amplamente utilizada por outros grupos como língua de comunicação inter-étnica (Callewaert, 1995). Neste enquadramento o português “n’est pas ressenti comme un moyen de communication indispensable, parce que son usage se limite à des situations bien spécifiques et réduites (principalement en salle de classe)” (Diallo, 2005 : 2).

NA ÓPTICA DO OBSERVADOR EXTERNO

A observação *in loco* de algumas aulas de português nos locais acima referidos, em turmas de 6^a, 7^a, 8^a e 10^a classes, permitiu-nos tomar conhecimento de um conjunto de situações que envolvem o processo de ensino-aprendizagem da LP e que nos deixaram profundamente incomodadas. O desconhecimento quase completo da língua de ensino é uma realidade inquestionável em muitas salas de aula, os alunos não entendem a língua que se ensina e em que se ensina. O domínio deficiente do código e das suas regras de funcionamento, tanto pelo professor como pelos alunos, gera uma situação de autêntica *incomunicação* educativa (Monteiro, 2005). Mas o que colocámos como foco da nossa observação foi aferir de que modo o número de alunos por turma condicionava as práticas de ensino dos professores na aula de LP. As aulas que seguimos apresentavam entre 45 e 70 alunos, dados obtidos quer pelo professor quer pela lista que constava no livro de ponto e que nos foi facultada. Uma das primeiras situações que constatamos foi o tempo gasto na fase inicial da aula, que compreende a entrada dos alunos na sala, a chamada e a abertura da lição. Percebeu-se desde logo que os alunos demoram muito tempo a sentar-se nos lugares, ou porque não os têm definidos ou porque nem sempre há lugar para todos; a confusão instala-se com frequência. Outro aspecto é o da chamada, que demora entre 4 e 12 minutos, conforme o professor opte pelo número de ordem ou pelo nome de cada um. Depois assiste-se àquilo que se chama a abertura da lição no quadro, data, número de aula e sumário, e dá-se tempo para que todos os alunos copiem para os cadernos. Entende-se que até aqui ainda não se verificou nenhuma situação de aprendizagem; pareceu-nos existir apenas o cumprir de rotinas, o alheamento dos alunos, a sensação de não pertença a um grupo, a comunicação quase inexistente, o professor fala muito pouco com os alunos, os alunos não falam com o professor, estabelecem, no entanto, diálogos uns com os outros em crioulo enquanto cumprem as tarefas. Não se beneficiou deste momento inicial para interagir, para criar momentos de *diálogo*, de interação verbal e promoção do sentimento de pertença a uma comunidade de aprendizagem (UNESCO, 2006).

As aulas observadas permitiram-nos apontar para uma padronização da segunda parte da aula, o momento considerado nobre. Nela, a figura do professor é central. Ele expõe a matéria, que regista no quadro e que os alunos copiam para os seus cadernos. Os domínios estudados nas aulas assistidas foram os da gramática e da leitura. No primeiro o ensi-

no circunscreve-se à abordagem de conteúdos linguísticos passados no quadro, explicita-se e define-se o conceito, apresentam-se exemplos, os alunos reproduzem no caderno de acordo com a ordem estabelecida pelo professor. Convoca-se o discurso gramatical, mas apenas com uma intenção prescritiva e normativa. No segundo caso fica-se pela leitura silenciosa do texto, pela escrita no quadro das palavras *desconhecidas*, previamente seleccionadas pelo professor. Às vezes há tempo para uma outra pergunta de compreensão literal ou para a referência a uma figura de retórica, que são também passadas no quadro pelo professor e copiadas pelos alunos para os seus cadernos. Quando os alunos não têm livro, o texto é todo ele passado no quadro. Nestes casos a aula pode resumir-se apenas a este exercício de cópia. A leitura como propósito educativo não se reflecte nesta metodologia, fica a ideia que poucos alunos leram o texto e que este ficou para quase todos vazio de sentido.

NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

Colocando os professores observados a reflectir sobre estas situações, as informações fornecidas enquadram sempre o mesmo cenário argumentativo: são muitos alunos, fazem muito barulho, não se ouvem, dispersam-se, não têm manuais de apoio, “tem de ser assim”. Justificam quase sempre as suas práticas com o condicionalismo do número elevado de alunos e da possível confusão e indisciplina que podem gerar. Quanto ao desenvolvimento de outras competências da língua como a oralidade e a escrita, emerge das palavras de alguns o desconhecimento da relevância e pertinência destes domínios, como se não necessitassem de aprendizagem formal; outros apresentam o factor barulho como obstáculo a práticas do oral e a falta de tempo como obstáculo ao ensino da escrita. O número elevado de alunos (por turma, ou pelo conjunto das turmas de cada professor) foi, ainda, considerado um obstáculo no que concerne ao tempo envolvido na verificação dos trabalhos de casa, nas correcções das redacções e dos testes. “Os trabalhos escritos nunca mais se corrigem”. Relativamente ao tempo dedicado ao ensino explícito da gramática, na opinião da maioria dos docentes com quem conversámos a transmissão do conhecimento linguístico emerge como argumento de valor e deste modo apresenta-se como o mais relevante; é este que é objecto de avaliação sumativa, e deste modo o mais relevante.

ALGUMAS SUGESTÕES PARA AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Sem entrar nas questões da Didáctica da Língua, procuramos desmistificar a justificação do elevado número de alunos como impedimento à implementação de práticas mais activas sugerindo estratégias de envolvimento e de cooperação dos alunos nas aprendizagens.

Concretizando: para a verificação da presença dos alunos na aula, poderão constituir-se grupos e cada um terá um responsável que vai rodando ao longo das semanas e que ficará responsável por, no início da aula, comunicar em voz alta ao professor quem falta. Para a abertura da lição e registo do sumário, pode-se, também, usar o sistema de grupos. Solicita-se a colaboração de um aluno, que vai ao quadro e com a ajuda dos colegas do grupo vai realizando a tarefa. São rotinas, efectivamente, mas com finalidade educativa, que poderão desenvolver e enriquecer a linguagem, levando ao uso da LP com propósitos comunicativos.

Relativamente aos conteúdos a leccionar, apela-se para a importância de planificar e ensinar todos domínios de LP na relação que estabelecem entre si e na função específica de aprendizagem da língua. Sugerimos, por exemplo para a leitura, a constituição de grupos de leitura com a selecção de um *líder*, normalmente o aluno com mais competências, que vai lendo para os colegas e orientando o trabalho de compreensão do texto. Mas também a leitura de pares: um aluno lê para o outro, juntos colaboram na descodificação da palavra, da frase, do parágrafo, do texto... descobrem sentidos implícitos, desenvolvem o seu conhecimento da língua e da literatura. Em suma: advogamos o aproveitamento de todas as situações de aula para desenvolver o domínio da língua portuguesa, na certeza de que todos os momentos, todas as actividades e/ou tarefas servem para que todos aprendam a LP.

Convocando a nossa pretensão anunciada de identificar a relação entre a dimensão das turmas e as práticas de aula de LP, as situações observadas de sala de aula e os diálogos estabelecidos com os professores permitem-nos aceitar essa ligação. Consideramos, no entanto, que ela não deve ser obstáculo ao objectivo do ensino da LP. A mensagem vai no sentido de ajudar o professor a implementar estratégias consentâneas com cada contexto de aprendizagem. Sugere-se a organização da turma em grupos de trabalho, sendo a constituição de cada grupo e o modo de funcionamento conforme a actividade; mostra-se a distribuição pelos alunos de diferentes papéis e funções. Incita-se à projecção de práticas de trabalho de equipa e de envolvimento colaborativo, desenvolvendo técnicas de comunicação interpessoais e sociais: conversação oral, saber escutar, negociação de ideias, o respeito pelo outro, a inter-ajuda, a relação de pertença. Potencia-se a interacção verbal e o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos ao fazê-los usar a língua e *fazer coisas com as palavras* (Lomas, 2003). Ao nível do tempo implicado nas correcções dos trabalhos incluindo a avaliação, outro dos constrangimentos verbalizados pelos professores, a nossa orientação vai no sentido da adopção de procedimentos de correcção diversificados que implicam os alunos, a autocorreção (cada aluno corrige o seu trabalho) e a heterocorreção (os alunos corrigem os trabalhos uns dos outros). Nas situações de correcção pelo professor, este pode optar pela rotatividade dos alunos cujos trabalhos vão ser recolhidos e corrigidos ou efectuar uma correcção fragmentária. A este nível, selecciona um aspecto, provavelmente aquele que está a ser objecto de ensino, e é sobre ele que vai focar a correcção e avaliação (Ngamassu, 2005). Importante é que o professor diversifique as estratégias de correcção e avaliação tendo em conta as variáveis tempo, número de alunos mas também as funções que lhe são inerentes.

A materialização destas orientações na sala de aula passa por advogar uma formação objectivada para o trabalho com turmas numerosas, espaço onde o professor se apropria de saberes e metodologias que vão reforçar as suas competências profissionais e consequentemente melhorar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Pensamos que a dimensão da turma não pode nem deve ser vista como um infortúnio que impede os professores de ensinar e os alunos de aprender. Mas também não defendemos a postura romântica de considerar que tudo está bem e que a dimensão das turmas não tem reflexo nos agentes envolvidos no processo educativo. Citando Ngamassu:

[...] s'il avait été prouvé que les grands groupes sont susceptibles

de donner des résultats meilleurs, il y a longtemps que toutes les salles de classe auraient été transformées en amphithéâtres, ce qui évidemment en réduirait le coût de fonctionnement, tout en augmentant leurs rendements (2005: 10).

Tratando-se de uma realidade dos nossos dias que afecta um vasto número de escolas, assume-se e procuram-se soluções adequadas para lidar com o impacto negativo que podem causar, e é neste sentido que surgem muitos estudos (ex. Benbow *et al.*, 2007; Champagne, 1996; Ngamassu, 2005; Nomaye, 2006; O'Sullivan, 2006; Renard, 2003). As estratégias mais referenciadas incidem na organização e gestão da sala de aula, no desenvolvimento de competências sociais e comunicativas, e na diversidade de estratégias de ensino.

Na Guiné-Bissau o trilha pode ser traçado nesta direcção, mas para desfazer as encruzilhadas estabelecidas tem de se investir em estratégias que estão fora do controlo directo dos docentes e que têm impacto considerável no ensino destas classes. Falamos em políticas governamentais de educação que incluem, entre outras, revisão dos planos de estudos, melhoria das condições de trabalho dos professores (horários, salários, ...), requalificação de espaços educativos e na aposta fundamental da formação inicial e contínua de professores.

REFERÊNCIAS

Benbow, Jane et al. (2007). *Large class sizes in the developing world: What do we know and what can we do?* Washington, D.C., U.S. Agency for International Development.

Callewaert, Gustavo (1995). "Algumas definições de programas de língua de ensino em situações de multilinguismo", *Soronda - Revista de Estudos Guineenses*, 19, 37-61.

Castro, Rui Vieira de (1991). *Aspectos da interacção verbal em contexto pedagógico*. Lisboa, Livros Horizonte.

Champagne, Marc (1996). "L'enseignement aux groupes nombreux". *Réseau de valorisation de l'enseignement* (<http://www.rve.ulaval.ca/>).

Costa, Antão da (2010, 5/05/2010). PARCA TRANSFORMA CENFA EM ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO. *Gazeta de Notícias*. (http://www.gaznot.com/?link=details_actu&id=381&titre=Economia).

Diallo, Issa (2005). *Politique linguistique et intégration des langues nationales dans le système éducatif en Guinée-Bissau*. Bissau, INDE.

Finn, Jeremy et al. (2003). "The «why's» of class size: Student behavior in small classes", *Review of Educational Research*, 73 (3), 321.

Lomas, Carlos (2003). *O valor das palavras (I) Falar, ler e escrever nas aulas* (R. V. d. C. e. L. Dionísio, Trans.). Porto, Asa.

McKenna, Vicki (1999). "Teaching on a grand scale large classes can be effective learning environments" (http://www.brown.edu/Administration/Sheridan_Center/pubs/teachingExchange/jan99/TE_fs_largeclasses.pdf).

Monteiro, Huco (2005). *A educação na Guiné Bissau - Bases para uma estratégia sectorial renovada*. Bissau, Ministério da Educação Nacional da Guiné-Bissau.

Ngamassu, David (2005). "Problématique des grands groupes

et didactique du français au Cameroun”, *Corela*, 3 (1) (<http://edel.univ-poitiers.fr/corela/document.php?id=338>).

Nomaye, Madana (2006). *Pédagogie des grands groupes et éducation primaire universelle - Afrique subsaharienne*. Paris, L'Harmattan.

O'Sullivan, Marco (2006). Teaching large classes: The international evidence and a discussion of some good practice in Ugandan primary schools (doi: DOI: 10.1016/j.ijedudev.2005.05.010), *International Journal of Educational Development*, 26 (1), 24-37.

Pôle de Dakar, Gouvernement de Guinée-Bissau & Banque Mondiale (no prelo). *Eléments de diagnostic du système éducatif bissau-guinéen (RESEN): Marges de manœuvre pour le développement du système éducatif dans une perspective d'universalisation de l'enseignement de base et de réduction de la pauvreté*.

Pôle de Dakar, Gouvernement de Guinée-Bissau & Banque Mondiale (2009). *Eléments de diagnostic du système éducatif bissau-guinéen (RESEN): Marges de manœuvre pour le développement du système éducatif dans une perspective d'universalisation de l'enseignement de base et de réduction de la pauvreté*.

Renard, Philippe (2003). “L'enseignement de base en Afrique Noire: Pédagogie de grands groupes et formation des maîtres”, *L'éducation en débats: analyse comparée* (<http://www.hep-bejune.ch/medialibrary/website/TexteRenard%5B1%5D.pdf>).

UNESCO (2006). *Practical tips for teaching large classes: A teacher's guide*. Bangkok, Unesco Asia and Pacific Regional Bureau for Education.

UNESCO (1990). *World Conference on Education for All Meeting Basic Learning Needs - Background Document* (<http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097552e.pdf> [Janeiro 2010]).