

RESUMO

Este artigo assume-se como uma reflexão sobre um projecto visando a melhoria da educação de infância na Guiné-Bissau, país onde não existe formação em educação de infância e onde as dificuldades são várias e continuadas. Apoiar um grupo de educadores guineenses na melhoria das suas práticas, focalizando-se em orientações curriculares e na implicação e bem-estar da criança, estimulando a reflexão e valorizando o trabalho de equipa e a cultura das comunidades servidas pelo jardim de infância, revelou-se uma tarefa desafiadora, difícil mas frutífera. Estes educadores inovaram, experienciaram sentimentos de entusiasmo e orgulho nas suas práticas, sentiram-se mais capazes. Contudo, sustentar o dinamismo criado no contexto do projecto pressupõe um ambiente capacitante e encorajador. Isso implica vontade e empenho político.

PALAVRAS-CHAVE: MELHORIA DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA NA GUINÉ-BISSAU, IMPLICAÇÃO E BEM-ESTAR EMOCIONAL

INTRODUÇÃO

A Declaração do Milénio, adoptada em 2000 por todos os Estados membros da Assembleia Geral das Nações Unidas, identifica de entre os desafios centrais a enfrentar pela humanidade o assegurar que, até 2015, todas as crianças, rapazes e raparigas, possam completar a escolaridade primária (Objectivo de Desenvolvimento do Milénio 2). A situação da África subsariana é, na actualidade, das mais preocupantes, sendo necessário o desenvolvimento de mais esforços que assegurem que as crianças permaneçam na escola e nela recebam uma educação de qualidade. A aposta na educação pré-escolar, assegurando condições propedêuticas ao desenvolvimento e aprendizagens escolares básicas, surge absolutamente integrada neste desiderato.

Na Guiné-Bissau, a educação de infância encontra-se numa fase incipiente de desenvolvimento. Faltam princípios e fundamentos educativos, orientações curriculares e materiais didácticos. Esta situação vem provocando uma multiplicidade e diversidade de programas, na sua maioria inadequados, mas que constituem os únicos recursos ao alcance dos educadores, muitos sem qualquer formação ou experiência, grassando o desalento, desencorajamento e frustração na comunidade educativa. A maior parte dos centros pré-escolares na Guiné-Bissau funciona com o apoio dos pais, comunidades, organizações religiosas ou não governamentais, auferindo os educadores salários muito baixos. Para além disso, é comum que muitos educadores/professores estejam sem receber os seus salários durante longos períodos de tempo, em virtude de uma gestão financeira muito pobre.

O PROJECTO MELHORAR A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA NA GUINÉ-BISSAU

Gabriela Portugal

Departamento de Educação
Universidade de Aveiro

Ana Paula Azeiteira

Agrupamento de Escolas Eugénio
de Castro — Coimbra

“Os centros estão numa condição pobre e impropriamente equipados com brinquedos educacionais e materiais de apoio, e os professores não são adequadamente treinados”, diz-nos um relatório do Banco Mundial de 1991 (cit. in Monteiro, 2005: 12). Hoje, são ainda “inúmeros os estabelecimentos que, efectivamente, funcionam sem quaisquer materiais para o prosseguimento dos objectivos de desenvolver as capacidades dos alunos e prepará-los para enfrentarem com sucesso a escola primária” (*ibid.*).

Apesar de vários esforços feitos ao longo de vários anos após a independência, a Guiné-Bissau não conseguiu definir ainda uma política para esse nível e a visão da pequena infância sempre se limitou a uma educação pré-escolar eminentemente urbana, muito selectiva e redutora em termos de incidência (Furtado, 2005).

As poucas crianças que conseguem frequentar uma instituição pré-escolar têm, em geral, um melhor domínio do português, facto que as coloca em situação de vantagem, à entrada escolar, face à grande maioria sem esse privilégio (Furtado, 2005; Monteiro, 2005).

De entre os objectivos da Fundação para a Educação e Desenvolvimento da Guiné-Bissau (FED) destacam-se a melhoria da qualidade da educação de crianças e a formação de recursos humanos para a educação de infância. Nesse sentido, o protocolo estabelecido com a Universidade de Aveiro (em Fevereiro de 2003), no que respeita às acções a desenvolver no domínio da educação de infância, consubstanciou-se num projecto de investigação, formação e intervenção que assume compromissos relativos ao apoio à concepção de orientações curriculares para a educação pré-escolar na Guiné-Bissau, tendo em consideração a realidade sociocultural guineense, e à dinamização de um projecto de intervenção pedagógica em contextos de infância que pressupõe a formação de educadores, a constituição de uma equipa de supervisores que no terreno acompanham e apoiam a implementação do projecto e a avaliação do seu impacto.

136

DO CONFRONTO COM A REALIDADE DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA NA GUINÉ-BISSAU AO DELINEAMENTO DE OBJECTIVOS

Na sequência do protocolo referido, em Abril de 2003 fomos pela primeira vez à Guiné-Bissau com vista a estabelecer contactos com educadores e professores guineenses, conhecer os espaços educativos locais, ganhando uma maior consciência acerca dos principais problemas e dificuldades bem como das forças e recursos existentes. A essa viagem seguiram-se outras que nos permitiram o desenvolvimento progressivo de uma visão bastante realística da educação de infância no país e a compreensão das suas principais necessidades, em particular no que respeita às necessidades de formação dirigida aos profissionais de educação de infância e necessidades de acompanhamento e supervisão pedagógica.

Na Guiné-Bissau encontrámos profissionais atentos e afáveis na interacção com as crianças e, na interacção com o visitante, abertos e calorosos, interessados no contacto com novas ideias e na discussão de questões com vista à *superação*, melhoria e inovação das suas práticas pedagógicas.

As famílias valorizam a educação de infância, considerando particularmente a sua importância para o desenvolvimento da compreensão e expressão em língua portuguesa, uma importante base na prevenção do insucesso na escolaridade básica.

A exposição e valorização dos trabalhos das crianças (produtos escolares) são significativas e existe uma forte preocupação com a educação da cortesia, conhecimento e respeito pelas regras sociais. Mas a actividade pré-escolar mais valorizada é, sem dúvida, a escrita e leitura.

Nalguns jardins-de-infância encontrámos planificações semanais ou mensais, por sala ou por instituição e algumas práticas de reunião para planificação e avaliação de actividades. Apesar disso, a maioria das práticas e rotinas dos jardins-de-infância estão instaladas por hábito, as pessoas não reflectindo ou questionando a sua manutenção.

Aparentemente a cultura africana é desvalorizada (histórias, canções, materiais, imagens decorativas são importadas de outras culturas) mas uma excepção deve ser feita para a dança e ritmos africanos.

Existe uma predominância de actividades dirigidas a todo o grupo, apelando essencialmente à reprodução, repetição em coro e homogeneização das expressões.

As actividades disponíveis não são suficientemente desafiantes (ou são demasiado fáceis, ou demasiado repetitivas ou não existem tarefas suficientes para realizar) e as actividades académicas ou escolarizantes (sobretudo cópia de caracteres escritos) são sobrevalorizadas.

O grau de passividade e de atitudes de *espera* nos jardins-de-infância é muito elevado.

Não encontrámos estímulo à iniciativa da criança na escolha de actividades, na discussão de ideias, na expressão de opiniões, na resolução de problemas ou conflitos interpessoais. Livre iniciativa e brincar, actividades de descoberta e de expressão não são valorizadas e os níveis de bem-estar e de implicação das crianças são na generalidade pouco elevados.

Um problema sério tem a ver com as dificuldades de comunicação em português, tanto no caso das crianças como no de muitos profissionais. Tal situação coloca dificuldades ao desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças, o que é particularmente preocupante considerando que a língua oficial na escola é o português e que as estruturas básicas de pensamento se organizam precocemente.

Por outro lado, embora um ou outro jardim-de-infância tenha boas infra-estruturas (edifício, salas, jardim, hortas,...) a maioria dispõe de salas muito pequenas, não suficientemente iluminadas, demasiado ocupadas com mesas e cadeiras, sem espaço para movimentações amplas, as crianças permanecendo sentadas à mesa por períodos longos, com evidentes sinais de desconforto e de baixa implicação. Os materiais são escassos, não diversificados, deteriorados e não acessíveis às crianças (alguns materiais permanecem empacotados, fechados em armários ou colocados em prateleiras altas). Nalguns casos, parece ser possível diversificar e alargar espaços educacionais pela exploração e utilização de espaços e recursos naturais exteriores (recreios e jardins, hortas, visitas de campo, biblioteca pública, etc.).

Neste cenário desenvolveu-se o projecto *Melhorar a Educação de Infância na Guiné-Bissau*, na prossecução de um desiderato educacional básico: responder bem a todas as crianças.

Responder bem a todas as crianças implica procurar atender às circunstâncias que envolvem e caracterizam a sua vida assumindo, nas práticas educativas, uma postura continuada de atenção, respeito e aceitação

da diversidade de circunstâncias de vida, personalização do currículo. Esta perspectiva exige questionamento permanente das práticas, abertura e pensamento crítico.

Neste contexto, na prossecução da qualidade em educação, importa ajudar a desenvolver a competência para reconhecer e compreender a diversidade (cultura, desenvolvimento, experiências de vida); a competência para perceber a perspectiva da criança; a competência para articular e integrar, num espaço colectivo, a diversidade de interesses e necessidades; a competência para, continuamente, (re)construir o seu conhecimento pedagógico pela reflexão e questionamento das práticas, lançando bases para a mudança e inovação.

A formação de educadores não se pode restringir à aprendizagem de factos, estratégias, conceitos mas tem de ser mais ampla, abarcando a exploração de um vasto domínio de conhecimentos, a sua análise crítica e articulação com experiências reais de vida. Enriquecer e estimular momentos de prática e de reflexão, individualmente e em grupo, de forma construtiva e aberta, não personalizada, discutindo aspectos percebidos, clarificando e comunicando adequadamente com outros sobre o que funciona, como é que funciona, quando, em que contexto, etc. é fundamental.

De acordo com uma abordagem experiencial, a forma mais económica e conclusiva de avaliação da qualidade de qualquer contexto de infância reside na focalização em duas dimensões: bem-estar emocional e nível de implicação experienciados pelas crianças.

Tal como Peter Van Sanden e An Joly (2003: 145) na Nicarágua, pretendíamos na Guiné-Bissau apoiar os educadores na melhoria da qualidade da educação em geral, assumindo que “good normal education constitutes inclusive education”. Como Laevers refere (2003), quando queremos saber como cada criança está num contexto, primeiro temos que explorar o grau em que as crianças se sentem à vontade, agem espontaneamente, mostram vitalidade e autoconfiança. Tudo isso indica que o seu bem-estar emocional está *OK* e que as suas necessidades físicas, a necessidade de ternura e afecto, a necessidade de segurança e clareza, a necessidade de reconhecimento social, a necessidade de se sentir competente e a necessidade de significado e de valores na vida estão satisfeitas. O segundo critério está relacionado com o processo de desenvolvimento e leva o adulto a criar um ambiente estimulante e que favorece o envolvimento. Aumentar os níveis de bem-estar e de implicação são referências para os profissionais que pretendem melhorar a qualidade do seu trabalho.

Definiram-se, então, em acordo com os nossos parceiros africanos, os seguintes objectivos:

- Apoiar a elaboração de orientações curriculares para a educação pré-escolar e conceber uma estratégia pedagógica de desenvolvimento no terreno dessas orientações (abordagem experiencial), num processo reflexivo contínuo;
- Criar um grupo de supervisores educacionais locais que acompanhará e apoiará o processo de inovação e melhoria das práticas;

- Avaliar o impacto ou efeitos do programa no terreno;
- Lançar bases sustentadas para a constituição de uma dinâmica e estrutura de funcionamento capaz de continuar para além do próprio projecto que a cria.

A SUPERVISÃO E REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS

O desenvolvimento deste projecto pressupõe a realização de formação, relativa à concepção de orientações curriculares e a uma abordagem experiencial da educação de infância (focalizada no enriquecimento do meio, na comunicação empática e na livre iniciativa da criança), criando-se uma base comum de conhecimentos enquadradora de toda a intervenção a desenvolver posteriormente.

À semelhança de Van Sanden e Joly (2003: 170) achamos que:

probably due to the difficult working and living conditions and the teacher's limited pedagogical-didactical background, the learning and changing process is slow. It is never wise to introduce a theory to the teachers and send them back to their practice without some kind of monitoring or follow-up.

Porque os formadores/investigadores/assessores (nós) não permanecemos durante muito tempo trabalhando, apoiando e supervisionando os educadores nas suas iniciativas de inovação das práticas pedagógicas nos contextos educativos da Guiné-Bissau, tentamos assegurar, através de uma equipa de supervisão local, uma certa dinâmica e continuidade em todo o processo.

Assim, foi programada e criada uma estrutura de supervisão local de acompanhamento e apoio à intervenção directa realizada pelos educadores e responsáveis de sala/grupo de crianças envolvidos no projecto. A esta equipa de supervisores (constituída por três técnicos/docentes, seleccionados do grupo de formandos envolvidos no projecto, cada um deles responsável pelo acompanhamento directo de cada um dos três subgrupos de formandos que foi constituído) cabe assegurar o desenvolvimento contínuo de um processo de reflexão e avaliação sobre o impacto e significado da intervenção, quer para os educadores, quer para as crianças, quer para os próprios supervisores. Foi delineado um esquema de funcionamento que passa pela programação e avaliação do trabalho específico a desenvolver pela equipa (efectuado em reuniões mensais dos supervisores), por reuniões quinzenais de cada uma das equipas de profissionais de Educação, sob a orientação do respectivo supervisor e por acompanhamento directo nos respectivos jardins-de-infância (efectuado através de visitas dos respectivos supervisores) a todos os profissionais de educação envolvidos no projecto.

Nas reuniões de supervisão pretende-se que a reflexão conjunta efectuada pelas equipas de profissionais de Educação sob a orientação dos respectivos supervisores, contemple: 1) o desenvolvimento de um consenso acerca da importância das orientações curriculares e das variáveis bem-estar emocional e implicação das crianças, enquanto indicadores de qua-

lidade; 2) a compreensão e respeito pelos níveis de implicação e bem-estar emocional das crianças, as circunstâncias e as limitações; 3) a selecção de um domínio ou actividade para intervir no sentido de aumentar a qualidade percebida; 4) a procura da realização de todas as iniciativas que possam tornar a experiência bem sucedida; 5) a estimulação da comunicação ao nível da equipa, alternando espaços de acção com espaços de reflexão/avaliação e 6) a promoção da abertura a outros parceiros educativos disponíveis na comunidade (famílias e outros agentes).

No mundo da prática profissional com crianças, a supervisão providencia oportunidades regulares a educadores mais e menos experientes de reflectirem em conjunto sobre as suas realidades profissionais. Tal como as crianças necessitam de apoio, estimulação, atenção e respeito para se tornarem confiantes e mais competentes, também os adultos necessitam de relações de suporte, sob a forma de supervisão/assessoria, para se sentirem mais seguros e capazes.

AS INICIATIVAS, AS DIFICULDADES E AS CONQUISTAS

Alguns pontos de acção para melhoria das práticas, procurando-se responder melhor a todas as crianças, no âmbito do trabalho de equipa e supervisoivo, foram identificados e concretizados pelos supervisores e restantes membros das equipas. Na generalidade, podemos sumariar as iniciativas realizadas do seguinte modo:

- reorganização do espaço com vista a deixar mais espaço para diferentes actividades em oferta em simultâneo (isto significou retirar mesas e cadeiras e criar espaços livres, por exemplo);
- concepção, construção e introdução de materiais diversificados e potencialmente mais interessantes nas salas de actividades (considerando as dificuldades económicas, pobreza, isto significa mais criatividade e abertura ao espaço exterior, famílias e comunidade com vista a identificar o seu potencial educacional e colaborativo, e beneficiar dele);
- aumento da livre iniciativa e exploração livre da criança dos materiais (organizando espaços e aumentando os momentos em que as crianças brincam e utilizam o seu ímpeto exploratório natural de acordo com o seu ritmo e interesses);
- atenção a crianças que suscitam preocupação especial, em particular as crianças que não atingem níveis satisfatórios de bem-estar e implicação ou crianças com necessidades especiais de desenvolvimento (nalguns casos isto significa o desenvolvimento de uma atitude de apoio, dando atenção positiva e considerando modos alternativos de estimular e de trabalhar com aquelas crianças).

Olhar segundo a perspectiva da criança, considerando a implicação e o bem-estar, foi reconhecido como uma forma de avaliar a qualidade do

contexto educativo. Esse olhar tem sido estruturado e apoiado através de um sistema de acompanhamento das crianças (SAC)¹, focalizando-se nas variáveis processuais de implicação e de bem-estar emocional. Trata-se de um sistema que permite responder à questão essencial “como está cada criança?” e considerar acções a empreender a fim de assegurar segurança emocional e desenvolvimento, em importantes áreas desenvolvimentais, para todo o grupo e para cada criança. O preenchimento deste sistema de monitorização representa um grande desafio para os educadores envolvidos. Dúvidas e questões surgem constantemente, os educadores necessitando de apoio continuado na utilização correcta do SAC. Vários conceitos necessitam de mais tempo de apropriação e contextualização. Por exemplo, existem dificuldades em compreender conceitos básicos como *implicação*. E é um facto que os supervisores não têm muito mais conhecimento e experiência com a abordagem experiencial que os seus supervisandos... Há uma tendência para ver a implicação como uma capacidade da criança, a capacidade de prestar atenção e realizar tarefas correctamente, por exemplo, e não como o resultado das condições educacionais no comportamento da criança. Há dificuldade em perceber que a implicação tem a ver com o ímpeto exploratório natural da criança, desenvolvimento e actividade mental intensa. Nesta linha de pensamento, existe uma clara tendência para atribuir pontuações elevadas em implicação e bem-estar até porque, frequentemente, os educadores consideram que uma baixa pontuação é sinal do seu próprio insucesso e temem a má impressão que possam causar nos outros. Usualmente culpam os factores que causam as baixas pontuações como estando fora do seu controlo e fora da escola: famílias, pobreza, falta de materiais, falta de condições, etc.

Apesar das dificuldades e meios financeiros muito limitados, estes educadores reuniram, discutiram e tomaram decisões relativamente a medidas para melhoria da qualidade. Subsequentemente, nas práticas diárias de sala, os educadores passaram a adoptar mais facilmente uma organização mais aberta, uma atitude mais respeitadora perante o ímpeto exploratório natural da criança. Mas, naturalmente, o domínio de competências e atitudes experienciais e a criação de condições contextuais inerentes a uma abordagem experiencial ainda não estão verdadeiramente atingidos.

A definição de objectivos e iniciativas para todo o grupo de crianças ou para algumas crianças em particular parece ser uma tarefa difícil. A formulação de pontos de acção é frequentemente muito genérica e/ou sem conexão com os objectivos identificados. Contudo, o alargamento da livre iniciativa, o aumento da oferta de materiais e a diversificação de actividades tornou-se um permanente ponto de atenção dos educadores.

O efeito mais importante deste projecto é o de os educadores sentirem que eles próprios são capazes de melhorar coisas nos seus contextos. Como na Nicaragua, trata-se de um efeito valioso, dado que “they used to work with the feeling that they themselves were not able to change the situation and that they depended on the help of the others” (Van Sanden e Joly, 2003: 167). Os educadores sentem-se mais capazes, expressam os

¹ O SAC inspirou-se em F. Laevers *et al.* (1997).

seus sentimentos de orgulho e entusiasmo quando falam dos ganhos evidentes relativos aos níveis de implicação e de bem-estar das crianças, tudo isto devido aos seus esforços de melhoria das práticas.

Assumimos que é a dinâmica de supervisão e mobilização conjunta de todos os intervenientes no projecto que lhe garante força e continuidade na busca de mais qualidade na acção educativa.

PERSPECTIVAS FUTURAS NA MELHORIA DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA NA GUINÉ-BISSAU

Numa cultura em que a disciplina e obediência, e um forte respeito pelas hierarquias são valores dominantes, a adopção de um modelo em que a melhoria da qualidade requer atenção, confiança e respeito em relação às crianças leva muito tempo. Melhorar as capacidades de observação e de estimulação dos educadores, considerando a implicação e o bem-estar, é um desafio permanente. A adopção da perspectiva das crianças como referência para o trabalho a desenvolver colide com uma cultura onde “são os adultos que sabem como e o que é que as crianças devem aprender” num contexto educativo, ficando preocupados com o que os outros vão pensar se virem as crianças brincando ou abandonando as suas mesas e cadeiras, realizando actividades no chão, em autonomia e evidenciando manifesto prazer. Num contexto educativo, trabalho significa esforço, obediência e tarefas escolares socialmente reconhecidas. Trabalho misturado com autonomia e prazer, em crianças, não deixa de ser visto como uma combinação estranha. Os adultos sentem-se mais confortáveis quando dirigem actividades diárias convencionais, introduzindo dois ou três momentos de actividades livres mais alargados. Embora a ideia de alargar o espaço para iniciativas livres da criança esteja adquirida, continua a necessitar de mais lucidez e de ser fortalecida, compatibilizando-a com regras, valores e objectivos educativos.

O enriquecimento do contexto com novos materiais e áreas melhora as condições materiais mas o papel sensível e estimulante do adulto permanece crucial. Este papel necessita de fortalecimento. De facto, os educadores ainda não perceberam bem o real valor do brincar e actividade livre da criança, interpretando-os sobretudo como momentos agradáveis em que o bem-estar das crianças é particularmente visível. Considerar o brincar como uma actividade educacional valiosa, oferecendo oportunidades de aprendizagem, quer para os adultos, quer para as crianças, em várias áreas desenvolvimentais, onde a intervenção do adulto é importante e estimulante de todo o processo, é um desafio permanente em termos de formação e supervisão destes profissionais.

Com os supervisores, parece ser importante insistir numa relação e desempenho em parceria com os educadores (apoiando, ajudando, orientando, unindo, estimulando) com vista a criar-se um clima de abertura, onde todos os participantes se sentem envolvidos nas tomadas de decisão, trabalho de equipa e partilha de responsabilidades.

As iniciativas desenvolvidas pelos educadores guineenses são frequentemente muito modestas mas estimulantes e inspiradoras de novas acções. O trabalho e as conquistas realizadas constituem um ponto de par-

tida muito positivo para o desenvolvimento da dinâmica existente para a mudança e melhoria da resposta educativa a todas as crianças.

Um outro aspecto a salientar remete para o problema da língua portuguesa. Sendo o português a língua adoptada oficialmente, constatamos que as crianças não o falam nem o entendem. Agrava ainda mais esta situação o generalizado défice no domínio desta língua que observamos existir por parte dos educadores e responsáveis de grupo/sala, bem como pelos familiares e demais agentes educativos com impacto no desenvolvimento das crianças. Esta questão crucial em toda a problemática da Educação na Guiné-Bissau exige, por certo, uma séria reflexão e a adopção e implementação de medidas urgentes neste domínio, capazes de contribuir para o desenvolvimento e sucesso educativo das crianças/alunos.

Os dados da investigação mais recente em torno do desenvolvimento cerebral, e concretamente do processo de activação do desenvolvimento sináptico da área da linguagem (receptiva e produtiva), indicam que é sobretudo durante o período pré-escolar que se verifica o maior desenvolvimento desta área, significando que é em fases precoces que o cérebro da criança está mais disponível e sensível para a aprendizagem linguística.

Parece-nos portanto particularmente pertinente investir em acções dirigidas aos educadores que os apoiem na organização de ambientes de estimulação comunicativa, que proporcionem a cada criança oportunidades específicas de interacção linguística em português, quer com os adultos, quer com as outras crianças.

É considerado que é (também) no contexto de comunicação criado pelo educador que a criança vai dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário e adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação, o que está na base de formas mais elaboradas de pensamento. Ora todo este processo, se for desenvolvido, é propedêutico e favorecedor do sucesso escolar posterior.

Paralelamente, é considerado que o alargamento das situações de comunicação em diferentes contextos, com diferentes interlocutores, conteúdos e intenções, permite às crianças dominar progressivamente a comunicação, com vantagens não só a nível da linguagem mas também de outras competências. Parece-nos importante que as entidades empenhadas na acção de promoção e divulgação da cultura e língua portuguesa na Guiné-Bissau atendam à necessidade de os agentes educativos, que contactam precocemente com muitas crianças, virem a ser alvo de acções de actualização ou formação em Língua Portuguesa. A criação e dinamização de um espaço para a Infância, enquadrado, por exemplo, no Centro Cultural Português, onde possa ocorrer de forma lúdica e informal o contar ou ler histórias, dramatizar histórias, fazer teatro de fantoches, ver e conversar sobre histórias ou filmes infantis, dinamizar ateliers de expressões diversas, contactar com crianças portuguesas, por conhecimento directo ou indirecto, etc., afigura-se como uma estratégia altamente favorecedora do processo de sensibilização e aprendizagem precoce do português, favorecendo, em simultâneo, uma relação afectiva com a língua e cultura portuguesas.

Nesta linha de pensamento, num país onde as línguas maternas são muito complexas e diversas, colidindo com a língua oficial, a presença de educadores de infância portugueses, acompanhando e apoiando as equipas locais de supervisão e o trabalho directo com as crianças, providenciando

e modelando boas experiências linguísticas para as crianças, não parece ser um luxo mas uma boa forma de concretizar uma política de difusão da língua e cultura portuguesas.

Finalmente, na Guiné-Bissau, apesar da atenção à educação de infância se enquadrar nas políticas educativas que o governo da Guiné-Bissau definiu no Plano Nacional de Acção Educação para Todos, constata-se a inexistência no país de formação de base em educação de infância apesar do reconhecimento generalizado da importância da educação das crianças.

Não se poderá pensar na generalização do ensino pré-escolar, nem em atingir os objectivos pedagógicos atribuídos à educação pré-escolar, se não forem diligenciadas medidas no sentido de o país se dotar de uma capacidade de formação de formadores nessa faixa de ensino, o que até agora não existe (Monteiro, 2005: 13).

Promover a aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar da criança é uma tarefa complexa e exigente, que não se coaduna com uma atitude tecnicista, informal e intuitiva, importando investir na formação dos educadores através do recurso a matérias e conhecimentos pertinentes, que lhes permitam vir a trabalhar de forma qualitativamente desejável.

Para além do compromisso geral com a aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar da criança, no campo da educação de infância guineense levantam-se pressões e desafios constantes, exigindo-se profissionais preparados para darem respostas adequadas perante variadas questões complexas, de que destacamos as seguintes (Portugal, Avelaira e Libório, 2006)²:

- a resposta educativa perspectivada numa visão inclusiva – adequada a todas as crianças, independentemente da sua origem (social, cultural, étnica) e das suas características físicas, sensoriais e desenvolvimentais (deficiências, problemas de desenvolvimento e aprendizagem), enquadrada pelos princípios da igualdade de oportunidades;
- o entendimento da educação de infância como um trabalho de estreita parceria com as famílias e com as comunidades onde estas se inserem;
- a necessidade de intervenção em diferentes contextos e junto de diferentes actores sociais, com vista à criação de oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem (crianças nas tabancas/aldeias e seus habitantes; crianças nas suas casas e suas famílias com as suas condições de existência; crianças nos hospitais, ou outras instituições, e os seus técnicos; crianças nas ludotecas/bibliotecas/centros de infância e a comunidade em que se inserem; crianças nas ruas da cidade e os bairros em que vivem).

² Programa de Formação em Educação de Infância na Guiné-Bissau, disponibilizado a Sua Excelência o Bispo de Bissau D. José Camnaté e Doutor Alexandre Furtado, Presidente da Fundação Educação e Desenvolvimento, em Abril de 2006.

Torna-se imperioso que, associado a dinâmicas de formação e supervisão dos educadores que já estão no terreno, se responda a esta necessidade de formação de base de educadores capazes de criar condições facilitadoras do desenvolvimento global de crianças inseridas em centros de infância, ou não, no respeito pelas suas particularidades, contexto familiar e comunitário.

REFERÊNCIAS

Furtado, Alexandre (2005). *Administração e gestão da educação na Guiné-Bissau: Incoerências e descontinuidades*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade de Aveiro.

Laevers, Ferre (2003). "Experiential education – Making care and education more effective through well being and involvement", in Laevers, Ferre e Ludo Heylen (eds.), *Involvement of children and teacher style, insights from an international study on experiential education*, Studia Paedagogica 35, Leuven, University Press, 13-24.

Laevers, Ferre et al. (1997). *A process-oriented child monitoring system for young children*. Experiential Education Series, 2. Leuven, Centre for Experiential Education.

Monteiro, João José Huco (2005). *A educação na Guiné-Bissau*. Bissau, Ministério da Educação Nacional, PAEB/Firkidja.

Portugal, Gabriela, Ana Paula Aveleira e Ofélia Libório (2006). *Formação em educação de infância na Guiné-Bissau*. Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro (não publicado).

Van Sanden, Peter e An Joly (2003). "Well being and involvement as a guide in realizing good conditions for inclusive education in Nicaragua", in Laevers, Ferre e Ludo Heylen (eds.), *Involvement of children and teacher style, insights from an international study on experiential education*, Studia Paedagogica 35, Leuven, University Press 143-172.