

RESUMO

Neste artigo é apresentado um trabalho realizado em São Tomé e Príncipe por uma equipa da Escola Superior de Educação de Santarém (ESES) na reforma do ensino básico (1^a à 6^a classe) com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian e do Banco Mundial.

A par do apoio formativo realizado, de mudanças efectuadas a nível da organização e gestão institucional, a concepção, testagem e avaliação de novos manuais foi a base de todo o projecto, trabalho desenvolvido pela equipa da ESE em estreita colaboração com a equipa do Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe.

A CONSTRUÇÃO DE NOVOS MANUAIS – UM ELEMENTO CRUCIAL DA REFORMA DO ENSINO BÁSICO EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

Maria João Cardona

Escola Superior de Educação
do Instituto Politécnico de Santarém
– Portugal

PALAVRAS-CHAVE: MANUAIS, FORMAÇÃO, ENSINO BÁSICO, SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

197

INTRODUÇÃO

O projecto de reforma do ensino básico na República Democrática de São Tomé e Príncipe surgiu na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo (2003)¹, tendo como finalidade o apoio à revisão curricular e a construção de novos manuais para os seis primeiros anos do ensino básico.

Entre outros aspectos, como principais linhas de trabalho esteve a necessidade de rever a estrutura curricular do ensino básico e a concepção de novos manuais, a par da organização da formação de professores, revitalizando um sistema praticamente parado já há muitos anos. Subjacente a estas preocupações, esta reforma pretendeu proceder ao desenvolvimento quantitativo e qualitativo da rede escolar, dando uma resposta a todas as crianças do país, da 1^a à 6^a classe – anos correspondentes à escolaridade obrigatória.

Numa fase inicial deste processo de reforma – que desde o seu início contou com o apoio do Banco Mundial e da Fundação Calouste Gulbenkian – colocou-se a questão de alargar o modelo de monodocência até à 6^a classe. Esta proposta acabou por não se concretizar, optando-se por uma solução intermédia, de organização em áreas disciplinares, durante a fase inicial de generalização da reforma a todo o país.

Analisando mais em detalhe os objectivos desta reforma, relativamente às primeiras quatro classes, a principal preocupação centrou-se na

¹ Lei 2/2003 de 2 de Junho.

necessidade de reforçar a integração das áreas das expressões (plástica, musical, dramática e da educação física), a par de uma maior valorização da formação pessoal e social, introduzindo uma maior articulação entre as áreas disciplinares. No que diz respeito à 5ª e 6ª classe, como já foi sublinhado, as necessidades de mudança foram ainda mais profundas, com a organização de áreas disciplinares, de forma a que gradualmente se generalizasse o modelo de monodocência para as seis classes do ensino básico.

Os docentes da equipa da ESE de Santarém² que coordenei trabalharam como consultores, apoiando todo este processo, em estreita colaboração com a equipa local do Ministério da Educação que foi organizada³. No decorrer do processo foram surgindo várias questões que nos levaram a várias reestruturações do plano inicialmente pensado.

Antes de proceder à apresentação do projecto de forma mais detalhada, numa primeira parte desta apresentação são analisados alguns conceitos e princípios teóricos, sendo reflectido o papel da formação e dos manuais escolares num país em vias de desenvolvimento como São Tomé e Príncipe.

Numa segunda parte são apresentadas as diferentes etapas deste projecto, que decorreu entre 2004/2005 e 2009/2010, terminando com uma reflexão sobre algumas das principais questões que afectaram o seu desenvolvimento e as perspectivas de futuro relativamente às implicações deste trabalho.

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

O critério de valor da educação escolar existe na medida em que cria um desejo por um crescimento constante e fornece meios para, de facto, concretizar esse desejo
(Dewey, 2007: 61)

198

Actualmente é já quase um lugar comum associar educação e desenvolvimento, sendo estes dois conceitos, e a forma como se inter-relacionam, alvo de diferentes interpretações de acordo com os contextos e pressupostos teóricos, sendo analisado sob vários ângulos e finalidades nas diferentes áreas das ciências sociais. A relevância da educação como factor de desenvolvimento social surge em articulação com uma nova forma de conceber o conceito de desenvolvimento, numa perspectiva de justiça social e de defesa dos direitos humanos. Neste sentido, a educação das crianças está na base da educação para a liberdade, um pilar fundamental para o desenvolvimento no dizer de Armatya Sem (2003), como sublinha Manuela Cardoso (2007: 255).

Esta é a perspectiva subjacente aos Objectivos do Milénio, definidos pelos países membros da Organização das Nações Unidas em 2000 e que

² A equipa da ESE de Santarém actualmente integra os/as seguintes docentes: Maria João Cardona (coord.); Ana Fonseca; Ana Margarida Togtma; Célia Barroca; Fernando Costa; George Camacho; Isabel Rondoni; Jean Campiche; José Manuel Soares; Maria José Pagarete; Mesquita Guimarães; Pedro Reis; Ramiro Marques; Teresa Cavalheiro.

³ Esta equipa, devido a mudanças políticas, foi alvo de algumas alterações, mas maioritariamente, desde o início integrou docentes metodólogos responsáveis por dar apoio metodológico aos professores das escolas.

também encontramos na Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento apresentada pelo IPAD em 2009:

Na origem da ED [Educação para o Desenvolvimento] está uma trajetória de mudança quer no universo da educação quer no do desenvolvimento. No primeiro, afirmou-se a complementaridade entre educação formal e não formal e foi-se conferindo uma importância crescente às metodologias participativas no trabalho educativo. Por seu lado, o desenvolvimento deixou de ser entendido como pura caminhada material de aproximação dos mais pobres ao volume de riqueza e aos modelos de vida dos mais ricos para passar a ser assumido como a adopção de exigências comuns de equilíbrio e coesão social, de valorização de princípios de participação e de dignidade de todos e todas e de sustentabilidade justa (IPAD, 2009: Ponto 3.1).

No entanto, entre o discurso e as práticas existe um longo caminho a percorrer, mais ou menos complexo conforme as estruturas de apoio e a capacidade de organização e decisão existente. O que passa obrigatoriamente pela reflexão sobre a especificidade dos contextos sociopolíticos e pela capacidade de concepção e implementação de mudanças estruturais no sistema de ensino.

Neste sentido, os sistemas mais ou menos (des)centralizadores implicam diferentes formas de estruturação e de resposta às inovações que se pretende introduzir. Como refere João Formosinho (2005: 15-16), a “centralização tem vantagens evidentes na garantia da unidade de acção do Estado e na coordenação da actividade administrativa”, o que acaba por implicar uma maior racionalização dos recursos e serviços. No entanto, uma excessiva centralização acaba por ser “um processo cultural de não participação, situacionismo e passividade. Ao restringir as decisões significativas ao escalão superior dos serviços centrais, o sistema centralizado reduz o professor e o gestor escolar ao papel de meros executores dos serviços centrais”, ao contrário da descentralização, que tem “uma vertente participativa e outra de equilíbrio de poderes” (*ibid*: 19-20).

O predomínio de respostas centralizadoras implica uma excessiva uniformidade nas formas de actuação, sem ter em conta a especificidade de cada realidade, que podem ser factores impeditivos de desenvolvimento.

Em certos casos, de acordo com a forma como as reformas educativas são integradas nos sistemas, estas podem mesmo vir a dificultar o desenvolvimento. Se é indiscutível que o investimento na educação deve ser uma prioridade, tudo depende da forma como este investimento é feito e integrado nas estruturas existentes, apoiando, ou não, a sua expansão e desenvolvimento, atendendo ou não à sua especificidade.

Se “a infância como construção social é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura”, também as instituições educativas são socialmente construídas e a sua qualidade de funcionamento tem que ser considerada de acordo com as características específicas de cada contexto sociocultural (Dahlberg, Moss e Pence, 2003: 71).

Neste sentido começa por ser fundamental a existência de coordenação entre os diferentes níveis de decisão – central, regional e local. Por

outro lado, há que reflectir nas repercussões de cada medida ou inovação que se pretende introduzir, avaliando as suas implicações nas estruturas existentes, a forma como estas se integram ou criam rupturas relativamente ao sistema já em funcionamento.

No caso da formação, por exemplo, a criação de novos cursos, sem a existência de uma legislação que clarifique a carreira, pode induzir situações de difícil resolução. O mesmo relativamente à gestão das escolas, ou à rede institucional. Qualquer mudança a nível curricular tem que ter em conta todas estas variáveis, que têm que ser equacionadas de forma articulada e coerente.

Relativamente à formação, por exemplo, esta é fundamental mas torna-se insuficiente se não tem um acompanhamento a nível local, nos contextos educativos, ou se prevalecem condições de trabalho adversas como por exemplo turmas muito numerosas, ou a falta de materiais e documentos de apoio que a completem.

A existência de documentação de apoio, de manuais escolares é particularmente relevante em países em que não existem livros, nem recursos que possam apoiar os alunos e docentes.

Esta é uma reflexão genérica de algumas das questões que nos preocuparam ao longo do projecto, algumas delas que não antecipámos e às quais se foi procurando dar resposta. Mas para uma melhor compreensão de seguida são apresentadas as diferentes etapas do trabalho realizado.

AS DIFERENTES ETAPAS DO PROJECTO

Com a preocupação de criar condições para a universalidade do acesso ao ensino básico, procurou-se melhorar o seu funcionamento sobretudo a partir da revisão curricular e da construção de manuais escolares para apoio do/as estudantes e do/as docentes.

Tendo partido de uma decisão política, o projecto foi concebido com a preocupação de reforçar o papel das escolas, sendo os directores e directoras figuras fundamentais na mediação de todo o processo de concepção, testagem e apoio à generalização dos novos Manuais construídos na sequência da reforma curricular.

Depois do desafio que foi feito pela Fundação Calouste Gulbenkian, em 2005, foi organizada uma equipa multidisciplinar na ESE de Santarém, e uma equipa multidisciplinar em São Tomé, maioritariamente constituída por metodólogos do 1º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, de várias áreas disciplinares, que nos acompanhou ao longo do processo. Depois de uma fase inicial de diagnóstico, delinear-se as diferentes etapas do projecto, sendo diferenciados os seguintes momentos:

- Proceder-se à revisão curricular e à definição da estrutura dos manuais para as várias classes;
- Definir-se um modelo de testagem dos manuais, sendo escolhidas as escolas e professores que iam participar e o trabalho de apoio formativo para preparar a sua posterior generalização. Os professores que participaram na experimentação passaram a integrar a equipa local, dando desde o início o seu apoio à disseminação do projecto.

Começando pelo trabalho realizado nas quatro primeiras classes, de-

pois de definidas as alterações curriculares, com a equipa local definiu-se a necessidade de serem construídos três tipos de livros para cada classe:

- Um Manual para os alunos e alunas.
- Um Caderno de Actividades também para os alunos, procurando dar um maior apoio aos docentes. A ideia deste Caderno surgiu logo na sequência das primeiras visitas realizadas, em que verificámos que os professores passavam a maior parte do tempo a escrever no quadro os exercícios que os alunos deviam fazer. Esta questão, agravada pela existência de turmas com um número muito elevado de alunos, em escolas que muitas vezes ainda funcionam em horário triplo, fez-nos pensar na necessidade de facilitar este trabalho tornando disponível um caderno com os exercícios já impressos.
- Um Livro de Sugestões Pedagógicas para os docentes e para as docentes, na grande maioria sem uma formação adequada. Na impossibilidade de garantir um apoio formativo mais intenso e adequado, pensou-se que a organização deste *manual* seria um bom recurso para os auxiliar na gestão do processo ensino-aprendizagem.

De acordo com as áreas curriculares existentes, optou-se por organizar os manuais em três áreas: Língua Portuguesa; Matemática; Meio Físico e Social – integrando os conteúdos da formação pessoal e social de forma transversal. As áreas de Expressão ficaram no Livro de Sugestões Pedagógicas do professor.

201

Para uma maior interdisciplinaridade, nas duas primeiras classes os conteúdos das várias áreas disciplinares foram organizados a partir das unidades curriculares do Meio Físico e Social. Na 3^a e 4^a classe esta organização manteve-se, mas para uma maior liberdade na escolha dos textos de Língua Portuguesa, nesta área optou-se pela seguinte classificação: por terras do meu país; por outras terras de África; por outras terras do mundo.

Relativamente à 5^a e 6^a classe a organização foi diferente.

Tendo concluído que não havia condições para chegar ao modelo monodocente, um despacho ministerial definiu que seriam diferenciadas as seguintes áreas disciplinares: Língua Portuguesa; Matemática e Ciências Naturais e Sociais; Educação Visual e Educação Musical; Educação Física. Ficou ainda definido que gradualmente se procuraria que as três áreas de Expressão viessem a ser agrupadas à Língua Portuguesa, o que nalgumas classes ainda ocorreu durante a fase de testagem dos manuais.

O trabalho realizado na 5^a e 6^a classe revestiu-se de uma maior complexidade, pois tradicionalmente estas estavam integradas no ensino secundário. A sua *re-integração* no ensino básico não foi um processo fácil. Mas este trabalho teve o mérito de criar condições para melhor articulação entre os metodólogos do ensino básico e secundário, que no apoio ao processo de concepção e testagem dos manuais trabalharam em conjunto. Paralelamente, foi necessário rever a própria estrutura da rede escolar, aspecto que se iniciou e continua em fase de desenvolvimento.

A organização de áreas disciplinares, implicando a diminuição do número de disciplinas existentes, condicionou alterações na organização dos horários e também na gestão do trabalho pedagógico dos docentes e

das docentes. Estes passaram a ter mais tempo lectivo para trabalhar com os alunos, o que deu a oportunidade de poderem testar novas estratégias, podendo ter uma intervenção mais individualizada. Este aspecto, que inicialmente foi sentido como uma dificuldade, foi sendo trabalhado ao longo da testagem, passando a ser visto como um aspecto positivo.

Outro aspecto relevante foi o espaço curricular ganho pelas áreas das expressões (educação visual, musical e física). Se numa fase inicial estas áreas foram vistas como mais uma dificuldade, pela falta de formação e de recursos materiais, gradualmente foram ganhando um espaço próprio. A motivação dos alunos foi também um incentivo importante para os docentes ultrapassarem os seus receios e dificuldades. Ao contrário das expectativas iniciais, devido a funcionarem como área curricular autónoma, as expressões foram muito mais facilmente apropriadas pelos docentes da 5ª e 6ª classes do que pelos docentes das quatro primeiras classes. No entanto, são áreas difíceis, em que não há formadores, aspecto que, como é evidente, vai acabar por se tornar mais evidente durante a fase de generalização.

Na construção de todos os manuais, tendo em conta a idade das crianças, houve uma grande preocupação com a ilustração, a escolha das cores, a organização gráfica, preocupações estéticas que também estiveram sempre presentes na escolha dos textos.

Durante o decorrer do projecto, um grupo de 7 formandas e 1 formando vieram completar a sua licenciatura no ensino básico em Santarém. Estes docentes, a par da restante equipa de metodólogos, tiveram um papel muito importante no apoio à concepção, testagem e generalização do processo de reforma.

A organização de um trabalho de equipa entre os professores e professoras de Santarém e a equipa de São Tomé foi sempre uma preocupação. Para além das missões a São Tomé, houve também missões da equipa de São Tomé a Santarém. Um trabalho de equipa também se baseia num conhecimento mútuo, fundamental para uma maior confiança e cooperação.

A par deste trabalho têm sido realizadas várias actividades de formação e várias visitas e iniciativas de apoio às escolas.

Chegando ao fim o processo de experimentação da 1ª à 6ª classe, na altura da generalização a todo o país, é tempo de balanço. E como é evidente há ainda muitos constrangimentos que só poderão ser definitivamente ultrapassados com um maior investimento a nível da formação. Esta é talvez a área mais deficitária de todo o processo, em consequência do atraso no início do funcionamento dos cursos de formação inicial, que só agora estão a começar e das falhas do processo de formação em serviço e de apoio às escolas. Nesse sentido fazem falta mais formadores e mais espaços de formação. Para além dos metodólogos, é de salientar a importância que os directores e directoras das escolas têm tido, assim como os docentes e as docentes que colaboraram na testagem e que agora apoiam os colegas transmitindo a sua experiência.

O trabalho de reorganização das escolas ainda em curso é outra prioridade, estratégia indispensável para reduzir o número de crianças por turma e terminar com as situações de escolas a funcionar em horário triplo. Para além dos manuais, equipar as escolas com materiais de apoio para as diferentes áreas foi outra preocupação que apesar dos constrangimentos orçamentais tem vindo a ser ultrapassada.

Conciliar o crescimento da rede escolar universal com a necessidade de desenvolver um sistema educativo de qualidade não é fácil.

Há muitos obstáculos a ultrapassar para se poder falar de um verdadeiro desenvolvimento da rede institucional: a falta de formação dos/as docentes; a forma como esta formação é estruturada e contextualizada; o apoio dado às escolas; a gestão dos recursos educativos; o papel dos responsáveis pela administração educacional, a nível central e local; a forma como se coordenam os vários níveis de decisão.

A articulação entre as estruturas centrais e locais passa em grande parte pela forma como se concretiza a gestão das escolas. A selecção, formação, e apoio dado aos directores e directoras, é crucial para a concretização das mudanças que se pretende implementar.

A evolução do sistema depende da valorização dos agentes educativos. As perspectivas de desenvolvimento definidas apenas a nível central, sem ouvir os actores que as concretizam, podem estar à partida condenadas ao fracasso. A especificidade de cada contexto mesmo em áreas geográficas vizinhas, não pode ser descurada, tem que ser compreendida ouvindo os diferentes actores que o integram.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Com o apoio da Fundação Gulbenkian e da Santa Casa da Misericórdia de São Tomé, durante três anos três grupos de estudantes de educação social realizaram estágio em São Tomé. Perante o facto de a grande maioria das crianças não terem acesso a livros para além dos manuais escolares, achámos importante que as nossas alunas e alunos apoiassem a organização e dinamização de espaços de leitura fora das escolas.

A Associação de Estudantes da ESE também participou recolhendo livros para crianças e jovens, que foram enviados para São Tomé. Esta iniciativa teve a vantagem de criar novos espaços de apoio ao trabalho realizado nas escolas.

A liberdade destes espaços de educação não formal proporcionou a realização de várias iniciativas, com crianças e adultos, diversos momentos de leitura e de animação de histórias estimulantes para a aprendizagem da língua portuguesa.

E AGORA? ALGUMAS REFLEXÕES E PREOCUPAÇÕES

Sem uma continuidade garantida a nível dos outros níveis de ensino, começando pela educação pré-escolar, e a nível da organização de um modelo de formação de professores e educadores, a continuidade e sustentabilidade de todo este trabalho pode estar comprometida.

Por outro lado, a educação desenquadrada de outras políticas socio-educativas mais amplas, dificilmente promove o desenvolvimento social.

Tendo em conta a realidade do país, a falta de recursos humanos especializados, dificilmente pode existir um modelo de gestão do sistema educativo descentralizado. No entanto, como em tudo, esta centralização tem também as suas desvantagens. Apesar da dimensão do país, as difíceis acessibilidades implicam algumas dificuldades de comunicação que afectam a articulação entre as estruturas do Ministério e as instituições educativas.

A excessiva uniformização existente, em consequência das políticas centralizadoras em vigor, dificulta a existência de respostas adequadas à

especificidade e diversidade dos diferentes contextos institucionais. O sistema centralizado reduz o professor e o gestor escolar ao papel de meros “executores dos serviços centrais”, ao contrário da descentralização, que tem “uma vertente participativa e outra de equilíbrio de poderes” (Formosinho, 2005: 19-20).

Tem sido com o esforço de todos e de todas que este projecto – o projecto dos livros novos, que é geralmente a forma como as crianças e os professores lhe chamam – se tem desenvolvido. E só com o esforço de todos se pode dar continuidade ao trabalho começado.

REFERÊNCIAS

Cardoso, Manuela (2007). *Cabo Verde e S. Tomé e Príncipe. Educação e infra-estruturas como factores de desenvolvimento*. Porto, Afrontamento.

Dahlberg, Gunilla, Peter Moss e Alan Pence (2003). *Qualidade na educação da primeira infância. Perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre, Art-med.

Dewey, J. (2007). *Democracia e educação*. Lisboa, Paralelo Editores.

Formosinho, João (2005). “Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público”, in Formosinho, João *et al.*, (org.), *Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto, ASA, 13-53.

IPAD - Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (2009). Despacho 25931/2009 de 26 de Novembro.

Sem, Amartya (2003). *Desenvolvimento com liberdade*. Lisboa, Gradiva.