

COOP EDU



Congresso
Portugal e os PALOP
Cooperação na Área
da Educação

29/30 Março — 2010

LIVRO DE ACTAS

ÍNDICE

ACTAS DO CONGRESSO

“PORTUGAL E OS PALOP: COOPERAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO”

INTRODUÇÃO

Ana Bénard da Costa / Antónia Barreto

7

PARTE I - ENQUADRAMENTO

A Cooperação Portuguesa e a Educação

Augusto Manuel Nogueira Gomes Correia

15

O Centro de Estudos Africanos e a Cooperação em Educação

Clara Carvalho

41

PARTE II - A LÍNGUA PORTUGUESA: QUESTÕES DE ESCRITA E QUESTÕES DE COOPERAÇÃO

Projectos, Políticas e Perspectivas Futuras, uma Reflexão em Torno das Comunicações Apresentadas

Maria Helena Mira Mateus

49

Revisão e Edição de Texto - A Gramática e o Discurso

Conceição Siopa

53

Concepções e Práticas de Avaliação Escrita na Disciplina de Língua Portuguesa em Moçambique

Paula Cruz

65

Corte Observacional do Uso da Língua Portuguesa em Timor- Leste na Identidade Timorense

Aires Gameiro

75

Em que Língua se Escreve a Dor? Processos de Reapreciação Linguística na Obra de Lina Magaia

Ana Luísa Teixeira

89

Qual o Papel da Língua Portuguesa na Política Educativa em Timor Leste?

Lúcia Vidal Soares

95

O Português enquanto Veículo da Educação em Cabo Verde – Uma polivalência entre vantagem, entrave e desafio

Hans-Peter Heilmair

103

Educação para Todos na Guiné-Bissau – Que princípios metodológico-didáticos para a aula de Língua Portuguesa? Gabriela Miranda Barbosa / Rosa Bizarro	111
PARTE III - COOPERAÇÃO, ENSINO E FORMAÇÃO	
Projectos, Políticas e Perspectivas Futuras, uma Reflexão em torno das Comunicações Apresentadas Antónia Barreto	123
10 Anos de Cooperação em Educação – Actores, contextos, agendas e diálogo Júlio Gonçalves dos Santos / Rui da Silva / Rosa Silva	125
O Projecto Melhorar a Educação de Infância na Guiné-Bissau Gabriela Portugal	135
O Impacto da Merenda Escolar na Inserção, Retenção e Sucesso Escolar dos Alunos do Ensino Primário em Angola Abílio Tomé António Samuel	147
O Potencial das Redes Sociais para o Desenvolvimento Profissional dos Docentes Isabel Barbosa / Paula Antunes / António Augusto Moreira	151
A Formação de Professores em Moçambique e o Desenvolvimento Criativo e Reflexivo Camilo Ussene	159
EICP – Uma Escola Técnica do Ensino Básico Ana Paula dos Santos Pinto	171
A Cooperação Portugal - São Tomé e Príncipe na Área da Educação e Formação António José Martelo	185
A Construção de Novos Manuais – Um elemento crucial da reforma do ensino básico em São Tomé e Príncipe Maria João Cardona	197
A Educação Informal e as Associações. A Propósito das Mandjuandades da Guiné-Bissau Manuela Borges	205

PARTE IV - COOPERAÇÃO, ENSINO SUPERIOR E FORMAÇÃO DE QUADROS

Projectos, Políticas e Perspectivas Futuras, uma Reflexão em torno das Comunicações Apresentadas Margarida Faria	219
Ensino Superior em Moçambique – Políticas, formação de quadros e construção da cidadania Francisco Noa	225
O papel do INA na Formação de Quadros dos PALOP José António França Martins	253
A Presença dos Estudos Africanos nas Licenciaturas em História em Portugal (2002-2006) Anderson Ribeiro Oliva	263
Cooperação na Área da Educação enquanto Fator Portador/ Produtor de Futuro Francisco Carvalho	275
África e Brasil no Mundo Acadêmico – Diálogos cruzados Neusa Maria Mendes de Gusmão	283
Parcerias entre Faculdades de Medicina no Âmbito dos PALOP – Da elaboração à implementação de um programa estratégico de desenvolvimento Alice Bastos / Ana Freitas / Ana Godinho / Elizabete Loureiro Maria Amélia Ferreira / Mário Fresta	301
O Capital Humano no Ensino Superior à Distância Português com os PALOP Luís Manuel Santa Mansos	309

INTRODUÇÃO

Ana Bénard da Costa

ISCTE – IUL – CEA

Antónia Barreto

ESE de Leiria, ISCTE – IUL – CEA

O Centro de Estudos Africanos do ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa, na continuação do 1º colóquio NRedes e em colaboração com a ESECS do Instituto Politécnico de Leiria, realizou nos dias 29 e 30 de Março de 2010 no ISCTE o primeiro Congresso Internacional sobre a Cooperação no âmbito da Educação entre Portugal, os PALOP e Timor Leste. Na Comissão Organizadora deste Congresso participaram, para além das organizadoras deste livro, o Engenheiro José Manuel Protes da Fonseca a quem, pelo empenho e dedicação, se presta aqui um homenagem especial, a Doutora Margarida Lima de Faria, o Professor António Fazendeiro e o Professor Filipe Santos. A organização deste evento também não teria sido possível sem a colaboração do Gabinete Multimédia da ESECS de Leiria e o apoio do Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) e da Fundação Calouste Gulbenkian, entre outros. Este Congresso reuniu cerca de 150 participantes de sete países que durante os dois dias do Congresso debateram questões relacionadas com a temática em foco.

Neste livro reúne-se um número significativo das comunicações apresentadas, que testemunham não só a importância de que se reveste a cooperação ao nível da educação entre Portugal, os PALOP e Timor Leste nas suas várias vertentes como, igualmente, demonstram as importantes dinâmicas que actualmente ocorrem neste sector e que envolvem um conjunto muito diversificado de actores e iniciativas.

O objectivo deste Congresso foi o de reunir num espaço único esta diversidade e multiplicidade de testemunhos, tentando, simultaneamente, através do debate que este Congresso proporcionou e da posterior reflexão decorrente do trabalho de compilação e selecção dos textos para publicação neste Livro de Actas, contribuir para traçar linhas condutoras susceptíveis de gerar reflexões de carácter estruturante em termos políticos e científicos sobre as diversas dimensões em que a cooperação ao nível da educação se traduz.

Estiveram envolvidas na promoção desta iniciativa personalidades de diferentes quadrantes que se relacionam com a cooperação ao nível da educação (políticos, promotores de projectos, agentes de desenvolvimento, académicos, responsáveis de instituições de ensino, estudantes). Todos cientes da urgência e da importância do debate de forma estruturada e agregada sobre esta temática. Surgiram como relevantes a necessidade da discussão e dos intercâmbios internacionais na área da educação-formação.

A cooperação no âmbito da educação tem-se desenvolvido ao longo de décadas e conhece actualmente uma dinâmica sem precedentes. A profusão de acções e programas que incentivam a mobilidade de estudantes e professores entre países, a divulgação das tecnologias de informação e comunicação, facilitando o ensino à distância, a constituição de parcerias, de intercâmbios e de redes internacionais, são alguns dos aspectos que explicam este fenómeno de globalização da educação e que justificavam uma reflexão aprofundada sobre os seus impactos a vários níveis.

Neste Congresso tiveram lugar sessões plenárias, organizadas em torno de temas específicos, nomeadamente Políticas de Cooperação; Cooperação, Ensino e Formação; Formação de Quadros dos PALOP; Parcerias e Intercâmbios no Ensino Superior, e nelas foram proferidas conferências por especialistas portugueses e oriundos dos PALOP. Também aconteceram os seguintes painéis temáticos: (I) Estratégias da cooperação ao nível da educação; (II) Formação de quadros africanos em Portugal; (III) A língua

portuguesa nas políticas educativas dos PALOP; (IV) Formação de professores; (V) Currículos e manuais; (VI) Formação profissional; (VII) Formação de quadros dos PALOP; (VIII) Parcerias e intercâmbios no ensino superior; (IX) Políticas de apoio ao ensino superior e à investigação científica nos PALOP. Procurou-se, quer no espaço dedicado às sessões plenárias, quer ao nível dos painéis, incentivar o debate entre todos os participantes e produzir sínteses conclusivas que sistematizassem as reflexões e ideias que aí se apresentaram e discutiram.

Posteriormente foi solicitado a todos aqueles que proferiram conferências e comunicações que as sistematizassem por escrito de forma a ser possível a sua publicação em Livro de Actas do Congresso. A adesão a esta iniciativa foi muito significativa e este livro reúne 30 artigos que exemplificam as problemáticas que este Congresso debateu.

O livro está organizado em quatro partes, precedidas pela presente Introdução. Na primeira parte, intitulada Enquadramento, é apresentado um texto da autoria do presidente do IPAD, Prof. Doutor Manuel Correia. Neste seu artigo, o presidente do IPAD, para além de desenvolver uma reflexão aprofundada sobre as políticas da cooperação portuguesa no âmbito da educação, apresenta nas suas linhas fundamentais os documentos estratégicos orientadores dessas políticas e explicita e analisa a política de bolsas que actualmente está a ser seguida por esta instituição. Este artigo fala ainda da Educação para o Desenvolvimento e apresenta uma síntese de grande parte dos projectos de educação que o IPAD promove e/ou apoia nos cinco PALOP e em Timor Leste. Através da leitura deste artigo é possível captar não só a enorme diversidade de acções de cooperação no âmbito da educação que o Estado português promove ou apoia no âmbito das mais variadas parcerias, como ter uma ideia dos recursos humanos e financeiros envolvidos e dos resultados obtidos pelo conjunto dos projectos. A forma como a cooperação em termos da educação se estrutura, as políticas e os compromissos assumidos internacionalmente que orientam essas iniciativas e acções, também são particularmente destacados neste artigo, que nos fornece, por isso, um enquadramento para a leitura dos restantes textos que compõem este livro.

Ainda nesta primeira parte apresenta-se o artigo da Prof. Doutora Clara Carvalho, presidente do Centro de Estudos Africanos, entidade promotora deste Congresso.

Clara Carvalho refere, numa breve introdução, os princípios de igualdade, equivalência e parceria que estão na base das actuais estratégias de cooperação Europa-África desenhadas por instâncias internacionais soberanas. Aponta seguidamente a importância dada ao ensino primário, no quadro das relações de cooperação, nomeadamente relembrando o destaque com que este surge nos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio. Inicia a segunda parte do artigo referindo aspectos relacionados com a cooperação Europa-África em termos do ensino superior e da investigação, nomeadamente relacionados com os programas de intercâmbio de estudantes e com vários programas de cooperação inter-universitários e de investigação.

Seguidamente, esta autora reflecte sobre o papel que o Centro de Estudos Africanos tem tido em termos da investigação ao nível da educação, relembrando a sua história no âmbito dos programas de formação de pós-graduados em Estudos Africanos e o destaque dado por este Centro à for-

mação de quadros africanos dos PALOP. Ainda nesta parte são mencionados os projectos de investigação que o Centro tem desenvolvido e aqueles que actualmente estão em curso. Estes últimos, centrados no papel da sociedade civil, na educação e na formação em três países africanos de língua oficial portuguesa e no impacto da cooperação ao nível do ensino superior no desenvolvimento dos PALOP, traduzem as crescentes preocupações do Centro de Estudos Africanos em aprofundar a reflexão sobre as temáticas em torno das quais este Congresso se organizou. Na última parte do artigo esta autora faz referência ao papel do CEA no quadro da cooperação para o ensino e a investigação, salientando os protocolos de colaboração que este Centro tem com organizações científicas africanas nacionais e transnacionais e a importante colaboração existente entre os vários centros de estudos africanos de Portugal que se consubstanciou, entre outras acções, na criação da Biblioteca Central de Estudos Africanos sediada no ISCTE.

A reflexão que estes dois artigos que integram a primeira parte deste livro desenvolvem, em termos das políticas, dos projectos e da investigação sobre cooperação ao nível da educação entre Portugal e os PALOP, enquadra e contextualiza os textos que seguidamente se apresentam e que se agruparam em três partes distintas.

Na primeira estão agrupados os artigos que abordam questões relacionadas exclusivamente com a língua portuguesa e com o fundamental papel que esta desempenha nas relações de cooperação entre Portugal, os PALOP e Timor Leste ao nível da educação. O português representa de facto uma mais-valia que Portugal detém face a todos os países doadores. Esta segunda parte do livro é introduzida por um texto da autoria da Prof. Doutora Maria Helena Mira Mateus que sintetiza as principais ideias e conclusões dos artigos que aí se incluem. Esta autora salienta a necessidade de o ensino da língua portuguesa nos PALOP e em Timor Leste se adequar ao contexto multilinguístico e multicultural que caracteriza esses países, e adoptar, de acordo com a população escolar, um modelo que, em certas circunstâncias, recorra às línguas nacionais; relembra a importância atribuída à formação de professores e a necessidade de esta merecer maior atenção, o esclarecimento da importância que têm as línguas maternas para o desenvolvimento dos alunos e para a aquisição do conhecimento, como a vantagem, para o ensino do português, de estabelecer relações de comparação linguísticas e culturais com o contexto vivencial dos alunos. Por último, esta autora destaca a importância de a formação de professores e a elaboração de manuais serem apoiadas por institutos onde se estudem línguas e culturas africanas e orientais.

Na terceira parte deste livro reúnem-se os artigos que focam as questões da cooperação em educação relacionadas com o ensino básico, secundário e a formação em diversos domínios. Os artigos apresentados são introduzidos por um texto da autoria da Prof. Doutora Antónia Barreto que destaca o facto de estes artigos valorizarem as dimensões contextuais a par de dimensões de ordem internacional, de problematizarem o sentido da relação educação-desenvolvimento-cultura-saberes e adoptarem uma abordagem crítica, descentrada, sobre projectos e parcerias.

Finalmente, na quarta parte deste livro, surgem os artigos que se centram nas temáticas da cooperação ao nível do ensino superior e da formação de quadros dos PALOP. À semelhança das outras partes, esta inicia-

-se com um texto introdutório da autoria da Doutora Margarida Faria onde a autora destaca as reflexões e ideias fundamentais que os artigos expressam. No resumo que esta autora faz relativamente aos principais problemas identificados pelos autores, destaca-se aqui: a desadequação temporal entre construção e implementação dos projectos; os elevados custos de gestão nos projectos de grande dimensão; o perigo da transferência de modelos de uns para outros contextos sem se ter em conta as especificidades locais; a elevada rotatividade dos membros das equipas locais; e a não garantia de financiamento após a conclusão dos projectos. Em termos de soluções propostas pelos autores reunidos nesta última parte do livro, a autora sublinha, entre outras, a necessidade de alteração dos modelos de cooperação para o desenvolvimento onde doadores e beneficiários sejam colocados em plano de efectiva paridade, e a urgência de se estabelecer uma maior interacção entre o político e o económico, sobretudo no combate à corrupção e nas exigências de um profissionalismo responsável na execução das acções de cooperação.

É notória a forma diversa como as temáticas centrais em torno das quais os artigos se agrupam são abordadas. Esta diversidade explica-se pela abrangência de assuntos e dimensões que um Congresso subordinado à temática da cooperação ao nível da educação necessariamente envolve e pelo perfil dos autores dos artigos que, oriundos de diferentes campos da cooperação, exemplificam através dos seus textos a multiplicidade de formas possíveis de abordar estes assuntos, reflectindo sobre eles, a vários níveis, enquanto académicos, responsáveis por instituições de ensino, investigadores ou estudantes, descrevendo processos de cooperação enquanto responsáveis ou agentes de projectos, ou ainda incidindo sobre aspectos concretos em que esses projectos de cooperação se focam e reflectindo sobre as temáticas científicas que estes envolvem.

Este livro reúne assim textos genéricos mas de profundidade reflexiva sobre as políticas da cooperação portuguesa (Francisco Carvalho), sobre o ensino superior em Moçambique (Francisco Noa) ou sobre o ensino superior em contextos culturais e religiosos específicos (artigo de Maria João Pinto). Textos que relatam projectos de cooperação (por exemplo o artigo de Maria Amélia Ferreira, Mário Fresta, Elizabete Loureiro, Ana Freitas, Ana Godinho e Alice Bastos), textos que se centram sobre conteúdos programáticos em diferentes sistemas de ensino (os artigos de Anderson Ribeiro Oliva e de Maria João Cardona, por exemplo), textos focalizados na formação de quadros africanos (Neusa Gusmão), textos que abordam as questões do uso do português em diferentes contextos em Moçambique e em Timor Leste (Conceição Siopa, Ana Luísa Teixeira, Aires Gameiro, por exemplo), textos que abordam as questões do ensino à distância (Luís Mansos) ou da educação informal (Manuela Domingos).

Para além da diversidade temática, há aspectos comuns que atravessam os artigos e que importa realçar pois surgem como centrais na cooperação no âmbito da educação entre Portugal, os PALOP e Timor Leste.

O primeiro factor comum e já mencionado é o da língua portuguesa. Todos estes projectos, políticas e investigações fazem-se, pensam-se, escrevem-se e falam-se em português. O papel central do português e das políticas que Portugal, em conjunto com os países parceiros, define neste âmbito, surge como central. Para abordar este assunto o Congresso contou com a participação de uma representante do Instituto Camões, a Dra. Fernanda Barrocas, que proferiu uma conferência na sessão plenária, descrevendo as acções que este Instituto desenvolve.

Temos também o privilégio de poder contar com um texto da autoria da Prof. Doutora Maria Helena Mira Mateus, personalidade de reconhecido mérito científico ao nível da problemática da língua portuguesa e que levanta as questões essenciais que nos permitem enquadrar os problemas mais importantes que se colocam neste campo e sobre as quais os artigos que aqui publicamos reflectem.

O segundo aspecto comum que importa destacar é o facto de o Estado português ser responsável ou co-responsável por grande parte da cooperação desenvolvida ao nível da educação. O IPAD financia ou co-financia grande parte dos projectos, o governo português apoia muitas das instituições de ensino superior a que pertencem os académicos e estudantes que investigam estes assuntos, por isso o seu papel é crucial no sentido de continuar a apoiar (como generosamente o fez ao apoiar o Congresso e o faz ao apoiar a edição deste livro) este tipo de iniciativas que permitem reflexões aprofundadas sobre as políticas seguidas e sobre as acções em curso ou a programar. Portugal dispõe de recursos limitados e é essencial congrega sinergias de forma a rentabilizar o que se faz, sem desperdiçar meios e sem duplicar iniciativas. Sendo essencial, igualmente, para que tal aconteça, apoiar momentos e espaços de diálogo entre os diferentes actores que, simultaneamente, potencializem a visibilidade das acções e boas práticas desenvolvidas e permitam a criação de parcerias que ultrapassem o âmbito nacional e bilateral da cooperação.

Destacamos ainda como importante elemento comum que atravessa todos estes artigos, o destaque dado aos parceiros com os quais Portugal coopera. O número significativo de conferencistas e participantes oriundos dos PALOP com que este Congresso contou, testemunha a vitalidade destas relações de parceria que, na primeira ou segunda pessoa, são igualmente visíveis em muitos dos artigos que agora se publicam. Uma especial referência deve aqui ser dada aos colegas brasileiros que por sua iniciativa se uniram a este Congresso, apresentando neste evento e no livro que agora se publica, reflexões sobre uma diversidade de temáticas. A importância de que se reveste a cooperação no âmbito da educação que o Brasil tem desenvolvido com os PALOP e com Timor Leste, a profundidade das reflexões que os investigadores oriundos desse país têm vindo a desenvolver em torno desta temática, obriga-nos a repensar o nível de participação deste país no próximo Congresso, considerando fundamental incluir o Brasil de forma mais institucional neste diálogo e neste tipo de encontros.

Não podemos deixar de destacar aqui os testemunhos fundamentais que foram dados pelos convidados dos PALOP neste Congresso. O Prof. Doutor António Correia e Silva, reitor da Universidade de Cabo Verde, o Prof. Doutor João Serôdio, pro-reitor da Universidade Agostinho Neto de Angola, o Prof. Doutor Francisco Noa da Universidade Eduardo Mondlane de Moçambique e o Doutor Carlos Cardoso do CODESRIA partilharam com a audiência do Congresso questões essenciais. Nestas espelham-se as problemáticas centrais que se colocam ao nível do ensino superior e da investigação nos países respectivos e em África e que são comuns a Portugal quer internamente (qualidade versus quantidade, diversificação de apoios e recursos, parcerias e internacionalização, circulação de cérebros e reformas curriculares, para só mencionar algumas) quer ao nível da sua política de cooperação. Neste livro podemos contar com o artigo do Prof. Doutor Francisco Noa, que reflecte de forma particularmente acutilante e a propósito do ensino superior em Moçambique sobre estas temáticas.

O Congresso deveu também o seu sucesso às importantes contribuições da Dra. Inês Rosa, vice-presidente do Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), em representação do Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Cooperação; do Prof. Doutor Luís Reto, presidente do ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa (IUL); da Dra. Fernanda Barrocas do Instituto Camões; do Engenheiro Armando Trigo de Abreu do ISCTE-IUL e do Prof. Doutor Eduardo Marçal Grilo da Fundação Calouste Gulbenkian.

ENQUADRAMENTO

PARTE



RESUMO

Depois de uma panorâmica geral sobre alguns indicadores caracterizantes da intervenção portuguesa na ajuda pública ao desenvolvimento, o artigo centra-se nas questões referentes à questões da educação. Realça o enquadramento feito pelo documento da estratégia para a educação, descreve a evolução registada para a política de bolsas assim como a estratégia definida para as questões da educação para o desenvolvimento. Como exemplo da real intervenção o documento apresenta ainda os elementos essenciais dos projectos financiados pelo IPAD.

A COOPERAÇÃO PORTUGUESA E A EDUCAÇÃO

Augusto Manuel Nogueira Gomes Correia

IPAD – Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, I.P.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO/DESENVOLVIMENTO, ESTRATÉGIA, BOLSAS, APD

INTRODUÇÃO

Embora num contacto inicial os organizadores desta importante conferência nos tenham pedido uma abordagem centrada na nossa política de bolsas, que é, sem dúvida, uma questão da maior importância para nós, achámos que seria interessante aproveitar a oportunidade para, diante de académicos e especialistas, alargarmos a divulgação de alguns dos aspectos mais relevantes da nossa acção na área da educação em matéria de cooperação para o desenvolvimento.

A COOPERAÇÃO PORTUGUESA

Face ao ambiente de incerteza que marcou o início deste século, a Cimeira do Milénio (2000) tornou-se num marco fundamental e numa importante referência na cooperação para o desenvolvimento. Definiu um conjunto de objectivos e metas visionários, os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio, que passaram a impulsionar e orientar os esforços colectivos no combate à pobreza e pelo desenvolvimento sustentado, não os deixando à deriva como parecia ser a tendência.

Enquanto parte integrante da política externa portuguesa, a política de cooperação no contexto internacional assume internamente uma relevância determinante para a definição dos princípios orientadores, valores e objectivos que a determinam. Deste modo, os Objectivos do Milénio, pontuados de emergências, não só passaram a integrar transversalmente a cooperação portuguesa, como têm tido ainda em conta todo um conjunto de obrigações com eles relacionados e decorrentes de um processo evolutivo que tem como referências principais a Declaração de Paris (2005) e a Agenda de Acção de Acra (2008). Simultaneamente, o acompanhamento feito pelo CAD/OCDE através da avaliação realizada ao nosso país, em 2006, e das correspondentes recomendações, forneceu referências qualitativas importantes que nos têm permitido modelar e aperfeiçoar o processo ao longo dos tempos. Aliás, durante o corrente ano a cooperação portuguesa será sujeita a nova avaliação do CAD/OCDE. Não obstante as medidas de controle do défice público e num esforço

permanente para encontrar categorias racionalizantes que melhorassem a qualidade da ajuda, a cooperação portuguesa fez um esforço financeiro no decurso de 2008 no total de 430 M€, superando os valores médios apresentados ao longo dos últimos quatro anos (300 M€). Assim, de acordo com este total, o rácio APD/RNB cifrou-se nos 0,27%, o que representou uma subida face aos últimos anos.

EVOLUÇÃO APD PORTUGUESA 2005-2008 (MILHARES DE EUROS)

Ano	APD	APD/RNB
2005	303.426	0,21
2006	315.774	0,21
2007	343.727	0,22
2008	429.956	0,27

Fonte: IPAD/DSP/DPP

APD BILATERAL E MULTILATERAL

A cooperação portuguesa canaliza a maior parte da sua ajuda externa pela via bilateral e geograficamente tem como destinatário principal o continente africano com os cinco PALOP, o que representa 66% do destino total da APD bilateral portuguesa, seguindo-se o continente asiático com 18%, onde Timor Leste é preponderante. A APD bilateral portuguesa atingiu 259 M€ em 2008, representando 60% do total da APD portuguesa. Entre 2005 e 2008 a APD bilateral atingiu, em média, os 57% do total da ajuda.

A cooperação multilateral encontra expressão principalmente na criação de *trust funds* portugueses junto do PNUD e da UNESCO, nas contribuições que efectua para as agências e programas das instituições internacionais, no acompanhamento de programas de assistência e no pagamento de contribuições voluntárias para diversas agências das Nações Unidas. As contribuições de Portugal pela via multilateral atingiram uma média de 43% da APD entre 2005 e 2008. Em 2008, a APD multilateral portuguesa registou claramente um acréscimo de 25 M€ face a 2007.

16

PRIORIDADES SECTORIAIS

Nos últimos anos, as prioridades sectoriais têm vindo a ser racionalizadas de acordo com dois critérios fundamentais: por um lado com as necessidades e prioridades dos países parceiros e, por outro, com as mais-valias específicas reconhecidas da cooperação portuguesa. De acordo com a classificação do CAD/OCDE, a concentração no agrupamento Infra-estruturas e Serviços Sociais é nota saliente da última década, sendo que dentro deste, os sectores com maior representatividade são a educação, que absorveu, nos últimos quatro anos, 62% em média da APD bilateral (50,4 milhões de euros em 2008). O segundo agrupamento sectorial de destino é tradicionalmente o das Infra-Estruturas e Serviços Económicos, onde aparece o apoio aos sectores dos Transportes, Comunicações, Bancos e Serviços Financeiros (12% para o período 2005-2008).

A COOPERAÇÃO PORTUGUESA E A EDUCAÇÃO

A educação, principalmente através das apostas no ensino secundário e no ensino superior, tem sido historicamente uma prioridade sectorial da cooperação portuguesa. A afinidade linguística e o assumir do português como língua oficial de cada um dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e desde o ano 2000 também em Timor Leste, conduziu, naturalmente, a que a educação, senso lato, tenha sido desde sempre um vector essencial, se não mesmo caracterizador, da nossa intervenção, a qual valerá em média, para os quatro últimos anos, cerca de 52 milhões de euros por ano.

Se à educação adicionarmos a capacitação nas mais diferentes áreas e sectores de actividade, a abrangência da cooperação portuguesa neste sector será ainda muito mais ampla.

No que respeita à educação formal há que reconhecer uma visível evolução decorrente naturalmente do processo de desenvolvimento dos países parceiros. De uma fase inicial em que para além das diferentes respostas, um pouco a avulso, às capacitações solicitadas, era o envio dos professores para os sistemas escolares de alguns dos países que preenchia o essencial da acção, até à fase actual em que o que o objectivo passou a ser, independentemente das dificuldades, o fortalecimento dos sistemas de ensino, foi uma longa caminhada. Estamos, no entanto, conscientes que é um processo em evolução constante do qual não se podem dissociar avanços futuros na área das tecnologias da informação e comunicação. É difícil de prever até que ponto e em que medida a educação tangível virá a ser substituída pela educação *on line*.

17

ELEMENTOS ENQUADRADORES

Em 1999 apareceu o primeiro documento enquadrador da cooperação portuguesa, aprovado em Conselho de Ministros pela resolução nº 33/99, de 15 de Maio, intitulado “A Cooperação Portuguesa no Limiar do Século XXI”. Este documento veio estabelecer um conjunto de objectivos, identificando os instrumentos para os atingir, passando a constituir a referência de orientação política da cooperação portuguesa para o desenvolvimento, nos planos político, económico e cultural, durante os XIII e XIV governos constitucionais. Em 24 de Novembro de 2005 o Conselho de Ministros aprovou novo documento, através da resolução nº 196, denominado “Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa”, o qual traduz, de certa forma, a fase de reestruturação das identidades individuais, em termos de países, e colectivas, em matéria de cooperação, procurando mobilizar tanto o campo político como o social para estas novas percepções do desenvolvimento. O facto de ele ter servido de orientação para os mandatos do anterior e actual governos, deu-lhe consistência e tornou a sua aplicação prática uma realidade.

Na operacionalização do documento da estratégia da cooperação portuguesa o IPAD deu corpo ao desenvolvimento de estratégias sectoriais de intervenção por forma a dar corpo a uma maior concertação e complementaridade entre os actores dos diferentes sectores.

O documento da estratégia da educação ainda não está concluído, tendo existido uma longa e profícua discussão entre os actores institucionais e da sociedade civil e espera-se que brevemente esteja disponível no sítio do IPAD.

Outro aspecto que a operacionalização da estratégia trouxe foi uma alteração quase radical para a nova política assumida para as bolsas, a qual tem sido uma das mais-valias da cooperação portuguesa ao longo da sua existência.

ESTRATÉGIA DA EDUCAÇÃO

Embora o documento possa ser em breve consultado, eu destacaria, até para vos incentivar a que o venham a fazer futuramente, os seguintes aspectos:

- Contribuir para o alargamento do acesso a uma educação de base universal, com equidade de género;
- Apoiar as reformas dos sistemas educativos melhorando a oferta de ensino/formação;
- Reforçar o papel de sistemas específicos de ensino, como sejam o ensino técnico e profissional e o ensino superior enquanto suportes para um desenvolvimento económico sustentado;
- Reforçar e consolidar o papel da língua portuguesa;
- Apoiar a formação e o aperfeiçoamento dos quadros docentes;
- Contribuir para o reforço institucional e a melhoria da gestão escolar em todos os níveis e sistemas de ensino;
- Aumentar os apoios materiais e explorar as potencialidades de utilização das novas tecnologias de informação e comunicação;
- Incentivar a criação de redes e a inovação dos métodos e práticas pedagógicas;
- Contribuir para a diversidade cultural nos programas e meios didácticos;
- Apoiar a criação de parcerias público-privadas e as actividades da sociedade civil, em prol do desenvolvimento dos sistemas educativos.

Estes objectivos deverão estar naturalmente identificados e adaptados às diferentes realidades de cada país receptor. Considerando que a educação é um processo contínuo de acesso ao conhecimento e à aquisição de competências, a cooperação portuguesa define seis áreas prioritárias de intervenção:

- i. Expansão do acesso à educação (em particular ao ensino básico);
- ii. Melhoria da qualidade da educação e dos sistemas de ensino;
- iii. Reforço e consolidação da língua portuguesa;
- iv. Apoio à formação e qualificação de quadros docentes;

- v. Reforço institucional e melhoria da gestão escolar;
- vi. Desenvolvimento das TIC e reforço dos apoios didácticos e pedagógicos.

Estas áreas de intervenção têm aplicação, sobretudo, nos contributos que deverão ser dados à escolaridade básica e, atendendo às mais-valias já referenciadas, deverão aplicar-se também ao ensino secundário e ao ensino superior. Uma ênfase especial será dada ao ensino técnico-profissional, enquanto instrumento fundamental para o desenvolvimento do sector produtivo dos países parceiros.

Em todos os sistemas, o ensino e a difusão da língua portuguesa constitui uma das áreas de intervenção prioritárias da cooperação portuguesa. Como língua de ensino, integra e serve de suporte aos *curricula* escolares dos PALOP e de Timor Leste, independentemente do contexto linguístico e cultural de cada um dos povos.

Uma outra área prioritária de intervenção relaciona-se com o apoio técnico ao reforço das capacidades institucionais dos Estados parceiros e à renovação da gestão escolar a fim de se poderem melhorar os sistemas educativos e responder de forma positiva às expectativas das populações.

Também para todos os sistemas e níveis de ensino/formação a expansão das tecnologias da informação e comunicação, bem como o reforço dos apoios didácticos e pedagógicos, serão instrumentos fundamentais para a concretização dos objectivos e finalidades da cooperação portuguesa.

Estas áreas consideradas prioritárias não deverão excluir outras se os países parceiros assim o entenderem e solicitarem.

19

POLÍTICA DE BOLSAS

Desde sempre que a valorização dos recursos humanos foi uma das prioridades da cooperação portuguesa e a atribuição de bolsas para estudar em Portugal uma das componentes essenciais dessa estratégia. As lições aprendidas levaram-nos nos últimos anos a evoluir para uma nova política nesta matéria.

Para a nova política muito contribuíram alguns dos resultados da avaliação feita à política de bolsas, onde um dos principais factores limitativos identificados foi o facto de o retorno dos alunos aos seus países ser difícil de quantificar, o que naturalmente, deixando de lado o aspecto sempre positivo da formação das pessoas, não fazia cumprir o principal objectivo das bolsas que era o de dotar o país receptor de pessoal qualificado nas áreas estratégicas para o seu desenvolvimento sustentável.

Nos últimos quinze anos os modelos político, económico e social dos países nossos parceiros bilaterais conheceu uma substancial modificação, e as necessidades e condições em matéria de recursos humanos acompanhou este percurso (recorde-se que até então o ensino universitário era disponível apenas em Angola e Moçambique, e com sérias limitações). Não só foram sendo criadas instituições locais de ensino de nível superior e universitário como o próprio sistema económico e social anterior foi sendo inovado e estruturado, surgindo um sector privado e empresarial capaz de assumir um papel dinamizador da sociedade.

Embora continuando a atribuir-lhe a máxima prioridade, a actual política visa, agora, fortalecer os sistemas nacionais de ensino superior através de variados mecanismos que acabam por ser complementares uns dos outros:

- Através de um maior envolvimento directo das universidades portuguesas na capacitação a todos os níveis das dos países receptores;
- Na atribuição de um determinado número de bolsas internas (bolsas atribuídas nos países receptores da ajuda para os alunos estudarem no sistema nacional) aos alunos mais necessitados, em que a sua atribuição é determinada por um regulamento acordado entre os dois países;
- Aumentando o número de bolsas de pós-graduação em detrimento das de licenciatura (reduzindo o número de anos de estada em Portugal);
- Criando, para determinados casos, bolsas de profissionalização que ajudem a promover o regresso dos jovens licenciados aos seus países (os jovens arranjam uma empresa ou um serviço no seu país de origem e o IPAD garante mais um ano de bolsa agora no país de origem).

Como se pode ver pelo quadro, em 2008 a cooperação portuguesa suportou cerca de 730 bolsas. Pela primeira vez, ofereceu mais bolsas de pós-graduação – 179 (142 +37) – do que de licenciaturas (143). Registe-se ainda as 220 bolsas internas e as 188 militares que são suportadas pelo IPAD mas integralmente regulamentadas pela DGPDN (Direcção Geral da Política de Defesa Nacional).

Verifica-se assim uma revolução com os tempos passados em que chegaram a estar no sistema do ensino secundário português diferentes alunos dos PALOP, passando para uma situação em que praticamente havia só bolseiros licenciados para progressivamente termos atingido os números de hoje. Esta alteração reflecte-se também numa alteração significativa no número de bolsas atribuídas, que é hoje bastante menor do que há cinco anos atrás, mas em que o valor dispendido se mantém mais ou menos uniforme. No entanto, como o valor de uma bolsa de mestrado é praticamente o dobro da de licenciatura e a de doutoramento custa três vezes mais, os números de bolsas a atribuir têm-se vindo a reduzir.

BOLSAS

	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	Internas	Militares	Total
Angola	18	20	7	40	32	117
Cabo Verde	27	34	13	20	28	122
Guiné-Bissau	32	15	6	60	29	142
Moçambique	30	34	5	40	77	186
São Tomé	32	20	6	60	22	140
Timor	4	19				23
Total	143	142	37	220	188	730

Existem no entanto ainda outros aspectos dentro desta matéria que continuaremos a trabalhar para que o impacto pretendido pela política de bolsas venha a ter os efeitos por todos desejados.

Nesse sentido, desde sempre que a cooperação portuguesa, nomeadamente o IPAD, se tem esforçado para junto das autoridades receptoras fazer prevalecer o princípio de que os critérios de candidatura à atribuição das bolsas devem ser os dos melhores alunos e para as formações nas áreas que melhor se adequem às reais necessidades definidas pelos países para o seu desenvolvimento estratégico. Embora haja a registar grandes progressos nos últimos anos nesse aspecto, estamos convencidos que ainda muito poderá ser melhorado.

A mesma situação acontece nas pós-graduações, uma aposta firme que estamos a fazer, tentando sensibilizar os nossos parceiros para que as bolsas sejam preferencialmente dadas a quem já está dentro do sistema em cada país (público ou privado) por forma a potencializar a formação recebida no exterior. Até agora, só no caso de Timor é que tal tem acontecido, uma vez que as dez bolsas de mestrado anualmente atribuídas têm-no sido a professores da Universidade de Timor Leste.

Creio que o aumento das pós-graduações (reduzindo o tempo de permanência em Portugal), as escolhas das áreas adequadas para o desenvolvimento de cada país e o privilegiar os que já estão no sistema poderá ser uma via para melhorar o impacto da política de bolsas.

OUTROS PROJECTOS

21

No entanto, o reforço dos sistemas de educação não se esgota nas bolsas internas mas num número de projectos executados por diferentes parceiros institucionais ou da sociedade civil, e vão desde o ensino básico ao superior, passando naturalmente pelo técnico profissional e pelo ensino informal.

Para que possam ter acesso a tudo o que neste momento fazemos em termos de projectos de educação, apresentamos seguidamente os projectos que actualmente estão em funcionamento. Estando naturalmente à vossa disposição no IPAD toda a informação detalhada para aqueles que a pretenderem.

ANGOLA

SABER MAIS – Programa de apoio ao reforço do ensino secundário em Angola

O Programa *SABER MAIS* tem por objectivo reforçar o sector do ensino na República de Angola através da colocação de formadores/professores portugueses em instituições do ensino médio angolano com vista à formação de professores do ensino secundário daquele país.

A meta a atingir é a consolidação de uma rede sólida de formadores nacionais, que constituirão o corpo de especialistas responsável pelo futuro do sector do ensino secundário em Angola.

O enfoque centrar-se-á na formação em serviço, troca de melhores práticas, desenvolvimento curricular e avaliação, apoiados em novas tecnologias de informação.

O compromisso financeiro do IPAD é de €5.389.700,95.

Programa estruturante de qualidade e excelência da educação médica na Faculdade de Medicina da Universidade Agostinho Neto: Vector da promoção da saúde das populações em Angola

A cooperação entre a FMUP e a FMUAN vem no seguimento da assinatura de um Memorando de Entendimento entre as duas instituições.

O primeiro Plano de Intervenção (2005-2007) tinha como principal objectivo a promoção de um ensino de excelência no domínio das Ciências da Saúde bem como a promoção das condições do sistema de saúde angolano. Com a entrega do relatório final de avaliação e de propostas para o plano de desenvolvimento estratégico, finalizou-se o processo de avaliação da FMUAN, com base no qual aquela faculdade aprovou as linhas prioritárias e de execução imediata, uma proposta de reforma curricular bem como uma estratégia institucional de investigação científica, que são objecto do segundo Plano de Intervenção em vigor (2008-2010).

Este programa tem por objectivos promover a melhoria da qualidade e excelência dos processos da Educação e Formação Médica da FMUAN, tendo como grupo-alvo docentes e discentes da FMUAN. Mais especificamente pretende-se:

- Melhorar as competências académicas/científicas dos estudantes e docentes da FMUAN;
- Contribuir para a especialização/diferenciação dos estudantes de medicina em áreas prioritárias para o desenvolvimento socioeconómico do país.

22

Os principais resultados alcançados incluem a elaboração, discussão, aprovação e impressão dos documentos Perfil do Médico em Angola, Reforma Curricular do Curso de Medicina da FMUAN: *macro-curriculo* e do 1.º Guia Informativo da FMUAN, bem como a aprovação das Fichas das Unidades Curriculares do novo Curso de Mestrado Integrado em Medicina da FMUAN e a formação pedagógica para docentes da FMUAN.

O compromisso do IPAD para o 2.º Plano de Intervenção (2008/2010) é de €237.059,63.

CABO VERDE

Apoio ao ensino secundário de Cabo Verde

A intervenção da cooperação portuguesa no domínio do ensino secundário em Cabo Verde iniciou-se no ano lectivo de 1998/1999, com o objectivo de colmatar as insuficiências de professores qualificados do sistema de ensino daquele país, agravadas com o alargamento da escolaridade obrigatória então aprovado.

Desde esta data têm vindo a ser contratados professores portugueses, ao abrigo da alínea b) do n.º 1 do artigo 1º do Acordo de Cooperação Científica e Técnica entre Portugal e Cabo Verde, para o exercício de funções docentes, quer na vertente geral, quer na vertente técnica do ensino secundário daquele país.

Cabo Verde apostou fortemente na formação e actualização dos seus professores, criando assim condições para a auto-sustentabilidade do seu sistema educativo e conseqüente diminuição da dependência de

recursos humanos exteriores. Em consequência, a necessidade de recorrer a professores portugueses para dar resposta às solicitações do sistema educativo tem vindo a decrescer ao longo dos anos.

No corrente ano lectivo de 2009/2010 apenas se encontram em Cabo Verde três docentes, os quais, muito para além da docência, têm desempenhado um papel importante no processo de revisão curricular em curso em Cabo Verde.

Apoio à Universidade de Cabo Verde

A Uni-CV, criada no final do ano de 2006, enfrenta como grande desafio o desenvolvimento, consolidação e credibilidade do ensino superior público em Cabo Verde, o que passa necessariamente pela realização de cursos de qualidade.

De entre os variados desafios e problemas com que se depara neste processo, salienta-se a importância:

- Do desenho curricular dos cursos, existentes e a criar, como meio de garantir a sua credibilidade e internacionalização. Ou seja, os planos de estudos dos cursos a ministrar na Uni-CV terão obrigatoriamente de ser estruturados atendendo aos conteúdos pedagógicos, às estratégias de ensino-aprendizagem e às orientações de Bolonha;
- Da capacitação institucional, em particular a nível da formação dos docentes e investigadores que são o garante das actividades de docência e investigação (a formação dos docentes a nível de pós-graduação é um dos indicadores mais utilizados pelas organizações internacionais para avaliar a qualidade deste nível de ensino).

23

Ora a realidade de Cabo Verde é, ainda, de escassez de recursos humanos altamente qualificados. Assim, para garantir a qualidade dos seus cursos, tem a Uni-CV recorrido a parcerias com universidades públicas portuguesas, as quais têm vindo a prestar apoio técnico, científico e pedagógico, assegurando com docentes dos seus quadros, quer tarefas de consultadoria, quer mesmo a regência de várias disciplinas.

O projecto de apoio à Uni-CV pretende assim contribuir para o desenvolvimento e consolidação do ensino superior público em Cabo Verde, assegurando a qualidade dos cursos de graduação e pós-graduação ministrados por aquela universidade, o que até à data se tem materializado em duas componentes complementares: mobilidade de docentes cooperantes das instituições de ensino superior em Portugal e assistência técnica para o desenho curricular dos cursos da Universidade de Cabo Verde.

Até à data:

- Terão sido apoiadas as licenciaturas de Engenharia Civil, Estatística, Geografia e Ordenamento do Território com recurso a professores portugueses;
- Terão sido concluídos os planos dos cursos de Estatística, Matemática, Engenharias, Ciências Económicas, Música, Filosofia e Biologia.

Este projecto tem vindo a ser financiado pelo IPAD, num montante anual de €50.000.

Mestrado em Agronomia e Recursos Naturais

Este projecto surge após solicitação de apoio da Uni-CV ao CENTROP/ISA/UTL, no intuito de formar quadros superiores competentes para o exercício de diversas actividades no âmbito das Ciências Agrárias e dos Recursos Naturais. Apontou-se para o objectivo fundamental de proporcionar uma actualização e aprofundamento de conhecimentos que os munisse de instrumentos adequados para a docência, investigação e exercício de funções técnico-científicas a desenvolver no seu meio de trabalho.

Quais as vantagens que se procuravam com esta iniciativa:

- A possibilidade de se acertar um *currículo* devidamente adequado às reais necessidades da Uni-CV, pese embora discutido com o CENTROP/ISA/UTL;
- A vantagem da formação *in loco* de cerca de 30 técnicos que, após a conclusão da componente académica, desenvolveriam as suas dissertações em Cabo Verde e sobre temas importantes e estratégicos para o país;
- Apostar na redução da fuga de cérebros para países mais desenvolvidos, que acontece fortemente após períodos de formação no exterior;
- O facto de a Uni-CV poder contar com a experiência do corpo docente do ISA que, particularmente, desenvolve investigação e ensino tropical desde há cerca de um século.

24

Assim, estabeleceu-se uma parceria entre o IPAD, o CENTROP e a Uni-CV, para a realização deste Mestrado de Agronomia e Recursos Naturais em Cabo Verde, que visa o reforço do ensino superior agrário em Cabo Verde, através da formação e preparação de futuros docentes da Uni-CV.

As actividades lectivas deste Mestrado em Agronomia e Recursos Naturais em Cabo Verde tiveram início no passado mês de Janeiro. Este projecto irá ser implementado até Fevereiro de 2011 e conta com o financiamento do IPAD, no montante total de 209.809,30€.

Mestrado de Matemática aplicada à Engenharia

O projecto para a implementação em Cabo Verde deste mestrado nasceu da parceria entre o IPAD, a Universidade de Aveiro e a Uni-CV. Visa melhorar as competências técnicas, científicas e académicas de licenciados em Engenharia cabo-verdianos, colmatando a carência de quadros superiores habilitados para poderem exercer, de forma sustentada, funções de docência na Uni-CV.

O modelo seguido por este mestrado definiu os seus aspectos didácticos e logísticos tendo por base os equipamentos disponíveis, em especial da área das tecnologias de informação e comunicação, de forma a adaptar-se ao nível de utilização de Cabo Verde.

Com este projecto pretende-se ultrapassar as limitações existentes em Cabo Verde em termos de:

- Capacidade das instituições nacionais de ensino superior na atribuição de graus académicos de pós-graduação reconhecidos internacionalmente;
- Condições logísticas e humanas que permitam a progressão na formação académica dos profissionais e docentes de nível superior.

As actividades lectivas do mestrado iniciaram-se em meados de 2007, com a frequência de quinze mestrandos. Esta primeira edição do Mestrado em Matemática aplicada às Engenharias irá concluir-se em 2010. Com um custo total estimado em €290.227, beneficiará do co-financiamento do IPAD num montante total de €248.403 (86%).

Mestrado em Electrónica e Telecomunicações, especialização em sistemas de informação

O projecto para a implementação em Cabo Verde deste mestrado teve igualmente origem na parceria entre o IPAD, a Universidade de Aveiro e a Uni-CV. Tem por objectivo aumentar o nível de qualificação e o número de técnicos superiores em Cabo Verde com formação especializada em tecnologias de sistemas de informação, com grande componente prática, alargando a base de recursos humanos académicos para a afirmação de uma universidade pública de qualidade no país.

O modelo deste mestrado, tal como o anterior, definiu os seus aspectos didácticos e logísticos tendo por base os equipamentos disponíveis, de forma a adaptar-se ao nível de utilização possível das tecnologias de informação e comunicação actuais e futuras de Cabo Verde. De salientar que as aquisições de equipamentos no âmbito deste projecto foram pensadas em articulação com o Mestrado de Matemática aplicada às Engenharias, a executar também pela Universidade de Aveiro, de forma a criar um Laboratório de Informática na Uni-CV, equipado com computadores, software e servidores de grande capacidade.

Está actualmente em curso aquela que é a segunda edição deste mestrado. As actividades lectivas desta segunda edição iniciaram-se em 2008 e irão terminar no decurso de 2010. Com um custo total estimado em €266.812, beneficiará do co-financiamento do IPAD num montante máximo de €204.261 (76%).

Assessoria ao Governo de Cabo Verde no âmbito do ensino superior

Este projecto advém de um pedido expresso pelas autoridades cabo-verdianas, no sentido de a cooperação portuguesa apoiar uma missão de assessoria ao Gabinete do Ministro da Educação e à Direcção-Geral do Ensino Superior, por um período de seis meses, a ser prestada por especialista com experiência reconhecida nas áreas do planeamento, desenvolvimento, legislação e avaliação do ensino superior.

O objectivo deste projecto de assessoria é o desenvolvimento do quadro institucional e legal referente ao ensino superior em Cabo Verde, nomeadamente ao nível de:

- Regulamentação do ensino superior, o que inclui o apoio e o acompanhamento da elaboração e alteração de:
 - Lei de Bases do Sistema Educativo, no que se refere ao ensino superior;
 - Decreto-lei de graus académicos e diplomas (inclui sistema de créditos);
 - Preparação de decreto-lei de criação da agência de avaliação e configuração do modelo de avaliação;
 - Reconhecimento de qualificações: preparação de proposta de diploma legal e de definição de procedimentos.
 - Sistema de garantia da qualidade
 - A avaliação das instituições privadas que já produziram diplomados (Universidade Jean Piaget e Instituto de Estudos Superiores Isidoro da Graça);
 - Concepção do sistema de garantia da qualidade;
 - Apoio à criação da Agência de Avaliação.
- Desenvolvimento da Direcção-Geral do Ensino Superior
 - Apoio à concepção da nova lei orgânica da Direcção-Geral do Ensino Superior;
 - Apoio ao desenvolvimento de procedimentos para acompanhamento do sistema de ensino superior;
 - Capacitação do pessoal da DGES.

26

Trata-se de um projecto de cooperação entre o IPAD, a Associação para o Desenvolvimento do IST e o Ministério da Educação e Ensino Superior de Cabo Verde. Iniciado em 2009, prevê-se a sua conclusão no decurso de 2010. Conta com o apoio financeiro do IPAD no montante total de €69.657,90.

Ler Mais

O projecto *Ler Mais*, cuja concretização passa pela realização da Feira do Livro em Cabo Verde (dez edições a serem promovidas nas várias ilhas do arquipélago), tem por objectivo a difusão da língua e da cultura portuguesa através da disponibilização de livros e consequente promoção da leitura e do livro, colmatando as deficiências que a este nível ainda se verificam neste país.

Não obstante a língua portuguesa ser a língua oficial de Cabo Verde é, no quotidiano da população, utilizada como segunda língua, facto que se reflecte, sobretudo, nas dificuldades das crianças que, quando dão início ao seu percurso escolar, demonstram inúmeras dificuldades em relacionar-se com um idioma que, nas suas casas, praticamente não é utilizado.

GUINÉ-BISSAU

Na Guiné-Bissau o IPAD reforçou o apoio à educação passando a abranger cinco áreas prioritárias:

- Formação científica e pedagógica inicial e contínua de professores;
- Formação em gestão e administração escolar para a qualidade do espaço educativo;
- Assistência técnica às reformas curriculares para reforço da contextualização e relevância do ensino;
- Assistência técnica à organização da educação de infância;
- Ensino superior.

O financiamento será o maior de sempre para três anos lectivos (2009-12), com uma programação de c. 7 M€ (5,5 M€ para PASEG II e *Djunta Mon*).

O IPAD assegura o financiamento de quatro projectos, abrangendo todos os níveis de ensino e ainda a alfabetização de adultos, com reforço do ensino básico e educação de infância:

- i. Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau - PASEG II (IPAD/ ESE-IPVC);
- ii. *Djunta Mon* (FEC);
- iii. Bambaram di Mindjer – Educação de Infância (FEC, em Bissau);
- iv. Faculdade de Direito de Bissau (FDUL).

27

No seu conjunto, os projectos em curso têm como beneficiários directos/ano:

- 122 educadores de infância em formação inicial e contínua;
- 358 professores do EB em formação em exercício nas escolas;
- 600 professores do ES em formação em exercício (c. 40% dos professores no ES – GIPASE, 2006);
- 55 metodólogos e orientadores de práticas pedagógicas;
- 30 inspectores formadores das DRE;
- 105 directores, subdirectores de escola e líderes de comités escolares comunitários;
- 34 Professores guineenses da FDB, com habilitações ao nível de mestre ou mestrandos.

E beneficiários indirectos/ ano:

- c. 630 crianças no ensino pré-escolar (intervenção iniciada neste ano lectivo);
- c. 30.000 crianças no ensino básico;
- c. 30.000 crianças no ensino secundário;
- 389 alunos da FDB.

Vejamos os projectos:

PASEG II

O PASEG II (IPAD/Fundo da Língua Portuguesa) pretende dar continuidade a iniciativas já lançadas no quadro do PASEG, iniciado em 2000, sistematizando e expandindo para o interior do país os Grupos de Acompanhamento Pedagógico (GAP) e Cursos de Aperfeiçoamento de Português (CAP) enquanto mecanismos inovadores de formação contínua de proximidade, nas escolas. Por outro lado, visa reforçar e orientar as acções, no âmbito do Plano Sectorial da Educação (PSE), em preparação pelo governo guineense, no que concerne à formação de professores, à revisão curricular e implementação do PSE e à promoção da educação de infância. Neste quadro, são objectivos específicos:

- Formação inicial de professores do ensino básico;
- Formação contínua de professores do ensino básico e secundário;
- Formação da direcção e gestão escolar;
- Formação de educadores de infância e apoio à reforma/estruturação do ensino pré-escolar;
- Alfabetização e escolarização de adultos;
- Assistência técnica à revisão curricular da formação inicial de professores e do ensino básico;
- Assistência técnica à reforma do sistema educativo (PSE).

28

Em simultâneo, a equipa do projecto tem procurado articular parcerias com a Escola Normal 17 de Fevereiro (escola superior de educação), INDE, UNESCO e UNICEF no quadro das actividades de formação contínua de professores, reformas curriculares da formação inicial de professores e ensino básico e revitalização das práticas pedagógicas – pretende-se estruturar uma rede de parceiros que possa participar activamente no planeamento e operacionalização da reforma a iniciar pelo Plano Sectorial da Educação e contribuir para a mudança efectiva do sistema educativo.

Djunta Mon – Ensino de qualidade em português

O projecto *Djunta Mon* (Fundo da Língua Portuguesa) dá continuidade a uma

intervenção iniciada em 2001 no ensino comunitário do interior da Guiné-Bissau (Bafatá, Cacheu, Tombali e Quínara), procurando contribuir para a capacitação de professores, directores de escola e representantes das associações comunitárias com vista à redução do abandono escolar, especialmente feminino, no ensino básico. Neste quadro, são objectivos específicos:

- Formação contínua de professores do ensino básico nas escolas comunitárias do interior;
- Formação da direcção e gestão escolar nas escolas comunitárias;
- Capacitação e acompanhamento das Equipas Técnicas Regionais (DRE) de inspectores formadores;
- Capacitação e sensibilização de dirigentes comunitários (associações locais, comités de gestão) para apoio ao funcionamento das escolas.

Justifica-se uma referência aos principais resultados alcançados no ciclo anterior do projecto, entre 2007 e 2009:

- 64 directores de escola, responsáveis de gestão e membros de associações de base comunitária receberam formação em gestão e administração;
- 68 professores receberam formação pedagógica em serviço durante dois anos lectivos, dos quais 52 formados com aproveitamento e pelo menos 75% de presenças em formação;
- 87% de assiduidade à actividade lectiva pelos professores acompanhados;
- + 27,5% de capacidade lectiva dos professores acompanhados (medido por um índice de capacidade lectiva);
- 2.318 alunos do ensino básico beneficiários indirectos;
- + 16,5% aproveitamento de alunas na disciplina de Língua Portuguesa;
- + 17% aproveitamento de alunas na disciplina de Matemática;
- - 63% abandono escolar de alunas na 3.ª classe;
- - 77% abandono escolar de alunos na 3.ª classe.

Bambaram di Mindjer – Formação de educadores de infância

Projecto de criação de um curso de formação inicial de educadores de infância, consolidação da estrutura de gestão escolar, com enfoque nas questões pedagógicas, e acesso a materiais lúdico-pedagógicos pelos profissionais e instituições acompanhados, visando o aumento do tempo de exposição das crianças à língua veicular de ensino, num contexto em que o português não é uma língua materna. O curso de educadores de infância iniciou no final de 2009.

Faculdade de Direito de Bissau

O apoio da cooperação portuguesa à Guiné-Bissau no domínio do ensino superior traduz-se no projecto de cooperação entre a Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa (FDUL) e a Faculdade de Direito de Bissau (FDB). Iniciou-se no ano lectivo 1990-91 com o objectivo de contribuir para a consolidação do Estado de Direito através da formação de juristas, de quadros especializados e de um corpo docente capaz de assumir cabalmente responsabilidades científicas e pedagógicas. Actualmente, a quase totalidade do corpo docente é guineense, com formação realizada em Portugal em cursos de mestrado e de doutoramento, no âmbito do contingente de bolsas concedidas pelo IPAD. Neste quadro, são objectivos específicos do projecto:

- Consolidação do Estado de Direito através da formação superior de juristas e quadros especializados;
- Consolidação do Estado de Direito através da criação de capacidade para emitir pareceres jurídicos independentes e da actividade do Centro de Apoio às Reformas Legislativas;
- Formação de um corpo docente guineense com autonomia científica e pedagógica.

MOÇAMBIQUE

Apoio ao ensino técnico-profissional

Este projecto teve início em 2001, então com a designação de Escolas de Artes e Ofícios, tendo por objectivo reestruturar e reactivar o ensino técnico-profissional em Moçambique de nível básico (8º, 9º e 10º anos), mediante a concepção de programas curriculares e materiais pedagógicos adaptados às especificidades de cada região, a formação de professores e directores das escolas, a reabilitação da rede de escolas e a sua coordenação técnica e pedagógica.

Em 2003 o governo moçambicano aprovou o diploma relativo ao novo modelo curricular e pedagógico, que criou os cursos técnico-profissionais e os respectivos planos curriculares, encontrando-se, presentemente, 27 escolas profissionais a funcionar com este modelo de ensino.

É objectivo do Ministério da Educação de Moçambique (ME/Moz) instalar pelo menos uma escola profissional por distrito, ou seja, um total de 99 escolas em todo o território.

Desde o início do projecto que mais de 800 agentes educativos, entre directores de escolas, professores e mestres, beneficiaram de acções de formação no âmbito deste projecto.

Face ao crescimento do número de escolas que aderiram ao ensino profissional e à sua dispersão por todas as províncias, houve necessidade de reorientar a intervenção do projecto no sentido de desconcentrar e descentralizar as competências de acompanhamento e supervisão das escolas profissionais.

A nova estratégia do projecto visa, então, criar capacidades ao nível das províncias (dois elementos por província) para supervisionarem as escolas e transmitirem aos professores dessas escolas as competências

técnico-pedagógicas específicas deste modelo de ensino. Subjacente à criação das ELIDEP – Equipas Locais de Implementação e Desenvolvimento das Escolas Profissionais – esteve a necessidade de criar, com recursos nacionais, capacidade de intervenção do ME/Moz a nível provincial.

Pensas@Moz – Plataforma de Ensino Assistido por Computador

O projecto teve início no final de 2005 e tem por objectivo desenvolver e promover o ensino da Matemática integrado com a prática do Português com recurso às novas tecnologias de informação (TIC) e ainda a formação de professores das escolas dinamizadoras que constituem a Rede Pensas – dez Centros, um por província, equipados com meios informáticos e multimédia ligados entre si via Internet.

O ensino da Matemática é feito com suporte em meios informáticos, utilizando software desenvolvido pela UA e com conteúdos adaptados à realidade e cultura moçambicana.

O projecto está instalado em todas as províncias, à excepção de Maputo, localizado em escolas e Institutos de Formação de Professores (IFP).

A consolidação e desenvolvimento do projecto conduziu à abertura de novas áreas de intervenção para além do ensino da Matemática como forma de dar resposta a necessidades expressas pelos professores e directores das escolas. Assim, foram introduzidos novos conteúdos, como o ensino da língua portuguesa e, mais recentemente, o ensino experimental das ciências.

Tendo em conta o número de professores envolvidos em 2009 nas acções de formação, dado que cada turma do ensino secundário tem em média 65 alunos e cada professor tem a seu cargo 5 turmas, estima-se uma média de 325 alunos beneficiários do projecto por professor (total de 47.450 alunos).

No que respeita aos IFP, calcula-se que cada turma tem em média 35 alunos e cada professor lecciona 2-3 turmas, obtendo-se uma média de cerca de 105 alunos beneficiários do projecto por professor (total de 5.145 alunos).

Tendo por objectivo rentabilizar a estrutura informática instalada e gerar receitas para se auto-sustentarem, alguns dos Centros da Rede Pensas têm vindo a organizar actividades formativas de formadores. Nesta perspectiva foram realizados nos Centros da Beira e Nampula os seguintes cursos:

- Contabilidade para não contabilistas – Beira e Nampula;
- Excel Avançado – Beira;
- Secretariado – Beira e Nampula;
- Látex (Processamento de texto científico) e QICONT (Quadros Interactivos e Conteúdos), no Instituto Superior de Contabilidade e Auditoria de Moçambique (ISCAM).

Mestrado em Hidráulica e Recursos Hídricos na Universidade Eduardo Mondlane (UEM)

Este projecto visa a especialização de licenciados em Engenharia nos domínios da Hidráulica e Recursos Hídricos, procurando dar resposta ao aumento da procura de quadros qualificados no sector de águas.

Esse aumento da procura de quadros neste sector deriva do aumento dos investimentos públicos e privados no abastecimento de água em meio urbano e rural, saneamento urbano, irrigação, energia hidroeléctrica, em grandes e pequenas barragens.

Em 2009 surge a primeira edição deste mestrado, com cerca de 30 alunos inscritos, sendo um mestrado desta natureza uma forma de alargar a oferta formativa da UEM.

Cooperação entre a Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa (FDUL) e a Faculdade de Direito da Universidade Eduardo Mondlane (FDUEM)

O projecto tem por objectivo dotar Moçambique de um corpo docente para as áreas jurídicas, capaz de assumir todas as responsabilidades científicas e pedagógicas da Faculdade, enquanto escola de formação jurídica ao serviço de toda a comunidade. Beneficiam desta cooperação os pólos da FDUEM de Maputo e da Beira – Faculdade de Direito da Unizambeze, sucessora do Pólo da Beira da FDUEM .

Desde 2007 que o pólo de Maputo assegura por si a regência do grau de licenciatura. A cooperação entre a FDUL e a FDUEM centra-se, agora, no apoio à leccionação de pós-graduação, mestrado e doutoramento em Maputo e na Beira e no apoio à licenciatura em Direito, esperando-se que este pólo atinja a prazo o grau de autonomia do pólo de Maputo.

Em 2008 o número de alunos que beneficiaram directamente desta parceria corresponde ao seguinte:

	Doutoramento	Mestrado	Pós-graduação	Licenciatura	Total
N.º Alunos	15	44	34	523	616

Cooperação entre o Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG) e a Faculdade de Economia da Universidade Eduardo Mondlane (FEUEM)

O projecto tem como objectivo central contribuir para a capacitação dos docentes da FEUEM, e assim melhorar a qualidade da formação dos seus alunos ao nível do ensino universitário pós-graduado, através da implementação dos mestrados em Economia do Desenvolvimento e em Gestão Empresarial.

Actualmente encontra-se a decorrer a segunda edição dos mestrados, esperando-se no final um total de cerca de 20 alunos graduados pelo mestrado de Economia de Desenvolvimento e 30 pelo mestrado de Gestão Empresarial.

FASE – Fundo de Apoio ao Sector da Educação

O FASE é um programa que procura a implementação da segunda fase do plano estratégico do Governo para o sector da educação (ESSP II).

O ESSP II estabelece a visão de Moçambique para o futuro do sistema

de educação, enfatizando o provimento da educação básica de qualidade para todos no contexto da criação de um sistema geral de educação equilibrada, e tem por objectivos:

- Construção de novas escolas e reabilitação de escolas existentes em estado degradado em todo o país;
- Aquisição e distribuição pelas escolas de mobiliário e equipamento administrativo e escolar;
- Formação de professores e alfabetização de adultos, bem como o pagamento de salários aos respectivos alfabetizadores.

SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

ESCOLA + (2009/2012)

Custo do projecto: €4.649.707,10 (financiado pelo FLP)

Promoção de reformas no ensino secundário, dinamizando a sua melhoria através de:

- Adaptação e diversificação dos *curricula*;
- Reforço das competências técnicas dos professores;
- Melhoria da capacidade de gestão escolar;
- Melhoria do parque escolar.
 - 8 escolas abrangidas;
 - 500 professores capacitados;
 - 5 novos cursos profissionais.

33

Apoio ao IDF – Instituto Diocesano de Formação (2009)

Custo do projecto: €137.348,74

No quadro do esforço pela melhoria da qualidade do ensino em São Tomé e Príncipe e da promoção da língua portuguesa, o projecto pretende:

- Proporcionar um ensino de qualidade;
- Facultar aos melhores alunos que terminem a 11.^a classe no Liceu Nacional a possibilidade de frequentar o 12.^o ano em STP;
- Contribuir para a formação de futuros quadros superiores.
 - 4 professores portugueses colocados;
 - 40 alunos apoiados;
 - 1 pavilhão recuperado.

Ler Mais (2010)

Custo do projecto: €110.419,36 (financiado pelo FLP)

Realização de uma Feira do Livro Português em S. Tomé e uma outra na ilha do Príncipe com o objectivo de disponibilizar bibliografia diversa a preços reduzidos, designadamente de cariz técnico e escolar, e de promover hábitos de leitura entre a população são-tomense.

- 1065 títulos disponibilizados (7700 livros).

TIMOR LESTE

Projecto de Consolidação da Língua Portuguesa

O projecto é financiado pelo Fundo da Língua Portuguesa para o período compreendido entre Setembro de 2009 e Dezembro de 2011.

Tem por objectivo:

- i. O reforço da capacitação dos docentes timorenses dos vários graus de ensino em língua portuguesa tanto a nível científico, como pedagógico e didáctico;
- ii. O reforço da capacitação de futuros professores timorenses do ensino pré-primário e primário na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Nacional de Timor Leste (UNTL);
- iii. Capacitação em língua portuguesa de funcionários públicos, de funcionários de organismos internacionais, dos *media*, da população estudantil e da população em geral, isto é:
 - Promover uma linha orientadora de formação em português;
 - Contribuir para o desenvolvimento e qualificação do sistema de ensino;
 - Contribuir para a difusão da língua portuguesa.

34

A escolha da língua portuguesa como língua oficial, a par do tétum, utilizada e ensinada nas escolas actualmente do nível pré-primário ao 6º ano de escolaridade, atribui a Portugal uma evidente responsabilidade na prossecução dos esforços de reintrodução e consequente consolidação do português em Timor Leste, através de uma estratégia definida em conjunto com as autoridades timorenses, no seguimento dos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio e do documento estratégico de Timor Leste intitulado Política Nacional de Educação e Cultura - 2006/2010.

O projecto foi aprovado num montante de 14.260.473,04€, com as seguintes actividades:

- Cursos de formação em língua portuguesa para professores;
- Curso de bacharelato nocturno;
- Formação de formadores para o INFPC;
- Formação inicial de professores – UNTL;

- Cursos de língua portuguesa para os funcionários da Administração Pública;
- Apoio ao Centro Nacional de Emprego e Formação Profissional de Tíbar;
- Cursos livres de língua portuguesa;
- Cursos de formação de língua portuguesa para organizações internacionais;
- Apoio aos *media* – cursos de formação e actividades em língua portuguesa;
- Curso de educadores não formais;
- Dinamização de bibliotecas escolares e itinerantes;
- Dinamização do Projecto de Geminação Rostos de Esperança;
- Projecção de filmes;
- Actividades diversas (concursos, exposições, etc.).

Pela natureza dos seus objectivos, o projecto insere-se numa das áreas prioritárias de actuação da cooperação portuguesa com Timor Leste e também no sector CAD da educação. Neste sentido, a promoção da língua portuguesa é condição de base para o prosseguimento da estratégia global de intervenção, no cumprimento dos princípios orientadores da Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa, em particular no que respeita ao Apoio à Lusofonia.

De salientar a forte aposta na formação inicial (novos professores) e na formação de educadores não formais (jovens que colaborarão com os docentes portugueses afectos ao projecto para identificar/dinamizar actividades de difusão da língua portuguesa com a comunidade), e no reforço do número de formadores no INFPC, de modo a dotar o projecto de uma capacidade geradora de recursos em prol da difusão da língua portuguesa, da capacitação técnico-científica e conseqüente sustentabilidade.

Com a colaboração da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto (ESE-PP), encarregue da coordenação/supervisão científica e pedagógica do projecto, a estratégia foi revista e foram definidas orientações metodológicas, nomeadamente:

- elaboração de programas para as diferentes áreas de intervenção, de acordo com o público-alvo;
- definição de instrumentos e critérios de avaliação;
- formação e actualização dos docentes no domínio da linguística, literatura e didáctica;
- preparação de dossiês que traduzem o funcionamento dos cursos nas diferentes áreas, nas disciplinas leccionadas e nas actividades desenvolvidas.

Procedeu-se, ainda, à revisão, reorganização e elaboração de planos de estudo para a formação inicial (UNTL) e contínua de professores (INFCP), apresentando também um plano curricular destinado à formação de formadores, de modo a criar uma bolsa de formadores em diferentes áreas para o INFCP. Ainda ao nível da formação contínua de professores (curso de Bacharelato Nocturno), salienta-se, pela primeira vez, a realização de acompanhamento pedagógico aos professores timorenses, por parte dos nossos docentes.

No sentido de agilizar a interação e a comunicação entre os docentes, a coordenação geral e a coordenação/supervisão científica e pedagógica do projecto, foram constituídos grupos de coordenação intermédia.

FALAR PORTUGUÊS – Projecto de Apoio ao Ensino em Timor Leste (currículo do ensino pré-secundário)

O projecto tem por objectivo apoiar o Ministério da Educação de Timor Leste no desenvolvimento e implementação de um novo currículo do ensino básico, relevante e adequado, em particular para o 3º ciclo (7º, 8º e 9º anos).

O projecto iniciou-se em Abril de 2009 e está a ser desenvolvido pela Universidade do Minho (UM) em parceria com a Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto (ESE-PP), prevendo-se a sua conclusão em Junho de 2010.

O currículo do ensino pré-secundário é financiado pelo UNICEF. No entanto, uma vez que o orçamento apresentado excede em 125.843,50€ o financiamento do UNICEF, que é de apenas 323.076,92€, a verba remanescente foi submetida e aprovada pela Comissão Interministerial para o Fundo da Língua Portuguesa, em Maio de 2009.

A equipa é constituída por 18 elementos (11 da UM e 7 da ESSE-PP) e o trabalho será desenvolvido em quatro fases, tendo por base os princípios de cooperação, participação, motivação e confiança mútua, bem como metodologias de trabalho de estreita articulação entre os intervenientes. As quatro fases são:

- preparação do processo de desenvolvimento curricular de acordo com o novo sistema educativo;
- desenvolvimento do plano de estudos e dos materiais de ensino e aprendizagem relevantes para o 3º ciclo (Junho/Outubro de 2009);
- implementação da experiência piloto do currículo para o 3º ciclo (Janeiro/Fevereiro de 2010);
- revisão e finalização de todos os documentos do currículo para o 3º ciclo (Março/Junho de 2010).

FALAR PORTUGUÊS – Reestruturação curricular do ensino secundário geral em Timor Leste (currículo do ensino secundário)

O projecto tem por objectivo elaborar o currículo do ensino secundário geral e iniciou-se em 2009. Está a ser desenvolvido pela Fundação Calouste Gulbenkian em parceria com a Universidade de Aveiro, sendo o plano de trabalhos previsto o seguinte:

- missão técnica de reconhecimento (Julho de 2009);
- elaboração do plano curricular a adoptar no ensino secundário – via ensino (Fevereiro/Março de 2010);
- constituição das equipas disciplinares (Abril de 2010);
- elaboração dos programas e recursos didácticos por disciplina (2010/2012).

O financiamento do projecto está assegurado pelo Fundo da Língua Portuguesa, no montante de 1.196.694,53€.

MAIS PORTUGUÊS – Formação em língua portuguesa e instalação da Faculdade de Direito

O Programa de Apoio à Universidade Nacional de Timor Leste tem vindo a ser desenvolvido desde o ano lectivo 2001/2002, na sequência de um pedido formulado a Portugal pelas autoridades timorenses. O programa tem por objectivo a capacitação, em língua portuguesa, de funcionários e docentes da UNTL, bem como de futuros quadros timorenses, incluindo docentes do ensino superior, em língua portuguesa.

A cooperação portuguesa, por intermédio do IPAD, tem-se assumido como entidade financiadora de um programa elaborado e executado pela Fundação das Universidades Portuguesas, que se consubstanciou na implementação de seis cursos (Engenharia Electrotécnica, Engenharia Informática, Economia/Gestão, Ciências Agrárias, Ensino da Língua Portuguesa e Direito) cuja execução, incluindo a respectiva orçamentação foi, até 2008, da responsabilidade da FUP.

Após candidatura ao Fundo da Língua Portuguesa, o Projecto de Instalação da Faculdade de Direito da UNTL (FUP) e o Projecto de Formação em Língua Portuguesa (IC) passaram a ser financiados no âmbito do referido Fundo.

Relacionado ainda com a educação, foi ainda possível, num processo já internacionalmente reconhecido, obter e aprovar um documento estratégico para a Educação para o Desenvolvimento à qual, por lhe darmos muita importância, gostaria de dedicar a última parte da minha intervenção.

EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO

Embora o documento já esteja disponível no sítio do IPAD, e no intuito de informar os menos familiarizados com este assunto gostaria de realçar quatro aspectos sobre esta importante matéria:

Prioridade da Visão Estratégica e criação de linha de co-financiamento específica

Com a aprovação pelo Conselho de Ministros do documento *Uma Visão Estratégica para a Cooperação portuguesa*, a Educação para o Desenvolvimento foi, pela primeira vez, consagrada, de forma expressa, como uma prioridade sectorial. A Educação para o Desenvolvimento é aí definida como: “um processo educativo constante que favorece as inter-relações sociais, culturais, políticas e económicas entre o Norte e o Sul, e que

promove valores e atitudes de solidariedade e justiça que devem caracterizar uma cidadania global responsável. Consiste, em si mesma, num processo activo de aprendizagem que pretende sensibilizar e mobilizar a sociedade para as prioridades do desenvolvimento humano sustentável”.

Ainda em 2005, o IPAD criou uma linha de co-financiamento para projectos de Educação para o Desenvolvimento exclusivamente vocacionada para ONGD (Organizações Não Governamentais de Cooperação para o Desenvolvimento – organizações reconhecidas pelo IPAD, nos termos da Lei n.º 66/98, de 14 de Outubro). Refira-se que, entre a primeira edição (2005) e a quarta edição (2008) do processo de candidatura da linha, o IPAD apoiou 51 projectos de 21 ONGD, tendo aprovado um montante superior a 2,4 milhões de euros.

Dimensão europeia

Saliente-se ainda que o IPAD participou na preparação do Consenso Europeu sobre o Desenvolvimento: Contributo da educação e da sensibilização para as questões de desenvolvimento, apresentado publicamente em Novembro de 2007 durante os Dias Europeus do Desenvolvimento, que tiveram lugar em Lisboa, durante a presidência portuguesa do Conselho.

Portugal é membro da *Global Education Network Europe* (GENE). No quadro da GENE, realizou-se um intercâmbio entre Portugal e a Áustria, que culminou num seminário realizado em Lisboa, onde foi possível aprofundar o debate da temática da Educação para o Desenvolvimento e a discussão atinente à elaboração de uma estratégia neste domínio, tendo sido possível reunir, pela primeira vez, um conjunto de actores-chave.

Recentemente, o IPAD participou na conferência *Intercultural Dialogue in Development Education* (2008), organizada pela Plataforma de ONG da Eslovénia, na sequência das conferências de Bruxelas (2005) e de Helsínquia (2006), todas elas realizadas no âmbito das respectivas presidências do Conselho da União Europeia. No contexto da conferência realizada na Eslovénia, o IPAD teve a oportunidade de participar em mais uma reunião do *European Multi-Stakeholder Steering Group* em ED, entidade criada em 2006 que agrega representantes da Comissão, Parlamento e de várias organizações europeias, actualmente co-presidida pela CONCORD – Confederação Europeia de ONGD – e pelo IPAD.

Ao nível da União Europeia, a actividade do IPAD no domínio da Educação para o Desenvolvimento consubstancia-se no âmbito da representação nacional junto do comité *Development Cooperation Instrument – Non State Actors & Local Authorities in Development*. No quadro deste comité, o montante previsto no programa homónimo da comissão para apoio a projectos de Educação para o Desenvolvimento de organizações europeias ronda os 30 milhões de euros.

Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED)

Atendendo à importância da matéria, neste momento encontra-se em preparação uma estratégia nacional de Educação para o Desenvolvimento, que assenta numa metodologia participativa, permitindo a contribuição de vários actores relevantes neste domínio. O primeiro documento foi já

finalizado. O segundo documento da Estratégia, o Plano de Acção, encontra-se, presentemente, em fase de elaboração.

Em Novembro de 2009, foi aprovado o primeiro documento da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED), por despacho conjunto dos ministérios dos Negócios Estrangeiros e da Educação, dando seguimento aos compromissos assumidos por Portugal em diferentes processos internacionais de promoção da Educação para o Desenvolvimento (ED), designadamente no âmbito do Conselho da Europa, da GENE - *Global Education Network Europe*, do *MultiStakeholder Steering Group on Development Education*, da UE e do Comité de Ajuda ao Desenvolvimento da OCDE (CAD/OCDE). Trata-se de uma estratégia para cinco anos, composta por um documento de referência das prioridades e pelo respectivo plano de acção. A ENED foi elaborada através de um processo participativo em que estão envolvidas 16 organizações públicas e da sociedade civil e ainda a GENE. É de destacar o forte envolvimento neste processo da Plataforma Portuguesa das ONGD e do Ministério da Educação.

A ENED tem como objectivo global a promoção da cidadania global através de processos de aprendizagem e de sensibilização da sociedade portuguesa para as questões do desenvolvimento, num contexto de crescente interdependência, tendo como horizonte a acção orientada para a transformação social.

Diga-se que a Estratégia inclui ainda um conjunto de objectivos específicos e de medidas em quatro áreas-chave, a saber:

- *Capacitação, diálogo e cooperação institucional* – promover a capacitação das entidades públicas e das organizações da sociedade civil relevantes enquanto actores de ED e criar dinâmicas e mecanismos de diálogo e de cooperação institucional;
- *Educação formal* – promover a consolidação da ED no sector da educação formal em todos os níveis de educação, ensino e formação, contemplando a participação das comunidades educativas;
- *Educação não formal* – promover o reforço da ED na educação não formal, contemplando a participação de grupos diversos da sociedade portuguesa;
- *Sensibilização e influência política* – promover actividades de sensibilização e de influência política implicando a concertação entre actores.

Educação para o Desenvolvimento como prioridade governamental

Finalmente, importa sublinhar que o Programa do XVIII Governo Constitucional (2009-2013) em vigor passou a reconhecer expressamente a ED como uma das prioridades no quadro da política de cooperação.

A cooperação entre instituições de ensino superior e de investigação é um elemento essencial para o avanço de ambas as áreas, numa concepção dinâmica da universidade que a entende como competitiva e em mudança. A criação do Centro de Estudos Africanos do ISCTE deveu-se ao reconhecimento da importância desta área de estudos pela instituição de acolhimento – ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa – e foi, desde o início, um espaço de colaboração entre várias instâncias do ensino e da investigação

tanto em África como na Europa. Volvidos 30 anos desde a sua fundação, em 1981, reconhecemos que um longo caminho foi percorrido com a criação de um programa de doutoramento, três programas de mestrado e o desenvolvimento de três dezenas de projectos de investigação ligando investigadores e instituições africanas e europeias. Ao longo deste percurso o panorama universitário alterou-se profundamente em ambos os continentes, bem como as premissas que subjazem à sua remodelação e reestruturação. No início dos anos 80 era forçoso reconhecer que, depois de um primeiro avanço que se seguiu às independências onde floresceram várias universidades africanas, tais como Makerere no Uganda, Dar-es-Salam na Tanzânia, Eduardo Mondlane em Moçambique e Agostinho Neto em Angola, o ensino universitário estava descurado e muitos dos que pretendiam seguir os seus estudos universitários o faziam em instituições europeias e americanas. A cooperação consistia, sobretudo, dos programas de bolsas que suportavam a vinda de académicos africanos para as academias euro-americanas. O próprio ensino e investigação na Europa inseria-se em sistemas nacionais sem relacionamento institucional entre Estados soberanos. Trinta anos volvidos este panorama mudou na íntegra, tendo-se instituído em todo o espaço europeu novas formas de colaboração e articulação com carácter de obrigatoriedade para todas as instituições. O reconhecimento de que a sociedade do conhecimento é essencial para o desenvolvimento social e económico domina os novos paradigmas de intervenção internacional (Lopes, 2008). Por um lado, o investimento em investigação atingiu valores históricos; por outro lado, a cooperação universitária baseia-se actualmente em programas actantes, num sistema de creditação do trabalho académico e dos cursos comum a todas as instituições, e na articulação dos vários graus obtidos. Em África o reconhecimento da importância da formação académica tem levado a uma melhoria das universidades em alguns países, enquanto instituições como o CODESRIA e o OSSREA promovem a interligação entre universitários e investigadores de todo o continente. Diversas instituições têm promovido espaços de reflexão sobre o ensino superior e a investigação em África e a sua relação com a Europa, entre as quais a UNESCO ou o CODESRIA em Dakar; a nível nacional realçamos o trabalho desenvolvido pela fundação Friedrich Ebert, que organizou em 2007 o encontro África-Europa:

O CENTRO DE ESTUDOS AFRICANOS E A COOPERAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Clara Carvalho

CEA – ISCTE – IUL

cooperação académica e as iniciativas conduzidas pelo Centro de Estudos Africanos, que tem lançado projectos e organizado colóquios focando a cooperação universitária nas suas múltiplas vertentes. Seguindo o trabalho realizado nestes vários fóruns, procura-se nesta comunicação identificar as premissas para o estabelecimento de uma cooperação articulada, e reflectir sobre o papel do CEA no novo quadro para a investigação que agora se desenha.

A COOPERAÇÃO EM EDUCAÇÃO COM ÁFRICA

A cooperação em educação com África insere-se actualmente no quadro de estratégias definidas pelos órgãos soberanos de que destacamos o NEPAD (Nova Parceria para o Desenvolvimento de África), criado em 2001, da União Africana e das Comunidades Económicas Regionais que desenham, em conjunto com os órgãos paralelos da União Europeia, as condições em que se desenha a cooperação Europa-África. Na Cimeira de Lisboa, em Dezembro de 2007, foi reiterada a ideia de que a relação de cooperação entre os dois continentes deve assentar no princípio da igualdade e da equivalência de parceiros, um princípio que convém recordar dada a natureza histórica, baseada na desigualdade e na subordinação, dos laços que unem os países em questão. No quadro desta cooperação distinguimos aqui dois níveis, o da educação primária e básica, e o do ensino superior e da investigação.

O alargamento do ensino primário a toda a população mundial é um dos ODM e é, certamente, um objectivo prioritário em termos de cooperação, bem como aquele que tem mobilizado um maior número de recursos e suscitado uma maior quantidade de acções. Contudo, o reconhecimento do impacto e da necessidade absoluta da educação de base conduziu a que o ensino universitário e a investigação fossem descurados tanto pelos organismos internacionais como pelos próprios governos locais, fragilizando ainda mais instituições que depois do fulgor do período após as independências conheceram um pouco por todo o continente (com excepção da África do Sul) períodos de abandono. Actualmente este panorama mudou e o papel do ensino superior e da investigação é reconhecido por numerosos organismos como um dos elementos essenciais para ajudar a ultrapassar a diferença de formação entre muitas das academias africanas e as suas congéneres europeias, permitindo ultrapassar as diferenças de formação entre os dois continentes e mesmo travar a fuga de cérebros, *brain drain*, dos mais aptos.

No quadro do acordo Estratégia da UE para África, adoptada em Outubro de 2005, e que promove a realização dos ODM, é reconhecida a importância do desenvolvimento do ensino superior e da sua internacionalização. Este objectivo será alcançado em primeiro lugar pela criação de redes entre parceiros universitários envolvendo estudantes e académicos, mas também a partilha de recursos, nomeadamente ligados às TIC, e a inserção das universidades africanas em redes internacionais como forma de incentivar a melhoria da qualidade do ensino superior. Neste quadro é de realçar a criação dos programas EDULINK, no quadro dos países ACP, ou mais recentemente do esperado programa Nyerere, que permite o intercâmbio de alunos entre universidades europeias e africanas (Carvalho e Albernaz, 2008). Este programa é ainda reforçado pelo facto de o programa

Erasmus Mundus permitir a integração de universidades africanas no quadro da formação pós-graduada. Note-se que a implementação destes programas tem sido objecto de alguma controvérsia por parte de académicos africanos, que os acusam de promover ainda mais o *brain drain* (Obasi e Olutayo, 2009). Contudo, a sua recente e muito incipiente implementação não permite extrapolar conclusões e apenas apontar princípios gerais de colaboração.

A colaboração deve assentar no princípio de igualdade das instituições, mesmo que os recursos disponíveis sejam diferentes. Assim, seria de toda a conveniência que se partisse dos mesmos pressupostos que presidem à circulação de estudantes e professores no espaço europeu, e que estes fossem alargados a países africanos, como, aliás, está previsto nos pressupostos que regem a reforma do ensino superior universitário europeu. Esta circulação baseia-se nos seguintes princípios: circulação de estudantes e professores; equivalência dos graus; reconhecimentos do ensino através de um mesmo sistema de créditos baseado numa relação entre o trabalho exigido ao aluno e o tempo despendido (vulgo ECTS, acrónimo de *European Credit Transfer System*); e promoção da avaliação internacional do sistema de ensino. Note-se que estes são os princípios que presidem à reforma do sistema universitário europeu, geralmente designado por Processo de Bolonha, que visa promover a mobilidade de estudantes e professores, a equivalência de graus e a articulação com o sector económico. A introdução desta reforma tem sido feita por algumas universidades africanas, nomeadamente na Argélia e Marrocos, sob uma forte crítica relativamente aos seus objectivos e desajustamento face à realidade de uma academia que se apresenta muitas vezes como depauperizada e abrangendo uma ínfima parte da população (Khelfaoui, 2009). Contudo, apenas com base em princípios de equivalência e transparência se poderá avançar no sentido de um ensino realmente partilhado entre academias europeias e africanas – e não mais exportado da Europa para África.

No caso da colaboração entre instituições universitárias africanas e europeias, esta colaboração exigiria que os graus de ensino fossem desenhados segundo o modelo europeu do ensino superior, e que aos diferentes módulos de ensino fossem dados créditos ECTS. Os princípios adoptados devem suportar um ensino superior de qualidade equivalente entre os diferentes países, mas também adaptado às necessidades do mercado de trabalho e às prioridades de desenvolvimento dos países envolvidos. Este passo permite o estabelecimento de redes de colaboração entre instituições, que poderão ser desenhadas aos níveis académico, de pesquisa e investigação, mas também de colaboração administrativa e de gestão universitária (actualmente apoiadas por programas europeus como o EDULINK). Quanto à colaboração estritamente académica, esta pode ser desenhada tanto ao nível de troca de professores e de estudantes (incentivando a colaboração entre os diferentes Estados e não uma circulação unilateral Norte-Sul), como do estabelecimento de cursos e seminários maleáveis que incentivem esta colaboração para além da rigidez dos ciclos de estudo. Deviam-se assim incentivar as escolas de Verão direccionadas a alunos pós-graduados, os seminários de pesquisa, de apoio metodológico à realização de teses. Por outro lado, a inserção das universidades nas comunidades virtuais permitiria o acesso a meios digitalizados e formas de interacção pela

Internet, salientando-se a possibilidade do *e-learning*. Neste sentido, serve de inspiração o projecto *Campus Numérique* actualmente em curso em numerosas universidades francófonas africanas e europeias. Realçamos que os projectos de cooperação na pesquisa e desenvolvimento devem incluir a colaboração entre centros de investigação, e a partilha de meios, sendo aqui de incentivar o acesso a bases de dados e recursos digitalizados favorecidos actualmente por universidades europeias, mas de fácil acesso por universidades africanas. Finalmente, é de frisar a necessidade de programas de avaliação comuns que certifiquem a equivalência e competências comuns dos programas de ensino entre instituições universitárias europeias e africanas. Apenas neste quadro, que o actual sistema de cooperação Europa-África já permite, se pode falar de uma verdadeira cooperação e de um diálogo equilibrado entre as universidades e centros de investigação africanos e europeus.

O CEA E A COOPERAÇÃO COM O ENSINO SUPERIOR E A INVESTIGAÇÃO EM ÁFRICA

O CEA tem desenvolvido um papel essencial na criação e fortalecimento de laços de cooperação com académicos, investigadores, mas também instituições africanas tais como universidades e centros de pesquisa. As principais vertentes dessa colaboração foram o ensino ministrado ou creditado pelo CEA, e a investigação desenvolvida no seu quadro. A criação da primeira pós-graduação em Estudos Africanos, que evoluiu para mestrado em 1992, se encontra actualmente na 20ª edição. Inicialmente o ensino era ministrado sob a égide do Centro de Estudos Africanos e, durante os anos subsequentes, tornou-se a sua principal vocação. Esta pós-graduação, depois mestrado, tinha então uma configuração original, com quatro semestres lectivos, seguidos de tese, e foi alvo de numerosos apoios nacionais e internacionais em reconhecimento da sua pertinência. Recorrendo a financiamentos internacionais, este curso foi lançado com o suporte da cooperação alemã e portuguesa. Esta última subsidiou as despesas correntes e atribuiu bolsas a estudantes provenientes dos PALOP que muito contribuíram para a divulgação do mestrado junto de estudantes africanos. Em 1997 o mestrado passou a ser leccionado pela área de Estudos Africanos, integrando-se no ensino ministrado pelo ISCTE, e sendo de imediato seguido pela criação de um programa doutoral em Estudos Africanos. O ensino em Estudos Africanos constitui, por si, um marco importante para reflectir sobre as condições do desenvolvimento do ensino superior nos PALOP. Muitos dos que o frequentaram, como discentes e como professores, são hoje figuras de relevo em instituições universitárias e de pesquisa tanto nos PALOP como por todo o continente. Assim, os cursos de mestrado e doutoramento permitiram estabelecer uma rede de *alumni* e de professores que muito facilita a criação e desenvolvimento dos actuais laços de cooperação entre instituições. Por outro lado este repete um meio de desenvolvimento das ciências sociais em África que passa ainda pela formação avançada realizada na Europa. No actual quadro de desenvolvimento das instituições universitárias no continente africano, desenham-se novas colaborações agora baseadas no estabelecimento de cursos de pós-graduação em universidades africanas.

Enquanto uma unidade de investigação e desenvolvimento, o CEA

tem igualmente contribuído para um melhor conhecimento da realidade educativa africana. A investigação sobre educação foi desde cedo reconhecida como uma área prioritária no Centro e um primeiro projecto, intitulado *Educação e Desenvolvimento na África Austral*, liderado pelo investigador Santos Marques (entretanto falecido), foi lançado em 1997. Este projecto envolvia uma equipa de oito investigadores, a maioria de instituições africanas, e permitiu criar uma primeira equipa de pesquisa sobre o tema que se reflectiu na organização da conferência internacional em 2005, na Fundação Calouste Gulbenkian.

Desde 2007, e graças ao empenho das três investigadoras – Antónia Barreto, Ana Bénard da Costa e Margarida Lima de Faria – a investigação sobre educação ganhou um novo fôlego no CEA. Actualmente existe um grupo de pesquisa com dois projectos em curso, ambos com financiamento da Fundação para a Ciência e Tecnologia, que permitem um conhecimento circunstanciado da educação básica e superior nos PALOP: *The role of civil society organizations in education and training: the case of Angola, Guinea-Bissau, Mozambique and São Tomé e Príncipe*, e *Higher education and development: Portuguese cooperation with African Lusophone Countries*. Liderados pelo CEA, estes projectos envolvem numerosas instituições nos PALOP através de acordos de parceria.

O PAPEL DO CEA NO QUADRO DA COOPERAÇÃO PARA O ENSINO E INVESTIGAÇÃO

Finalmente gostava de salientar a posição do CEA no quadro da cooperação para o ensino e investigação. Entendendo que a nossa missão é facilitar o diálogo com investigadores europeus e africanos, temos privilegiado a circulação de pesquisadores e a criação de projectos comuns. Nesse sentido, estabelecemos protocolos de cooperação com diversos centros de investigação e organismos de apoio à investigação africanos, entre os quais realço o protocolo realizado com o CODESRIA para a divulgação e apoio à investigação. Por outro lado, todos os projectos são realizados com a colaboração de parceiros africanos, e permitem um diálogo estreito entre investigadores de diferentes origens e tradições académicas.

No CEA apoia-se a divulgação científica através de uma política de publicações de divulgação internacional e pela concepção, criação e gestão da Biblioteca Central de Estudos Africanos. Esta biblioteca, sediada no ISCTE, resulta de uma parceria com todos os centros de estudos africanos sediados em Portugal e possibilita aos estudiosos sobre África encontrar um importante acervo actualizado sobre todo o continente, focado nos estudos de ciências sociais, políticos e económicos. Finalmente, ao nível do ensino, o CEA tem procurado estabelecer um programa *Erasmus Mundus* que permita o intercâmbio de estudantes e académicos de universidades europeias e africanas, conscientes de que num futuro que esperamos breve, a colaboração entre instituições universitárias de ambos os continentes será uma constante.

O CEA tem vindo portanto a contribuir para o estabelecimento de redes de investigação e de formação pós-graduada com diversas instituições, estudantes e académicos africanos, tornando-se na instituição de referência para muitos dos nossos parceiros, um reconhecimento que nos honra e gratifica.

REFERÊNCIAS

Carvalho, Maria da Graça e Maria João Albernaz (2008). "Cooperação acadêmica entre África e Europa", in Tolentino, André Corsino *et al.* (org.), *África-Europa: Cooperação acadêmica*. Lisboa, Fundação Friedrich Ebert, 71-84.

Khelfaoui, Hocine (2009). "Introduction: Le Processus de Bologne en Afrique: Globalisation ou retour à la «situation coloniale?»", CODESRIA, *Journal of Higher Education in Africa*, 7 (1-2), 1-20.

Lopes, Carlos (2008). "Os quatro desafios para a cooperação acadêmica", in Tolentino, André Corsino *et al.* (org.), *África-Europa: Cooperação acadêmica*. Lisboa, Fundação Friedrich Ebert, 59-70.

Obasi, Isaac N. e Akinpelu O. Olutayo (2009). "Globalization, the Bologna Process and African universities: Limits and contradictions of market-oriented higher education reforms", CODESRIA, *Journal of Higher Education in Africa*, 7 (1-2), 159-187.

A LÍNGUA
PORTUGUESA:
QUESTÕES DE ESCRITA
E QUESTÕES DE
COOPERAÇÃO

PARTE



O Congresso *Portugal e os PALOP: cooperação na área da educação*, realizado em Março de 2010, constituiu uma iniciativa cuja importância e oportunidade devem ser postas em relevo. O contacto entre os países da CPLP tem tornado cada vez mais evidente a responsabilidade de Portugal e do Brasil no crescimento e no progresso dos restantes países, o que passa inegavelmente pela cooperação e pelo apoio na área da educação. A par desta afirmação, saliente-se que uma política educativa implica um esforço centrado no ensino e na apropriação da língua portuguesa, escolhida por esses países como língua oficial e de escolarização, sem esquecer o contexto multilingue em que está inserida. Foram estas as premissas de que partiram os participantes que apresentaram comunicações nesta primeira parte do Congresso, contribuindo com a sua reflexão e com a experiência adquirida nos trabalhos de campo para a discussão e o esclarecimento de algumas questões problemáticas.

As comunicações estão agrupadas de acordo com os países em que se situam as experiências relatadas.

As comunicações de Paula Cruz “Concepções e práticas de avaliação escrita na disciplina de Língua Portuguesa em Moçambique”, e de Conceição Siopa “Revisão e edição de texto: a gramática, o vocabulário e o discurso” incidem sobre o ensino da língua portuguesa em Moçambique.

A autora da primeira comunicação, Paula Cruz, é docente na Universidade Pedagógica, o que lhe permite uma observação directa dos estágios pedagógicos no que respeita aos problemas que os alunos, futuros professores, defrontam na aquisição do domínio da escrita em português. A comunicação contém uma reflexão sobre várias definições de *avaliação* e dá-nos a conhecer as dificuldades sentidas pelos alunos, nomeadamente a partir da análise das produções escritas que são objecto de práticas avaliativas. Considerando que essas práticas deveriam constituir instrumentos de formação, as ilações tiradas permitem pôr algumas hipóteses acerca das metodologias a utilizar no processo avaliativo. A autora está certa ao centrar a sua análise nas relações entre as produções escritas e a avaliação sobre elas incidente, já que se trata de um campo fundamental para a aquisição da proficiência desejada na língua portuguesa, sobretudo num contexto em que é língua segunda.

De acordo com a autora da segunda comunicação, Conceição Siopa, os alunos moçambicanos entram no ensino superior com fortes lacunas em língua portuguesa, sobretudo na produção do discurso. Um dos instrumentos que os professores podem utilizar com vantagem para conhecer e atenuar as dificuldades dos alunos decorre da informação obtida pelo estudo dos *erros* detectados nas produções escolares e consiste nas estratégias adoptadas na sua correcção. Servindo-se de uma tipologia de erros adequada às características da análise do discurso, Conceição Siopa toma como objecto dessa análise as produções escri-

PROJECTOS, POLÍTICAS E PERSPECTIVAS FUTURAS, UMA REFLEXÃO EM TORNO DAS COMUNICAÇÕES APRESENTADAS

Maria Helena Mira Mateus
Presidente do ILTEC

tas em português dos alunos da turma em observação. Ao aplicar uma grelha de erros e ao exemplificar os que ocorrem em várias áreas da construção do discurso (vocabulário, coesão, pontuação), são sugeridas correcções codificáveis que se podem transformar, assim, em instrumentos de aprendizagem. A avaliação sobre este trabalho de correcção é uma forma positiva e produtiva de ensino de uma língua segunda, como o é o português em Moçambique.

A comunicação de Aires Gameiro, “Corte observacional do uso da língua portuguesa em Timor Leste na identidade timorense”, e a de Lúcia Vidal Soares “Qual o papel da língua portuguesa na política educativa em Timor Leste?” centram-se sobre o conhecimento do português e o seu ensino em Timor Leste, tendo presente a relação com as línguas maternas dos timorenses, sobretudo com o tétum.

Ambas as comunicações ressaltam a importância da língua portuguesa no aprofundamento da identidade dos timorenses, na manutenção de uma relação com o passado e na aquisição de novos saberes. Aires Gameiro refere aspectos da história de Timor ligados à língua portuguesa e à presença do cristianismo que justificam a adopção do português como uma das línguas oficiais e a importância do investimento no seu ensino. Para Lúcia Soares o papel das línguas na constituição do currículo do ensino primário e a função dos manuais de língua portuguesa – bem como a necessidade de formação adequada dos professores para os utilizarem – são aspectos igualmente abordados com atenção. Uma reflexão neste âmbito implica uma larga discussão sobre as seguintes questões complementares: (a) Como se pode compatibilizar um ensino eficaz do português, língua oficial e de escolarização, com a existência do tétum, língua nacional e materna de grande parte da população escolar? (b) Qual a função dos manuais e qual a sua eficácia na aquisição do domínio do português junto dos falantes de tétum? O ensino do português em Timor obriga a um esforço de adequação ao contexto particular da região tanto no ponto social e cultural como linguístico, e constitui um difícil desafio para os professores cooperantes e para os autóctones. Os esclarecimentos sobre a situação timorense e as propostas de actuação neste contexto, como as referidas por Aires Gameiro e Lúcia Soares, são da maior importância: elas trazem informações sobre problemas sociais e linguísticos pouco conhecidos e auxiliam na procura de soluções que vão ao encontro desses problemas.

A comunicação de Hans-Peter Heilmair “O português enquanto veículo da educação em Cabo Verde: uma polivalência entre vantagem, desafio e entrave” trata do ensino do português em Cabo Verde, e da dificuldade que esse ensino representa “resultante do carácter simultaneamente não estrangeiro e não materno, para a generalidade das pessoas, da língua portuguesa em Cabo Verde”. Esse carácter particular justifica o título da comunicação – *uma polivalência entre vantagem, desafio e entrave*. O autor lembra várias circunstâncias em que foram apresentadas propostas relativas ao crioulo que não têm tido o resultado desejado, como a aceitação do crioulo como língua oficial a par do português, a sua introdução no ensino básico, os avanços e recuos que se têm dado neste processo e a dificuldade que ele tem representado para a criação de um verdadeiro bilinguismo. Refere no entanto que está em curso um processo de expansão do português na sociedade cabo-verdiana cuja língua materna continua a ser, maioritariamente, o crioulo, pelo que o ensino do português se continua a situar num contexto de diglossia.

O ensino secundário na Guiné-Bissau é tratado na comunicação “Educação para Todos na Guiné-Bissau: que princípios metodológico-didáticos para a aula de Língua Portuguesa?”, da autoria de Gabriela Miranda

Barbosa e Rosa Bizarro. A existência de um elevado número de alunos por turma, conjugada com o deficiente domínio da língua portuguesa por parte de docentes e alunos e dificultada pela escassez de materiais didáticos, tem como consequência o baixo nível tanto no domínio do português como nos resultados obtidos nessa disciplina. Segundo um diagnóstico da Unesco referido na comunicação, o número de alunos na Guiné-Bissau tende a aumentar, passando progressivamente de 270.000 em 2006 para 400.000 em 2015. Perante esta situação as autoras reflectem sobre a pedagogia dos grandes grupos e sobre a possibilidade de melhorar o ensino da língua portuguesa, considerando como fundamental a existência de legislação sobre organização e gestão das escolas e sobre os estatutos dos alunos e da carreira docente. Esta situação obriga, por outro lado, a dedicar uma atenção especial e exigente à formação de professores. Na comunicação são apresentadas algumas sugestões pedagógicas e didáticas que podem ajudar a resolver problemas aparentemente irresolúveis.

A última comunicação – “Em que língua se escreve a dor? Processos de recriação linguística na obra de Lina Magaia”, de Ana Luísa Teixeira (CEA-ISCTE-IUL) – propõe a análise do diálogo entre o texto jornalístico e o texto literário e sobre o encontro entre a língua portuguesa e as línguas autóctones como veículo de processos de recriação linguística. Trata-se de um problema da maior importância que passa por determinar o lugar das línguas nacionais no ensino dos países africanos multilingues.

Uma visão geral das comunicações apresentadas nesta parte do Congresso permite ressaltar determinados aspectos comuns, a que se acrescentaram algumas considerações que foram aprovadas pelos participantes ainda que não integrassem os textos expostos:

No ensino da língua portuguesa não pode ignorar-se que grande parte dos alunos dos PALOP e de Timor não têm o português como língua materna, o que foi posto em evidência nas comunicações sobre Timor, Moçambique, Cabo Verde e Guiné-Bissau. Em consequência, esse ensino deve adequar-se ao contexto multilinguístico e multicultural que caracteriza esses países, e adoptar, de acordo com a população escolar, um modelo que, em certas circunstâncias, recorra às línguas nacionais.

Perante essa situação, a formação de professores deve merecer a maior atenção, tanto no esclarecimento da importância que têm as línguas maternas para o desenvolvimento dos alunos e para a aquisição do conhecimento, como na vantagem, para o ensino do português, de estabelecer relações de comparação linguísticas e culturais com o contexto vivencial dos alunos. A análise dos erros dos alunos ou o conhecimento de algumas línguas locais podem esclarecer os motivos de certas dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa.

Para apoiar a formação de professores é necessário que existam instituições onde se estudem línguas e culturas africanas e orientais, sem o que os professores e outros cooperantes não encontrarão muitas vezes respostas adequadas a uma completa preparação. A elaboração de manuais, instrumentos indispensáveis como apoio e orientação no ensino do português, também pode beneficiar da existência das instituições mencionadas.

A introdução da disciplina de português nos currículos do ensino superior de países como Moçambique e Angola é uma decisão sensata e vantajosa desde que a formação de professores tenha presentes as preocupações acima referidas.

RESUMO

Dois aspectos cruciais na actuação do professor de português língua não materna, relativamente à produção escrita dos estudantes são, por um lado, a forma e o tipo de informação que se fornece sobre os erros e, por outro, as estratégias que se adopta para que os estudantes integrem esta informação. Nesta linha, apresenta-se, neste estudo, uma grelha de sistematização de inadequações ao nível do discurso, alguns critérios a ter em conta na codificação de erros e uma experiência real desenvolvida em sala de aula. Nesta experiência, comparam-se os erros codificados com os erros corrigidos ao nível da gramática, da ortografia e do discurso. Por fim, propõem-se algumas estratégias de revisão e edição de texto.

REVISÃO E EDIÇÃO DE TEXTO — A GRAMÁTICA E O DISCURSO

Conceição Siopa

Instituto Camões – Universidade
Eduardo Mondlane, Maputo

PALAVRAS-CHAVE: PORTUGUÊS L2, ERROS, ESCRITA, UNIVERSIDADE

INTRODUÇÃO

Em contextos multilingues, a situação linguística apresenta questões particularmente complexas e interessantes. Em Moçambique, como se sabe, a língua portuguesa tem vindo a sofrer um grande número de alterações relativamente à norma-padrão europeia (PE), estabelecida como referência. Na sua maioria, estas alterações devem-se ao processo de aquisição do português como língua segunda (L2) e à falta de exposição dos falantes a esta norma. Este contexto de aprendizagem da língua afecta não só a competência gramatical, mas também a aquisição e desenvolvimento da proficiência linguística para fins académicos, onde se inclui as competências de leitura e de escrita e todo o processo de ensino-aprendizagem dos saberes veiculados através desta língua.

No ensino universitário em geral, e de forma mais particular para os estudantes que frequentam o Curso de Ensino do Português, esta situação é particularmente complexa na medida em que, como futuros professores, estes serão também os responsáveis pelo ensino da língua portuguesa e, em particular, por promover, na geração seguinte, o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita.

OBJECTIVOS DO ESTUDO

De todas as competências linguísticas, a escrita é, porventura, a que, pela sua complexidade, apresenta maiores desafios e dificuldades. O exercício da escrita académica impõe não só o domínio de competências específicas, linguísticas e discursivas, mas também o domínio de estratégias relativas à monitorização do processo¹. Sabe-se, no entanto, que à entrada

¹ Cf. Inês Duarte (no prelo).

da universidade os estudantes revelam ainda algumas fraquezas ao nível do conhecimento e uso das estruturas da língua portuguesa, tornando mais difícil o desenvolvimento e aprofundamento das habilidades de literacia². Estas dificuldades situam-se, por um lado, a nível das estruturas gramaticais, da ortografia (onde se inclui a acentuação) e da pontuação e, por outro, a nível lexical e discursivo, o que dificulta não só a produção de um discurso coerente e coeso, mas também a expressão das ideias.

Em face desta realidade, proporcionar o desenvolvimento e aprofundamento das competências de escrita e ajudar os estudantes a ultrapassar as suas fragilidades neste domínio é um grande desafio para os professores de português. Para tal, por um lado, é necessário que os professores tracem o perfil linguístico dos seus estudantes e utilizem metodologias e materiais instrucionais específicos para a promoção da aprendizagem das estruturas mais complexas, ainda problemáticas. Por outro, é fundamental que os estudantes treinem e desenvolvam a sua proficiência linguística, através de um retorno de informação (*feedback*) objectivo e sistemático por parte do professor, de modo a serem orientados a conhecer, encontrar e corrigir os erros que produzem com mais frequência. A manipulação das estruturas mais complexas e problemáticas, a compreensão do seu funcionamento e o manuseamento instrumental da língua aliados ao treino da produção escrita, onde se inclui a revisão e a produção de diversas versões intermédias de um texto, afigura-se fundamental.

Neste sentido, o resultado da pesquisa que se apresenta poderá trazer alguns instrumentos de trabalho que ajudem o professor a recolher a informação necessária sobre os problemas dos estudantes e a promover oportunidades de correcção e revisão dos seus trabalhos. Assim, pretende-se com este estudo: (i) apresentar uma grelha experimental de erros, face ao português europeu (PE), na área do discurso; (ii) aplicar a grelha através da codificação de erros nas produções escritas dos estudantes e (iii) mostrar que a aplicação da grelha de erros pode contribuir para melhorar a produção escrita dos estudantes e ajudar a reflectir sobre as metodologias de ensino desta língua no ensino superior.

54

GRELHAS DE ERROS

Como foi referido inicialmente, um dos aspectos fundamentais da actuação do professor é o retorno de informação sobre a produção escrita dos seus estudantes. O erro faz parte do processo de aprendizagem e fornece informações sobre o estágio de desenvolvimento em que os estudantes se encontram. Neste sentido, as grelhas de erros podem constituir-se como um importante instrumento de trabalho para o professor de Português porque permitem não só identificar e classificar os erros, mas também sistematizar a informação recolhida.

Neste estudo, para a área da gramática, utilizou-se a grelha de erros de Gonçalves (1997: 43-61), à qual se acrescentou a categoria da *ortografia*. Para os outros erros da expressão escrita, contudo, não se dispunha de nenhuma tipologia prévia que descrevesse as dificuldades dos estudantes, nomeadamente as inadequações ao nível do discurso. Para tal, foi produzida uma grelha

² Para uma visão mais detalhada do conceito, veja-se Caels *et al.* (2008: 274).

experimental que tomou como base algumas categorias utilizadas por Leiria (2006: 279-361), outras apresentadas por Ferris (2005) e outras que se encontraram com base nas produções dos estudantes. Admite-se que esta grelha possa vir a incluir mais tipos de inadequações, de acordo com o desenvolvimento da pesquisa.

INADEQUAÇÕES AO NÍVEL DO DISCURSO

Na descrição que se segue caracterizam-se os problemas mais frequentes detectados ao nível do discurso, onde se incluem as inadequações ao nível do vocabulário, da pontuação e da coesão de texto.

Vocabulário

Seleção de palavras (SP) - Seleção ou utilização inadequada do item ou categoria lexical:

(1) sujeitos às *verdades* (= acontecimentos);

(2) a coragem e a *segurança social* (= segurança)

Falta de palavras (FP) - Omissão de itens lexicais exigidos pelo contexto:

(3) quando formos a analisar a questão dos assaltos; *que* através deles perde-se bens (= quando analisamos a questão dos assaltos, *percebemos que* através deles)

Excesso de palavras (EP) - Utilização desnecessária e/ou excessiva de itens lexicais (quando a língua fornece uma alternativa mais simples):

(4) quando *formos a analisar* (= quando *analisamos*)

Repetição (RP) - Repetição do mesmo item lexical em contexto próximo:

(5) nº de pessoas ... nº de transportes (= número de quantidade de)

Expressões fixas (EF) - Inadequações na utilização de expressões fixas ou idiomáticas:

(6) Oportunidades destas não aparecem *nem vezes sem conta*, nem mesmo duas vezes que sejam (= *vezes sem conta*)

Coesão

Estruturadores textuais (ET) – Ausência ou utilização indevida de articuladores de discurso (por ex., conjunções) que garantem a ligação entre as frases ou partes do texto.

(7) *Os transportes públicos* não chegam a (= *No que diz respeito aos transportes públicos, estes*)

(8) *do entendimento do namoro* (= *relativamente ao que se entende por...*)

Co-referência (CR) – Ausência ou inadequação do item lexical que refere e substitui um nome ou expressão já utilizada.

(9) *que* provavelmente provocam distúrbios (= *que são as que* provavelmente provocam distúrbios)

Pontuação

Pontuação (PT) – Utilização inadequada ou ausência dos sinais de pontuação.

(10) *contextos*; (= contextos.)

(11) e *sobretudo* (= e, sobretudo,)

(12) *facilitar, o comércio* (= facilitar o comércio)

Quadro 1

Inadequações ao nível do discurso

Tipo	Código	
Vocabulário	Seleção de Palavras	SP
	Falta de Palavras	FP
	Excesso de Palavras	EP
	Repetição	RP
	Expressões Fixas	EF
Coesão	Estruturadores Textuais	ET
	Co-referência	CR
Pontuação	PT	

Aplicação das grelhas de erros

A aplicação das grelhas de erros no processo de desenvolvimento das competências de escrita poderá constituir-se como uma estratégia de ensino e funcionar como um instrumento de aprendizagem. Ao conhecer os erros dos seus estudantes evidenciados nos produtos da escrita, o professor estará mais apto a desenvolver e a promover sequências de aprendizagem, adequadas às dificuldades do grupo-alvo. Trabalhar em sala de aula, com os estudantes, a revisão de textos através da aplicação das grelhas de erros é uma estratégia que pode melhorar a qualidade das produções escritas, porque os torna mais conscientes e mais atentos aos seus padrões de erro, por um lado, e, por outro, lhes fornece meios e oportunidades para os corrigir. Assim, no caso dos estudantes universitários, os resultados do processo de ensino e desenvolvimento das competências de escrita poderão ser mais positivos se se conciliar uma perspectiva descritiva, reflexiva e de manipulação de dados reais, com a perspectiva prescritiva de domínio da norma da língua-alvo e dos mecanismos processuais da escrita académica.

No exemplo de aplicação das grelhas de erros que se apresenta em anexo sistematizaram-se, inicialmente, os erros gramaticais e de ortografia (fase 1) para em seguida se assinalarem as inadequações ao nível do discurso (fase 2). Depois de assinalados, sistematizados e corrigidos os erros gramaticais e de ortografia (incluindo os de acentuação) no texto do estudante, fica claro que o produto obtido não está aceitável, nem adequado ao nível universitário, sendo ainda necessário desenvolver outras tarefas de revisão do texto. A correcção ao nível da gramática e da ortografia não resolve as inadequações discursivas, nem sensibiliza os estudantes para este tipo de problemas. A fim de dar conta dos problemas ainda existentes tornou-se necessário orientar a análise para o nível do discurso (fase 2), usando, para tal, a grelha produzida para este efeito e apresentada na secção anterior.

Sabe-se que os erros não têm todos o mesmo peso e que há erros mais fáceis de corrigir que outros. Ferris (2005: 22) refere-se a erros tratáveis e erros não tratáveis. Os primeiros são erros relacionados com uma estrutura linguística à qual está subjacente uma determinada regra. É tratável porque o estudante pode ser encaminhado para um conjunto de regras que o ajudam a resolver o problema (p. ex. concordâncias, artigo, formação de palavras, etc.). Por outro lado, um erro não tratável é considerado idios-

sincrático, tem frequentemente um carácter subjectivo e a sua correcção é, muitas vezes, difícil de compreender porque implica recorrer a um conhecimento adquirido da língua (é o caso de algumas preposições e da utilização de expressões idiomáticas). Mais investigação conduzida relativamente a esta dicotomia concluiu que a grande diferença relativamente à capacidade de correcção se relaciona com a estrutura da frase (mais ou menos completa), com o tipo de correcção feita pelo professor, como a seguir se apresenta, e com o tipo de trabalho que o estudante desenvolve posteriormente.

Codificação de erros

A correcção dos erros por parte do professor é, como se sabe, uma actividade de retorno de informação fundamental para orientar os estudantes a reduzirem os erros e a dominarem o processo de produção escrita. Esta informação pode ser dada de forma directa quando o professor assinala os erros e apresenta a respectiva correcção na própria folha do estudante, o que parece ser mais apropriado para estudantes mais novos e ainda num estágio inicial de aprendizagem da língua. Para estudantes adultos ou em fases mais avançadas, o professor pode optar por dar a informação de forma indirecta, ou seja, assinalando os erros com um código, de modo a que o estudante saiba que tipo de erro cometeu e que possa, a partir dessa informação, descobrir a respectiva correcção. Por outras palavras, ao integrarem a informação fornecida, os estudantes envolvem-se em tarefas de revisão e edição de texto, desenvolvendo o conhecimento da língua e tomando consciência das estratégias a utilizar para controlar o processo de produção escrita.

57

Sabemos que esta estratégia de codificação dos erros tem constrangimentos e limitações, dado que há muitas incorrecções e inadequações às quais não conseguimos atribuir um código. Nestes casos, o erro poderá ser apenas assinalado (com um sublinhado ou um círculo) e posteriormente, caso seja necessário, explicado ao estudante. Verifica-se que o que acontece muitas vezes é que durante a actividade de revisão, o estudante sente a necessidade de melhorar a expressão e acaba por corrigir alguns erros que ou escaparam à correcção do professor ou foram apenas assinalados. Vejamos um exemplo de um excerto do texto inicial de um estudante e do texto reescrito, durante a aplicação desta estratégia a uma turma de estudantes do 2º ano da licenciatura em Ensino de Português:

1ª VERSÃO COM OS ERROS CODIFICADOS PELO PROFESSOR

Torres (1990)^{pt}, propõe um organigrama que nos orienta no percurso da análise de qualquer texto, embora tais etapas não podem ser cumpridas na íntegra em todos tipos de textos. Para ele, o trabalho com um texto parte de uma leitura calma repetida, consideráveis vezes. Durante a leitura os alunos devem construir um vocabulário de palavras difíceis. De seguida, trabalha-se com tais palavras em vertentes linguísticas diversas, faz-se análise do discurso, socorrendo-se de matéria bibliográfica^{cu}, para o esclarecimento de dúvidas sobre o texto. Discute-se a arte de escrita usada pelo autor do texto e distingue-se a moral da história de forma sintética.st

2ª VERSÃO COM A CORRECÇÃO FEITA PELO ESTUDANTE

Torres (1990) propõe um organigrama que nos orienta no percurso de análise de qualquer texto, embora tais etapas não **possam** ser cumpridas na íntegra em todos os tipos de textos. Para ele, o trabalho com um texto parte de uma leitura calma repetida, consideráveis vezes. Durante a leitura os alunos devem construir um vocabulário de palavras difíceis. De seguida, trabalha-se com tais palavras em vertentes linguísticas diversas, faz-se análise do discurso, **socorrendo-se de enciclopédias, dicionários e outras fontes**, para o esclarecimento de dúvidas sobre o texto. Discute-se a arte de escrita usada pelo autor do texto e **identifica-se** a moral da história de forma sintética.

Neste excerto, o professor codificou todos os erros à excepção de um que foi apenas sublinhado. No entanto, na sua tarefa de correcção, o estudante corrigiu não apenas os erros codificados, mas também aquele que fora apenas assinalado. Quer isto dizer que os erros, mesmo que apenas assinalados, poderão vir a ser corrigidos pelos estudantes, na medida em que a sinalização chama a atenção do estudante. Este facto permite a tomada de consciência sobre as inadequações, o que poderá intervir a curto e, talvez também, a longo prazo no desenvolvimento das competências de escrita. Como se pode compreender a partir desta breve exemplificação, esta estratégia implica a reescrita e edição de texto em que os erros, depois de codificados pelo professor, são alvo de um trabalho específico feito pelo estudante. É no esforço de produzir uma versão melhorada do texto, que o estudante poderá integrar e apreender as estruturas corrigidas e descobertas por si. Ao incorporar as correcções aos erros o estudante desenvolve a consciência de que todos os textos são produto de várias revisões, quer formais, quer de conteúdo, até que este atinja um estágio satisfatório.

58

A título de exemplo e como resultado desta estratégia de correcção de erros aplicada à turma referida, veja-se o Quadro 2, onde se apresenta o panorama geral dos erros codificados pelo professor e corrigidos pelos estudantes.

Quadro 2

Comparação entre erros codificados e erros corrigidos

ERROS CODIFICADOS	TOTAL	ERROS CORRIGIDOS		
		Número	Percentagem	
Seleção Categorical (preposição) (Prp)	36	13	36,1%	
Pronome pessoal (Pp)	26	17	65,3%	
Concordância nominal (CN)	18	10	55,5%	
Artigo (AT)	15	10	66,6%	
Gramática	Concordância verbal (CV)	9	7	77,7%
	Tempo verbal (TV)	5	4	80%
	Ordem de palavras (OP)	5	5	100%
Ortografia	Acentuação (AC) ³	76	58	76,3%
	Ortografia (OT)	31	16	51,6%
Discurso	Excesso de palavras (EP)	16	10	62,5%
	Seleção de palavras (SP)	29	17	58,6%
	Falta de palavras FP	15	6	40%
	Estruturadores Textuais (ET)	16	10	62,5%
	Pontuação (PT)	55	30	54,5%
TOTAL	373	223	59,8%	

³ Apesar de os erros de acentuação serem de facto erros de ortografia, para fins pedagógicos parece ser mais profícua a sua separação.

Comparando as duas versões do mesmo texto, a primeira em que o professor assinalou e codificou os erros e a segunda em que os estudantes redigiram uma segunda versão do texto, incorporando as anotações do professor, vemos que dos 373 erros codificados, os estudantes conseguiram corrigir mais de metade (223 – 59,8%). Constatamos ainda que dos 15 tipos de erros assinalados, 12 tiveram uma percentagem de correcção por parte dos estudantes acima dos 50%, e apenas dois tipos de erros apresentaram uma percentagem de correcção inferior a 50% [Falta de Palavras (40%) e Preposição (36,1%)].

A principal vantagem da aplicação das grelhas de erros reside, como se pode verificar, no facto de estas permitirem identificar, compreender e intervir pedagogicamente no sentido de levar os estudantes a corrigirem as inadequações gramaticais e discursivas.

CONCLUSÕES

Como resultado desta estratégia de codificação de erros, verificámos que a maioria dos estudantes daquela turma conseguiu corrigir mais de metade dos erros produzidos. Nesta análise, constatámos também que há erros mais complexos e, por isso, muitas vezes de difícil correcção, mesmo depois de codificados pelo professor. Foi o que aconteceu com os erros de Selecção Categorical ao nível da gramática e com os erros de Falta de Palavras ao nível do vocabulário. Verificámos ainda que a correcção dos erros codificados é mais profícua quando o estudante tem uma regra clara e objectiva a que recorrer, caso da ortografia, acentuação e pontuação, em que os estudantes conseguiram corrigir mais de metade dos erros produzidos.

59

Nesta estratégia de codificação dos erros nos textos dos seus estudantes, o professor tem várias opções, não sendo necessário assinalar todos os erros em todos os trabalhos. Pode optar por assinalar apenas um determinado tipo de erro, ou grupos de erros em que quer que o estudante se concentre, em detrimento de outros erros considerados menos importantes. Poderá também seleccionar aqueles que, sendo mais complexos, necessitam de uma intervenção por parte do professor ou de um trabalho mais específico em sala de aula, como, por exemplo, o desenvolvimento de estratégias complementares, como as oficinas gramaticais ou as mini-lições de gramática⁴.

ILUSTRAÇÃO PEDAGÓGICA

Depois de apresentar as grelhas de erros e de se exemplificar a sua aplicação, pode-se ainda fazer uma breve ilustração pedagógica desta estratégia de ensino e aprendizagem. A título de exemplo, referem-se algumas tarefas desenhadas com o objectivo de ajudar os estudantes a atingir a proficiência linguística necessária ao desenvolvimento da escrita académica.

Depois de qualquer tarefa de escrita, o professor, com a ajuda das diversas grelhas apresentadas neste estudo, pode codificar os erros dos seus estudantes que, depois de contabilizados, podem ser sistematizados numa lista ou quadro. Ao elaborar este diagnóstico, o professor poderá ainda, se necessário, organizar sequências de ensino-aprendizagem com foco nestas estruturas (p. ex., ortografia e pontuação) e proporcionar actividades de

⁴ Para uma explicação mais detalhada, veja-se Siopa (2006: 664-666).

descrição e análise do erro, em confronto com as regras do PE, enunciadas pela gramática (cf. Siopa, 2006). Será ainda possível integrar exercícios destinados a manipular dados e a treinar a aplicação das estruturas-alvo em novas situações.

A codificação dos erros poderá ainda ser transformada numa tarefa de aprendizagem, desenvolvida em sala de aula. Ao devolver aos estudantes as primeiras versões dos seus textos com os erros codificados, estes podem organizar quadros de sistematização dos erros, propor correcções e discutir com os colegas o trabalho desenvolvido. Posteriormente, poderão construir e apresentar, com maior segurança, versões melhoradas do texto inicial.

Em síntese, escrever é um processo que requer prática e, embora o produto seja muitas vezes mais valorizado porque é objecto de avaliação, do ponto de vista do desenvolvimento de competências linguístico-discursivas é a consciência do processo, do saber-fazer discursivo que se torna necessário incentivar e promover. Sessões de edição entre pares ou de revisão e reescrita, pequenas lições de gramática construídas à medida dos problemas particulares dos estudantes e manutenção da utilização de grelhas de erros, para que professor e estudantes percebam o progresso feito, são exemplos de estratégias que poderão ajudar a desenvolver a competência de escrita em português.

REFERÊNCIAS

Caels, Fausto e Mafalda Mendes (2008). "Diversidade linguística na escola – Uma problemática global", in Mateus, Maria Helena Mira *et al.* (coords.), *Diversidade linguística na escola portuguesa: Projecto do ILTEC e DGIDC*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Duarte, Inês (no prelo). "Competências de escrita de estudantes portugueses à entrada na universidade", in Gonçalves, Perpétua (org.), *Português no ensino superior em Moçambique: Descrição linguística e aplicações didácticas*. Maputo, Texto Editores.

Ferris, Dana (2005). *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor, The University of Michigan Press.

Gonçalves, Perpétua (1997). "Tipologia de «erros» do português oral de Maputo: Um primeiro diagnóstico", in Stroud, Christopher e Perpétua Gonçalves (orgs.), *Panorama do português oral de Maputo. Volume II – A construção de um banco de "erros"*, 37-70. Maputo, Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Leiria, Isabel (2006). *Léxico, aquisição e ensino do português europeu língua não materna*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Siopa, Conceição (no prelo). "Estruturas problemáticas e estratégias de ensino do português na universidade", in Gonçalves, Perpétua (org.), *Português no ensino superior em Moçambique: Descrição linguística e aplicações didácticas*. Maputo, Texto Editores.

Siopa, Conceição (2009). "Revisão e edição de texto: Correcção vs codificação dos erros", comunicação apresentada nas *IV Jornadas de Língua Portuguesa*, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, Setembro 21 e 22, 2009.

Siopa, Conceição (2006). "Ensino do português na universidade em Moçambique: Trabalhos oficinais de gramática", in *XXI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística: Textos Seleccionados*. Lisboa, Associação Portuguesa de Linguística.

Siopa, Conceição (2005). "A língua portuguesa no ensino universitário

em Moçambique: O caso da Universidade Eduardo Mondlane”, in Mateus, Maria Helena Mira e L. Teotónio Pereira (orgs.), *Língua portuguesa e cooperação para o desenvolvimento*. Lisboa, Edições Colibri e CIDAC.

ANEXO: APLICAÇÃO DAS GRELHAS DE ERROS A UM TEXTO AUTÊNTICO

Erros gramaticais e de ortografia (fase 1)

Histórias do dia a dia: assaltos, transportes públicos, cenas familiares, namoros, drogas.

*Nós estamos sujeitos às verdades que ocorrem na sociedade diariamente em diferentes contextos; quando **fôr-mos** a analisar a questão dos assaltos; que através deles **perde-se** bens, vidas e **sobre tudo** a coragem e a segurança social que não **chega** a exercer o seu papel minimamente para **manter** a tranquilidade do povo, na minha opinião o governo tinha que desenvolver actividades para as pessoas desocupadas que provavelmente provocam **destúrbios** na sociedade.*

***Transportes** públicos não **chegam** a cobrir **com** o elevado nº de gente que **desloca** **necessariamente**, mesmo assim com os elevados preços não se **chega** a cumprir **com** as actividades pessoais ou colectivas do tal, tinha que se aumentar o nº de transportes para todas **rotas** para facilitar, o comércio, etc.*

*O namoro que agora virou uma chantagem para **as ambas partes** visto que ninguém consegue entender **do ele** é por causa das verdades actuais. As opiniões são **individuais** por maneiras diferentes do entendimento do namoro.*

61

Quadro 3

Erros gramaticais e de ortografia

Tipo de Erro	Exemplo	Possível Correção
Concordância verbal	<i>perde-se bens</i>	Perdem-se bens
	<i>não chega a exercer</i>	não <u>chegam</u> a exercer
	<i>para manter a tranquilidade</i>	para <u>manterem</u> a tranquilidade
Seleção categorial	<i>a cobrir com o elevado</i>	a cobrir o elevado
	<i>a cumprir com as actividades</i>	a cumprir as actividades
Pronome pessoal	<i>nº de gente que desloca</i>	que <u>se</u> desloca
Artigo	<i>Transportes públicos</i>	<u>Os</u> transportes públicos
	<i>todas rotas</i>	todas <u>as</u> rotas
Ordem de palavras	<i>que desloca necessariamente</i>	que <u>necessariamente</u> se desloca
	<i>as ambas partes</i>	ambas <u>as</u> partes
	<i>ninguém consegue entender do ele</i>	ninguém <u>o</u> consegue entender

Ortografia	fôr-mos	formos
	sobre tudo	sobretudo
	destúrbios	distúrbios
	Individuas	individuais

Texto revisto (fase 1)

Histórias do dia a dia: assaltos, transportes públicos, cenas familiares, namoros, drogas.

Nós estamos sujeitos às verdades que ocorrem na sociedade diariamente em diferentes contextos; quando **formos** a analisar a questão dos assaltos; que através deles **se perdem** bens, vidas e **sobretudo** a coragem e a segurança social que não **chegam** a exercer o seu papel minimamente para **manterem** a tranquilidade do povo, na minha opinião o governo tinha que desenvolver actividades para as pessoas desocupadas que provavelmente provocam **distúrbios** na sociedade.

Os transportes públicos não **chegam** a **cobrir o** elevado nº de gente que **necessariamente** se desloca, mesmo assim com os elevados preços não se chega a **cumprir as** actividades pessoais ou colectivas do tal, tinha que se aumentar o nº de transportes para todas as rotas para facilitar, o comércio, etc.

O namoro que agora virou uma chantagem para **ambas as** partes visto que ninguém o consegue entender por causa das verdades actuais. As opiniões são **individuais** por maneiras diferentes do entendimento do namoro.

62

Inadequações ao nível do discurso (fase 2)

Histórias do dia a dia: assaltos, transportes públicos, cenas familiares, namoros (,) drogas.

Nós estamos sujeitos às **verdades** que ocorrem na sociedade diariamente em diferentes contextos (,) quando **formos a analisar** a questão dos assaltos (,) **que através deles** se perdem bens, vidas e (,) sobretudo () a coragem e a **segurança social** que não **chegam** a exercer o seu papel minimamente para **manterem** a tranquilidade do povo, na minha opinião o governo tinha que **desenvolver** actividades para as pessoas desocupadas **que** provavelmente provocam distúrbios na sociedade.

Os transportes públicos não **chegam** a **cobrir o** elevado nº de **gente** que **necessariamente** se desloca, **mesmo assim** com os elevados **preços** não se chega a **cumprir as** actividades pessoais ou colectivas **do tal**, tinha que se aumentar o nº de transportes para todas as rotas para facilitar (,) o comércio, etc.

O namoro que agora virou uma chantagem para as ambas partes visto que ninguém o consegue entender por causa das **verdades actuais**. As opiniões são **individuais** **por maneiras diferentes do entendimento** do namoro.

Quadro 4
Inadequações ao nível do discurso

Tipo de Erro	Exemplo	Possível Correção
Seleção de Palavras	sujeitos às verdades	Sujeitos aos acontecimentos
	<i>a coragem e a segurança social</i>	A coragem e a segurança
	<i>O governo... desenvolver actividades</i>	Criar actividades
	<i>nº de gente</i>	nº de pessoas
	<i>com os elevados preços</i>	com as elevadas tarifas
Falta de Palavras	<i>que através deles</i>	Percebemos que através deles
Excesso de Palavras	<i>quando formos a analisar</i>	quando analisamos
	<i>verdades actuais</i>	Actualidade
	<i>mesmo assim com</i>	mesmo com
	<i>por maneiras diferentes</i>	As opiniões são individuais e diferentes
Repetição	<i>nº de pessoas ... nº de transportes</i>	número de pessoas ... quantidade de transportes
Expressões Fixas	<i>do tal,</i>	por isso
Estruturadores Textuais	<i>Os transportes públicos não chegam a</i>	No que diz respeito aos transportes públicos, estes
	<i>O namoro</i>	Em relação ao namoro
	<i>do entendimento do namoro</i>	relativamente ao que se entende por namoro
Co-referência	que provavelmente provocam distúrbios	que são as que provavelmente provocam distúrbios
Pontuação	<i>contextos (;)</i>	contextos.
	<i>assaltos (;)</i>	assaltos,
	<i>e () sobretudo ()</i>	e, sobretudo,
	<i>facilitar (,) o comércio</i>	facilitar o comércio

63

Texto revisto (fase 2)

Histórias do dia a dia: assaltos, transportes públicos, cenas familiares, namoros e drogas.

*Nós estamos sujeitos aos **acontecimentos** que ocorrem na sociedade diariamente em diferentes contextos. Quando **analisamos** a questão dos assaltos, **percebemos** que através deles se perdem bens, vidas e, sobretudo, a coragem e a **segurança**. Na minha opinião, o governo, que não chega a exercer minimamente o seu papel para manter a tranquilidade do povo, tinha que **criar** actividades para as pessoas desocupadas, que **são as que** provavelmente provocam distúrbios na sociedade.*

No que diz respeito aos transportes, estes não chegam a cobrir o elevado número de pessoas que necessariamente se deslocam, **mesmo com as elevadas **tarifas**. Não se chega a cumprir as actividades pessoais ou colectivas. Por isso, tinha que se aumentar a **quantidade** de transportes para todas as rotas para facilitar o comércio, etc.**

Em relação ao namoro que agora virou uma chantagem para ambas as partes ninguém o consegue entender por causa da **actualidade⁵. As opiniões são individuais e **diferentes relativamente ao que se entende por** namoro.**

5 Há ainda um problema ao nível da ideia que o estudante deveria tentar clarificar.

RESUMO

No presente trabalho procura-se reflectir sobre as características das práticas avaliativas em língua portuguesa, culminando com o exemplo concreto do que se passa em Moçambique, com ênfase para as competências avaliadas nos testes, os domínios da disciplina de Língua Portuguesa que são avaliados, bem como as relações que é possível estabelecer entre os testes e os exames finais. O que me proponho a apresentar aqui é apenas uma amostra de um trabalho de pesquisa mais aprofundado que realizei.

A metodologia utilizada foi predominantemente qualitativa, com base numa análise dos testes e exames do nível, bem como de um significativo conjunto de textos reguladores das práticas de ensino e de avaliação.

O estudo realizado permitiu verificar que existe alguma desarticulação entre o preconizado nos documentos oficiais e as práticas avaliativas no que diz respeito ao tipo de instrumentos de avaliação utilizados nas escolas bem como às metodologias usadas para a realização do processo avaliativo; que o objecto dos testes e os exames finais avaliam um leque restrito de competências e que as competências se situam, frequentemente, nos níveis mais elementares das categorias dos objectivos.

PALAVRAS-CHAVE: AVALIAÇÃO, ENSINO-APRENDIZAGEM, COMPETÊNCIAS, LÍNGUA PORTUGUESA

INTRODUÇÃO

O sistema de ensino em Moçambique é, neste momento, gerido por professores com formações diversas, o que se reflecte directa ou indirectamente nos resultados apresentados pelos alunos durante e no final do processo de ensino-aprendizagem (PEA).

Tendo em conta que os resultados na disciplina de Língua Portuguesa são frequentemente baixos, principalmente do final do ensino básico, achei que seria útil fazer um estudo como este para tentar verificar as possíveis causas para este fraco aproveitamento dos alunos neste nível de ensino. Assim, e como metodóloga, iniciei uma observação mais directa do PEA da língua portuguesa em Moçambique através do acompanhamento do estágio pedagógico dos estudantes finalistas do curso de Português da Universidade Pedagógica.

A avaliação escrita, designadamente sob a forma de testes escritos para fins de classificação, tem uma grande centralidade nas práticas pedagógicas. Ao longo da minha experiência como metodóloga, foi-me possível ir verificando que, durante o ano lectivo, os professores

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO ESCRITA NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA EM MOÇAMBIQUE

Paula Cruz

Universidade Pedagógica de Moçambique

tendem a não realizar outro tipo de avaliação que não a destinada à classificação e aqueles poucos que foram assumindo a concretização de outras modalidades de avaliação confessaram que, na prática, não sabiam também o que fazer depois com, por exemplo, os resultados das avaliações formativas. Na consideração destes dados, optei por restringir a minha pesquisa ao instrumento que pode ser considerado paradigmático das práticas avaliativas no nosso sistema de ensino: o teste escrito.

Neste processo dediquei especial atenção aos testes elaborados pelos professores no final do ensino básico em Moçambique (7ª classe). Esta linha de trabalho obrigou-me a considerar as condições contextuais em que essa produção ocorria, como por exemplo os textos oficiais que orientam o professor na elaboração dos seus testes, as experiências que envolvem a sua produção ou ainda o tipo de perguntas e a maneira como elas aparecem formuladas nesses instrumentos.

Quando o objecto de avaliação no sistema de ensino moçambicano é a língua portuguesa, a questão torna-se mais complexa pelo papel que a própria língua desempenha no contexto escolar, pelas funções e especificidades envolvidas no seu uso tanto pelos professores como pelos alunos, que na sua maioria só têm contacto com a língua portuguesa a partir do momento em que entram para a escola.

Na sua maioria, as crianças que entram para a escola nunca falaram o português até àquele momento e, no entanto, o seu currículo deve ser gerido em português, não só no quadro da disciplina de Língua Portuguesa, mas também no das outras áreas disciplinares, o que faz com que os processos de ensino e de aprendizagem se tornem particularmente problemáticos pela simultaneidade que se exige de aprendizagem de uma língua nova e de um largo conjunto de novos saberes processuais e declarativos. O aluno tem imperiosamente que dominar de forma mínima a língua portuguesa para poder adquirir os saberes transmitidos na escola, relativos não só aos conhecimentos, capacidades e atitudes próprios de cada disciplina escolar, mas também a toda a vida comunitária em que a partir daquele momento ele passa a estar envolvido de uma outra maneira.

Ora, se o ensino tem estas características, o sistema avaliativo, que dele faz parte integrante, segue as mesmas coordenadas. O aluno vai ser avaliado, ou seja, vai ter de comprovar a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades ou atitudes, utilizando a nova língua recém introduzida e, em consequência, ainda numa fase inicial da sua aquisição. Um esforço dobrado vai-lhe ser exigido: o de tentar aprender a língua em que as avaliações são produzidas, avaliações que têm como objecto aquela mesma língua, no caso concreto desta pesquisa a língua portuguesa.

Desta forma, o processo avaliativo na disciplina de Língua Portuguesa é algo que exige uma atenção particular por parte de quem o realiza e de quem, de alguma forma, nele está envolvido para que os seus objectivos não sejam desvirtuados e os seus resultados possam corresponder ao que dele é legítimo esperar.

Neste contexto, era necessário verificar como é que os instrumentos de avaliação eram elaborados pelos professores e, por isso, elegi como objectivos da pesquisa realizada (i) a identificação e caracterização das competências avaliadas no quadro do ensino e aprendizagem da língua portuguesa no final do ensino básico; (ii) a descrição da expressão dos diferentes

domínios da língua portuguesa nos testes da disciplina; (iii) a identificação e descrição das relações entre o objecto e os objectivos de avaliação nos testes realizados durante o ano lectivo e o objecto e objectivos de avaliação nos exames finais.

CAMINHOS DO ESTUDO

Para alcançar os objectivos atrás apresentados optei por uma pesquisa de carácter qualitativo, o que significa que me desloquei ao ambiente natural da escola e comecei por descrever o ambiente encontrado nas aulas de Língua Portuguesa, para além de ir efectuando a análise dos dados recolhidos nos documentos reguladores do sistema de avaliação usado para este nível em Moçambique, nos depoimentos de alguns professores não só sobre as suas concepções avaliativas como também sobre o funcionamento do sistema avaliativo na escola e, por fim, tive em conta as próprias produções dos professores em termos de instrumentos de avaliação sobre as quais apliquei uma grelha de análise adaptada de autores especializados em cada um dos domínios da língua portuguesa.

Parti para a investigação aberta a uma observação que me permitisse tirar algumas conclusões sobre o processo avaliativo na disciplina de Língua Portuguesa ao nível básico. Optei por ir para o terreno, neste caso a escola, e proceder ao levantamento de todos os dados relativos ao processo de avaliação, considerando, desde logo, os documentos reguladores, depois, os modos de funcionamento do sistema avaliativo na escola e, por fim, as formas de avaliação utilizadas pelos professores e a utilização dada aos resultados das avaliações, tendo em conta, ainda, os exames nacionais que são realizados no final da 7^a classe. Interessava-me, particularmente, analisar as formas de relação entre estes vários elementos.

Passando por um panorama sobre as políticas linguísticas e educativas em Moçambique, o estudo que apresento aborda, ainda, de forma superficial, a questão da formação que os professores em exercício a este nível possuem, bem como as divergências encontradas entre a avaliação realizada ao longo do processo de ensino e aprendizagem, nas escolas, e a avaliação a que os alunos são submetidos no final do ciclo cuja autoria remete a comissões de exames formadas no Ministério da Educação.

AVALIAÇÃO ESCOLAR: UM REFERENCIAL TEÓRICO

Desde cedo, ainda na idade pré-escolar, a criança vê-se perante a necessidade de conseguir pensar nas coisas da vida e avaliá-las. O confronto com a realidade obriga-a a ter que aprender a ver o que é certo e o que é errado, o que é bom e o que é mau e, através deste processo, a adquirir a capacidade de avaliar o mundo que a rodeia.

Desta forma, pode-se verificar que o acto de avaliar algo ou alguém acompanha o ser humano desde que ele começa a ter consciência dos factos e atitudes que ocorrem na sua vida e na dos outros e perante os quais ele se vê obrigado a tomar uma posição ou a dar a sua opinião.

Nesta reflexão terei em conta que os entendimentos do termo variam “conforme o enfoque com que o utilizador do conceito [o] visualiza” (Sant’Anna *et al.*, 1993: 177) e que, dependendo da ideia que é privilegiada, distintas serão as atitudes a tomar no momento em que se pretende efectuar a avaliação.

Dentro da área educacional, o foco da avaliação também apresenta

diferentes incidências. No dizer de Saul (1999), os alvos possíveis de encontrar no âmbito da escola são, entre outros: o aproveitamento do aluno, o plano escolar (planificações), o currículo, os textos, o desempenho do professor, podendo alargar-se à organização escolar e, no limite, às próprias políticas educativas.

A consciência da necessidade de uma afinidade entre os vários elementos do processo pedagógico-didáctico e educativo, da planificação ao desenvolvimento e avaliação da prática pedagógica, está patente na relevância que tradicionalmente é conferida à definição dos objectivos das acções pedagógicas. São eles que orientam todo o conjunto de procedimentos que se pressupõem subsequentes e que irão ser planificados com base neles.

É nesta óptica que Lomas (1999: 143) define os objectivos como sendo “aqueles elementos do currículo que enunciam as capacidades e competências que os alunos têm de adquirir como consequência das aprendizagens realizadas com o apoio didáctico do professor”.

Na sequência da definição de objectivos, é tarefa do professor a selecção de actividades que, concretizando opções metodológicas, sirvam para que os mesmos sejam alcançados de maneira mais adequada. É no quadro das várias actividades que se realizam ao longo do processo de ensino e aprendizagem que, segundo Lomas (1999), se podem encontrar, entre outras, as actividades de avaliação; de facto, a avaliação, na perspectiva deste autor, deve ocorrer durante o período de tempo em que são desenvolvidas as actividades de aprendizagem e, portanto, ela deve ser encarada no seu âmbito. As tarefas de avaliação não devem, em consequência, ser concebidas de forma isolada em relação às restantes actividades de ensino e de aprendizagem. Numa perspectiva programática, faz sentido, por isso, que elas sejam planificadas enquanto tal.

Hadji (1994: 27) apresenta vários significados para a palavra *avaliar*, entendendo que qualquer um dos verbos referidos pode designar o acto avaliador: “verificar, julgar, estimar, situar, representar, determinar, dar uma opinião...”.

Na perspectiva deste autor, o objecto da avaliação pedagógica pode ser particularmente vasto, podendo as habilidades avaliadas ir desde as mais particulares às mais generalizadas, mas havendo igualmente lugar para a consideração seja dos conhecimentos, seja dos comportamentos e atitudes.

Já Barbier (1985) assume uma perspectiva diferente, considerando que a avaliação pode-se manifestar de três formas: implícita, espontânea e instituída. Este autor considera que a forma mais frequente de se verificar que as pessoas exprimem juízos de valor sobre quase tudo na vida passa pela observação de que esses juízos têm efeito nas acções dos indivíduos. Isto leva a crer que a avaliação é, como refere Barbier (*ibid.*: 30), “um acto social universal”, que está presente em cada momento das nossas vidas. Quando este acto implícito de avaliação é tornado explícito, isto é, quando toma forma de opinião concreta de alguém em relação a alguma coisa, ainda que informalmente, estamos perante uma avaliação espontânea que, pelo seu carácter, é bastante representativa daquilo que constitui o acto de avaliar e tem, segundo o autor, um papel importante na tomada de decisões sobre possíveis acções. Na sua terceira forma, a avaliação surge como “um acto deliberado e socialmente organizado chegando à produção do juízo de valor” (*ibid.*: 32). Aqui, embora se possam utilizar

vários métodos, os mesmos estão sempre presentes e são utilizados intencionalmente por indivíduos investidos de poder para tal (por exemplo, os professores) os quais, por razões específicas, devem apresentar publicamente os resultados do seu juízo avaliativo; nestes casos, a avaliação apresenta-se instituída. É nesta perspectiva que se enquadra, segundo o mesmo autor, a avaliação de programas, métodos, currículos, etc.

Rabelo (1998) não explica o acto de avaliar de forma muito diferente dos autores atrás referidos; apenas vai um pouco mais longe quando contempla, neste processo, a variável *tomada de decisões* como ponto culminante de um processo que tem início com o julgamento de valores de alguém ou algo.

Esta maneira de entender a avaliação é seguida igualmente por autores como Luckesi (1998: 69), que entende “a avaliação como um *juízo de qualidade* sobre *dados relevantes*, tendo em vista uma *tomada de decisão*”. Verificamos, aqui, que Luckesi destaca, não duas, mas três variáveis envolvidas no acto de avaliar – os dados relevantes, o juízo de qualidade e a tomada de decisão –, explicando-as da seguinte forma:

- *Os dados relevantes da realidade* – são considerados importantes pelo autor na medida em que qualquer avaliação se deve centrar naquilo que são as características principais dos saberes a serem adquiridos/desenvolvidos pelo aluno. Há que seleccionar aquilo que é importante que o aluno saiba sobre determinado material leccionado.
- *O juízo de qualidade* – é aquele juízo que se faz sobre as qualidades de alguém ou de alguma coisa face a um determinado padrão ideal de julgamento. No caso concreto das acções pedagógicas é necessário, à partida, um padrão de resultados/saberes a serem adquiridos ou desenvolvidos pelos alunos para que os níveis de consecução atingidos possam ser ajuizados de forma objectiva.
- *A tomada de decisão* – pressupõe a existência de um *continuum* no processo avaliativo, tal como defende Rabelo (1998). Isto significa que o acto de avaliar não pode ser visto como algo que se encerra em si mesmo. As informações que conseguimos recolher de um acto avaliativo devem servir para alguma coisa, não só para dizer se o aluno está aprovado ou reprovado. É necessário que se faça algo perante os resultados obtidos.

Sobre este aspecto, Luckesi (1998) coloca três hipóteses de saída em relação à tomada de decisão:

- Continuar na situação em que se está;
- Introduzir modificações para que este objecto ou situação se modifique para melhor;
- Suprimir a situação ou objecto.

Ainda neste mesmo artigo que tenho vindo a mobilizar, Luckesi defende que o acto de avaliar “implica dois processos indissociáveis: diagnosticar e decidir” (*ibid.*: 8).

Se, como sugere Vieira (1993: 10), “o carácter descritivo e informativo dos meios usados para avaliar determinam a orientação *retrospectiva* dos actos avaliativos (...) o carácter formativo da intenção do avaliador confere-lhe uma orientação *prospectiva*”, o que demonstra, mais uma vez, que a avaliação vê a concretização dos seus propósitos na decisão do que fazer a seguir.

Ficou claro, de toda a abordagem realizada em torno dos conceitos de avaliação, que existem dois termos importantes e que resumem o acto de avaliar: a *observação/análise* e a *decisão*, o agir perante uma determinada situação que se nos depara. Se sou capaz de formular um juízo de valor sobre alguma coisa que observei, tenho que saber o que fazer nesse momento para mudar, ou não, a situação observada.

As definições do acto de avaliar antes apresentadas têm em conta não só o papel dos objectivos no processo de ensino e aprendizagem, mas também o desempenho dos professores e as dificuldades atravessadas pelos alunos. Em relação à forma como a avaliação se desenrola, Ribeiro (1989) é claro ao afirmar que ela deve ser uma descrição das aprendizagens conseguidas pelos alunos, consideração fundamental para sustentar uma distinção entre avaliação e classificação, constituindo esta última apenas uma transformação das informações da avaliação para uma escala de valores com fins de mera progressão do aluno.

Sousa (1997) defende que o que se deve avaliar num dado curso deverá estar previamente definido nos seus objectivos, ou seja, os procedimentos avaliativos devem estar em articulação com o que se estipulou ser importante que os alunos adquiram/desenvolvam durante o processo de ensino e aprendizagem de uma disciplina ou no final do mesmo. Por este motivo, é difícil falar simplesmente de avaliação da aprendizagem sem ter em conta todo o processo de planificação e implementação dos conteúdos a serem transmitidos. Ao avaliar o nível de desempenho dos alunos tento procurar ver, simultaneamente, a quantidade e qualidade dos saberes que ele adquiriu ou desenvolveu face ao que inicialmente foi previsto, ao nível dos objectivos, e, na mesma sequência, verificar a adequação dos métodos e materiais usados na prática lectiva quotidiana.

De acordo com Haydt (2000: 21), avaliar “... é, basicamente, comprovar se os resultados desejados foram alcançados [...], verificar até que ponto as metas previstas foram atingidas”, sendo “a partir da elaboração do plano de ensino, com a definição dos objectivos que norteiam o processo de ensino-aprendizagem, que se estabelece o que e como julgar os resultados da aprendizagem dos alunos”.

Isto implica a necessidade de ter sempre presentes os objectivos que orientam o processo de ensino e aprendizagem para que se cumpra a função de regulação e controle atrás referida. Existe, neste sentido, uma relação muito íntima entre os objectivos de ensino e a avaliação do processo.

Para Melchior (1999: 20), o “elo entre objectivo e avaliação é que determina o tipo de procedimento que deve ter o professor na proposta de actividades que fará ao aluno”, considerando, logo a seguir, que “o objectivo do professor direcciona toda a actividade, os recursos a serem usados e a própria avaliação, que se faz presente durante todo o processo”.

A partir daqui pode-se concluir sobre o peso que a definição de objectivos tem no processo de ensino e aprendizagem, já que se torna

impensável qualquer acto avaliativo sem a noção do que se pretende que o aluno demonstre saber ou saber fazer; por outro lado, os resultados que se obtêm na avaliação servem para que o professor tenha consciência de como estão a ser realizadas as aquisições esperadas, ou seja, se, e em que medida, o seu papel está a ser cumprido.

Os objectivos de aprendizagem apoiam também o professor na decisão sobre os instrumentos que irá utilizar nas avaliações que vai realizar. Neste contexto, é esperável a existência de coerência entre o que se pretende que o aluno saiba e a forma como se faz a verificação desse saber.

Porque a avaliação deve ser feita com regularidade, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, e, nesta medida se deve referir a conteúdos parciais de um programa de ensino, os objectivos que norteiam o processo avaliativo devem ser igualmente parciais, ou seja, relativos a domínios de conteúdo particulares, e a transformações comportamentais sensivelmente específicas. Por esse motivo, os objectivos definidos para cada avaliação devem ser caracteristicamente relativos a saberes concretos, seja a nível dos conhecimentos, seja a qualquer outro nível. Entenda-se com esta afirmação que os objectivos de um processo de ensino são definidos na base de transformações nos saberes que se pretende que os alunos manifestem no final de uma unidade, período ou mesmo de um curso.

Tais saberes podem ser do domínio cognitivo, afectivo e psicomotor, como defendem autores como Sant'Anna *et al.* (1993), Melchior (1999) e Haydt (2000), na esteira de Benjamin Bloom.

A relação entre a avaliação escolar e os testes já vem de longa data. A concepção de que a aquisição e o desenvolvimento de saberes devem ser avaliados através de um teste encontra-se muito enraizada e interiorizada pelos vários intervenientes no processo, ainda que muitas vezes estes concordem com o facto de que os testes apenas conseguem devolver aquilo que é uma pequena parte do que o aluno aprende na escola, pois é impossível que os testes prevejam tão grande quantidade de aquisições como a que é realizada durante o período de ensino e aprendizagem que nela tem lugar.

A aplicação dos diferentes instrumentos de avaliação depende em primeiro lugar das opções de avaliação tomadas pelo professor. É possível encontrarmos várias técnicas fazendo uso de instrumentos diversos, como referem Sant'Anna *et al.* (1993): a observação, a entrevista e o questionário, a técnica sociométrica e a testagem. Cada uma das opções mencionadas envolve instrumentos de avaliação característicos, que melhor servem os seus propósitos.

Para optar por um ou por outro instrumento de avaliação, o professor tem de considerar vários factores, como afirma Haydt (2000), começando pela natureza dos conteúdos, passando pela sua disponibilidade (no que diz respeito ao tempo), pelo conhecimento dos sujeitos que vão ser avaliados (tanto das suas características, por exemplo, os seus saberes e experiências prévios, como do seu número) e, finalmente, pelos métodos utilizados durante a transmissão dos saberes. Só depois poderá definir o que vai avaliar e proceder à escolha do instrumento que for mais adequado aos objectivos que se pretende atingir.

A PRÁTICA AVALIATIVA NO ENSINO BÁSICO MOÇAMBICANO

A partir da aplicação dos instrumentos de pesquisa atrás referidos

foi possível descrever como é que as práticas avaliativas tomam corpo nas escolas moçambicanas: o que orienta os professores na elaboração dos instrumentos de avaliação, que tipo de instrumentos são frequentemente usados e porquê, que competências são avaliadas nos testes de língua produzidos pelos professores, como é que os testes são organizados e, ainda, que uso fazem os professores dos resultados apresentados pelos alunos ao longo do ano para fazer face ao fraco aproveitamento dos alunos.

Contudo, a preocupação central do estudo foi verificar que domínio da língua é mais explorado pelos professores nos testes que produzem e, em cada domínio, o que se avalia concretamente.

A observação realizada permitiu constatar a existência de algumas desarticulações entre aquilo que está postulado oficialmente e o que acontece, efectivamente, nas práticas escolares. Questões como a variabilidade de instrumentos usada para a avaliação que no discurso oficial é apresentada como necessária para uma correcta avaliação do aluno, na prática não se efectiva, limitando as competências avaliadas nos alunos. Outro aspecto digno de referência é o facto de ao nível da compreensão textual avaliarem-se predominantemente competências dos níveis mais baixos das taxonomias, o que não permite um adequado desenvolvimento dos alunos a este nível. Ao nível do conhecimento formal verifiquei também que se deixa de lado toda uma actividade de reflexão sobre a língua, que a meu ver seria importante, tendo em conta as características dos alunos moçambicanos e a sua relação particular com a língua portuguesa. No domínio da produção escrita, a deficiente exercitação que dela se faz deixa antever a necessidade de estudos mais objectivados em relação ao assunto já que foi detectada uma insuficiência de situações de comunicação correctamente criadas para que os alunos possam exercitar com consciência do contexto de produção em que eles estão envolvidos.

Finalmente, e porque era igualmente objectivo desta pesquisa, ressalto, ainda, a opção por uma tipologia textual representada, invariavelmente, pela narrativa em detrimento das restantes, para além do facto de as competências avaliadas em cada um dos domínios não apresentarem muita diferença relativamente aos testes escolares, mostrando que a filosofia de avaliação é semelhante num e noutra caso, notando-se, apenas, uma atenção maior sobre a sua apresentação e formulação das questões. Contudo, os dados recolhidos a partir das entrevistas permitiram concluir que as informações fornecidas ao Ministério da Educação pelas escolas, sobre o nível dos alunos a serem submetidos a exame, não é muito conclusiva, o que dificulta de certa forma a elaboração de exames que mostrem alguma evolução ao longo dos anos. De igual modo, não se notou a existência de um trabalho relevante por parte das escolas sobre os resultados obtidos pelos seus alunos nos exames do ciclo que permitisse a mudança de estratégias e metodologias de ensino e aprendizagem com o objectivo de melhorar o nível dos alunos de ano para ano.

CONCLUSÕES

Uma primeira zona de conclusões diz respeito às *articulações e desarticulações entre as orientações oficiais e as práticas escolares*.

A descrição realizada permitiu constatar algumas desarticulações entre aquilo que oficialmente está postulado e o que na realidade acontece nas práticas escolares, derivado da falta de contacto que os professores têm com os documentos reguladores do processo avaliativo nas escolas.

Uma segunda área de conclusões diz respeito às *práticas avaliativas nas aulas de Língua Portuguesa*.

A falta de tempo, alegada pelos professores, aliada à verificação da escassa relevância que, de facto, a realização de uma avaliação formativa representa para a classificação final dos alunos no nosso sistema de ensino, são factores que contribuem para a não implementação do que é proposto a nível oficial nos textos reguladores.

Considerando o nível de qualificação dos professores deste ciclo, assumido no próprio Plano Estratégico de Educação, pode-se observar que o tipo de apoio que lhes é fornecido não pode ser considerado suficiente para que eles desenvolvam uma actividade que se inscreva dentro dos parâmetros previstos a nível oficial.

Uma última área de reflexões e conclusões diz respeito às *práticas avaliativas centralmente reguladas*, designadamente as que se exprimem sob a forma de exames nacionais.

Entre os testes que são elaborados nas escolas durante o ano lectivo e os exames elaborados pelo Ministério da Educação, poucas são as diferenças existentes; ainda assim pôde verificar-se uma menor variação nas competências avaliadas nos exames comparativamente aos testes escolares, bem como na tipologia de textos usados não só para servir de base ao questionário de leitura proposto, mas igualmente para orientar a produção escrita dos alunos. Tendo em conta que o exame é algo que pretende avaliar um conjunto de aquisições correspondente a duas classes de ensino, pode-se afirmar que os reais objectivos deste tipo de avaliação ficam muito aquém do que teoricamente se pretende.

Após a reflexão realizada em torno deste assunto cabe-me apelar a uma intervenção urgente a vários níveis. Na escola, agilizando uma maior diversificação de instrumentos de avaliação na disciplina de Língua Portuguesa; no Ministério, socializando melhor os documentos orientadores do sistema de ensino e zelando pelo seu cumprimento, e ao nível da própria formação de professores, através de uma prática pedagógica cada vez mais reflexiva de forma a permitir uma atitude mais confiante e autónoma por parte dos professores em exercício.

REFERÊNCIAS

Barbier, Jean-Marie (1985). *Avaliação em formação*. Porto, Afrontamento.

Hadji, Charles (1994). *Avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto, Porto Editora.

Haydt, Regina Cazaux (2000). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo, Ática.

Lomas, Carlos (1999). *Como enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona, Paidós.

Luckesi, Cipriano C. (1998). *Avaliação da aprendizagem escolar*, 8ª ed. São Paulo, Cortez Editora.

Melchior, Maria Celina (1999). *Avaliação pedagógica. Função e necessidade*. Porto Alegre, Editora Mercado Aberto.

Rabelo, Edmar Henrique (1998). *Avaliação. Novos tempos, novas práticas*. Petrópolis, Editora Vozes.

Ribeiro, Antônio C. e Lucie Carrilho Ribeiro (1989). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Universidade Aberta.

Sant'Anna, Flávia Maria *et al.* (1993). *Planejamento de ensino e avaliação*, 11ª ed. Porto Alegre, Sagra - DC Luzzatto Editores.

Saul, Ana Maria (1999). *Avaliação emancipatória. Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*, 4ª edição. São Paulo, Cortez Editora.

Sousa, Clarilza Prado de (org.) (1997). *Avaliação do rendimento escolar*. São Paulo, Papirus Editora.

Vieira, Flávia e Maria Alfredo Moreira (1993). *Para além dos testes... A avaliação processual na aula de Inglês*. Braga, Instituto de Educação – Universidade do Minho.

RESUMO

O autor descreve as observações e alguns dados da sua estadia em Timor-Leste em Maio/Junho de 2008, durante 40 dias, em duas a três dezenas de encontros de formação, formais e informais, na área de motivações e desenvolvimento vocacional com uma dezena de grupos. As observações de dados, de reacções espontâneas e intervenções ocasionais foram registadas em abordagem empírica de estudo de caso e de certo grau de action research.

PALAVRAS-CHAVE: LUSOFONIA, DIÁLOGO DE CULTURAS, EUROPA-ÁSIA/PACÍFICO, IDENTIDADE, RAÍZES CULTURAIIS

INTRODUÇÃO

Esta comunicação baseia-se nas observações e alguns dados de estadia em Timor-Leste em Maio/Junho de 2008, durante 40 dias. Foram dezenas de encontros de formação, formais e informais, na área de motivações e desenvolvimento pessoal, social e vocacional para dezenas de grupos em dezenas de locais.

O registo de todas as observações, reflexões e opiniões em abordagem empírica de estudo de caso e de action research deram origem a um livro que poderá vir a ser publicado como um depoimento pessoal com o título “Timor-Leste, uma interpretação” e o subtítulo “Observações, percepções e análise de lusofonia emergente”.

O autor termina com alguns pontos conclusivos.

CONCORRÊNCIAS LINGUÍSTICAS

Após a independência proliferaram as universidades, correndo voz de que chegariam a cerca de vinte a funcionar em indonésio, em português e em inglês.

Não pude verificar o acerto destas vozes nem a de que o valor dos diplomas estava pelo preço da chuva e se compravam diplomas com certa facilidade. Pode rezear-se que se vão produzir erros semelhantes aos de há trinta anos para cá em Portugal, com muitos cursos de papel e lápis e fornadas de diplomados para o desemprego.

Por outro lado faltam técnicos e operários especializados competentes e não se observam centros de formação e escolas para aí voltadas.

Estas dúvidas não impedem a boa impressão com a azáfama de alunos a caminhar para as escolas primárias, secundárias e superiores, e com toda a movimentação à volta do ensino do português, inglês, direito, engenharias, etc.

Salta à vista um pouco por todo lado a concorrência entre o português e o inglês; e entre o tétum e o indonésio.

O português, como língua instrumental para a aprendizagem da história, ciências, filosofia e teologia, é um imperativo para um povo a quem

CORTE OBSERVACIONAL DO USO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE NA IDENTIDADE TIMORENSE

Aires Gameiro

Universidade Católica

foi imposto o indonésio (língua sem articulação gramatical como o tétum) durante 24 anos, mas tem que vencer muitos obstáculos.

Um sacerdote, director de escola secundária, estava confiante: “o português a ser usado como língua instrumental do ensino das outras disciplinas há três anos”, dizia, “vai suplantar o indonésio em pouco mais de cinco anos”. Às crianças que passavam por mim não lhes faltava vontade de mostrar resultados mas pouco mais diziam que “bom dia, amo (Padre)!”

Não faltavam outros menos optimistas devido ao predomínio do comércio e a abundância de lojas e negócios dos indonésios em Timor; e aos seus programas e telenovelas em indonésio na TV. Pensam que vai continuar uma concorrência feroz. Por outro lado o inglês, apoiado na forte presença australiana e nas agências internacionais, vai concorrer com a implantação do português. Em Lautem, por exemplo, diziam-nos, há ofertas de cursos gratuitos de inglês para toda a gente.

OBSERVAÇÕES NO TERRENO EM MAIO-JUNHO DE 2008

Nas minhas acções de formação sobre desenvolvimento pessoal e social, construção da identidade positiva e da auto-estima a variados grupos, num país com tantas carências e tantas potencialidades, insisti na necessidade de projectos de excelência e rigor a todos os níveis, incluindo no domínio da língua portuguesa.

No interior montanhoso e isolado de Laclubar, Soibada, etc., os conhecimentos de geografia, história e línguas podem fazer alguma diferença para vencer esse isolamento.

Apesar das muitas escolas a funcionar, e das que funcionaram já no tempo indonésio, surpreende verificar como poucas produzem técnicos e operários competentes que saibam *fazer* alguma coisa das muitas que o país precisa, para se desenvolver, como da comida para a boca. Surpreende também que à falta de técnicos o país continua a usar quase só a ferramenta tradicional, a catana; e quase só fabrica objectos de artesanato como há séculos. Vi uma agência japonesa descarregar a oferta de dezenas e dezenas de ferramentas agrícolas em *suko* da montanha: pás, enxadas, picaretas, pedoas, forquilhas...

Quase não se vêem carpinteiros, serralheiros, electricistas, pedreiros... e as construções de aldeia e os métodos de cultivo pouco têm evoluído há séculos. Um mestre carpinteiro, ido de Paredes para dar treino na carpintaria diocesana de Baucau, dizia-me que Timor não pode ir muito longe no desenvolvimento sem enfrentar estas lacunas. Não via projectos nem mestres nestas áreas, sendo quase o único mestre carpinteiro para todo o país. Exagero?

Bastará só o artesanato tradicional, como há quinhentos anos? Só cooperantes de papel, lápis e secretária em gabinete?

As mudanças mais rápidas são os modismos no vestir com roupas importadas. Mesmo no interior das montanhas o vestir dos jovens já não se distingue do dos países europeus. Diferenças, só nos preços e nas colossais etiquetas em inglês/americano, como se todos os *sukos* fossem aldeias americanas. Também aqui a língua portuguesa perde com a concorrência.

Uma observação positiva está no facto de Timor continuar a manter sua originalidade e resistência a muitos figurinos, mas não a todos, como se vê. Tem recusado repetidamente saltos fracturantes, mantém uma continuidade impressionante com mudanças de ritmo lento, lentíssimo. Tão lento que se torna exasperante para o europeu. Está aqui a sua fraqueza e a sua força: fraqueza na mudança, força na continuidade.

HISTÓRIAS DO ESTADO DA ARTE DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA OFICIAL

Logo no encontro da pastoral da criança em Laleia, no dia 23 de Maio de 2008, tive a surpresa de ver a ginástica difícil de os participantes funcionarem em tétum, português e inglês. E isto num clima de trabalho entre timorenses, brasileiras, portuguesas e funcionários internacionais da UNICEF. Quando estes se juntaram aos trabalhos as dificuldades cresceram com as muitas tentativas de traduzir expressões novas para gente do Nepal e outras paragens, entre elas o conceito e o termo *pastoral*.

Da minha primeira acção de formação sobre desenvolvimento pessoal e social, sobre orientação e discernimento vocacional, as participantes na avaliação, apesar de algumas serem irmãs superiores, professoras e formadoras, muitas delas fluentes em italiano, iriam dizer que os termos e conceitos exigiam mais diálogo e mais explicação e que tinham sentido dificuldades na língua portuguesa. Uma das razões é o escasso convívio com pessoas fluentes em português.

EXPOSIÇÃO A LUSO-FALANTES FACTOR DETERMINANTE

Na acção de formação no Seminário Maior, sobre os mesmos temas, os estudantes de filosofia e teologia garantiam não ter dificuldade com o português. Pela comunicação fácil, e muitas perguntas do diálogo, pareceu corresponder à realidade. A permanente exposição a luso-falantes fluentes na língua parece ser a explicação.

No dia 24 de Maio, em Laclubar, ao visitar e demorar-me numa casa que recebia a imagem de Nossa Senhora (dia da prática católica de convívio, partilha e oração no mês de Maio) verifiquei que um dos presentes convidou-me para junto dele, durante o lanche com toda a vizinhança. E falámos, falámos sobre Timor, o tempo dos indonésios, os deslocados forçados, etc., como se falasse com alguém de Trás-os-Montes ou das Beiras. Quando perguntei como falava o português com tanta facilidade, respondeu: “aprendi com os militares portugueses do quartel que os indonésios ali arruinaram”. Era o professor Raimundo Soares. Estávamos perante um luso-falante que aprendeu por exposição directa.

Um director de escola primária, Nicolau Lobato, mostrava dominar perfeitamente o português. Tinha aprendido com os portugueses da administração colonial. Fez questão de me mostrar a biblioteca da sua escola e dizer que ela fazia parte de um projecto-piloto. A sua escola dispunha do *luxo* de um razoável recheio de livros escolares em português. Não eram, porém, tantos que os pudesse emprestar para casa dos alunos, nem eles tinham condições em casa, luz, mesa, estante, para os levar e os usar em condições de os tornarem a devolver em boas condições. E teve logo o cuidado de manifestar a sua preocupação de que em quase todo o sub-distrito só esta escola dispunha de livros em português.

Tive outras experiências de fluência em português com vários adultos, alguns sacerdotes, não muitos, em Soibada, em Dili, etc. Tinham praticado com portugueses ou com outros luso-falantes fluentes.

Em algumas acções de formação, para contornar o deficiente domínio da língua portuguesa, recorreu-se à tradução e interpretação com circunlóquios em tétum. Num grupo de cerca de quatro dezenas de irmãs juniores e noviças (nível médio superior), mais que a tradução literal a Irmã

Provincial, Rosa Sarmiento, teve que traduzir e interpretar os conteúdos. A maioria tinha tido escola em indonésio.

Impressiona ouvir no discurso em tétum muitas palavras portuguesas com pronúncia tetizada. O tétum não dispõe de palavras para exprimir grande parte dos conceitos que eu ia expondo, e era preciso não só traduzir mas recorrer a explicações dos mesmos, com grande profusão de palavras em tétum, muitas delas tiradas do português.

CENAS DE LUSOFONIA NA MONTANHA E NA CIDADE

O estudante do 10.º Ano desejava saber o meu nome. Em vez de dizer Aires perguntei se conhecia o país Argentina para, através do nome da sua capital, dizer o meu nome.

Não tinha ideia do país Argentina. “E o Brasil, já ouviste falar?” Nada. “E o Japão?”, e não sei que mais. Fiquei um pouco na dúvida se a deficiência era de geografia, de português ou dos 24 anos da língua indonésia imposta.

Os conhecimentos de três estudantes finalistas da universidade em Ciências Políticas e Relações Internacionais, quer de português, quer de geografia, deixavam igualmente a desejar para as minhas expectativas. Mais pareciam conhecimentos do nível do 9.º Ano. Devido só ao ensino ou também ao isolamento e à carência de meios didácticos, livros, etc.?

Tentei, numa visita rápida ao *campus* da Universidade de Díli, pedir algumas informações a estudantes do liceu e logo esbarrei com dificuldades semelhantes.

Timor precisa de projectos de exigência e excelência para a formação não se ficar por um verniz sem consistência. E como motivar para a tal formação de excelência. E quem, se quase não há pessoas fluentes na lusofonia? E como, se os meios didácticos, livros, comunicações, etc. são muito escassos?

Num encontro de formação com um grupo de uns trinta sacerdotes da diocese de Baucau, no dia 3 de Junho de 2008, e noutra para igual número de irmãs, a avaliação trouxe surpresas. Alguns pediram que em futuras acções houvesse tradução em tétum.

Havia nos grupos algumas indonésias que me induziram por vezes a traduzir-me em inglês e explicar algumas expressões e conceitos.

Estes episódios ao acaso ajudam a compreender a situação real da instalação do português, do seu conhecimento e do uso em Timor.

DIFERENÇAS EM DOIS GRUPOS DE JOVENS

Em acções de formação mais prolongadas sobre desenvolvimento pessoal, social e orientação vocacional, com dois grupos de jovens com a escola secundária terminada, a experiência do uso do português foi diferente para cada grupo.

O primeiro, com mais de um ano de estágio como candidatos a Irmãos de S. João de Deus, em contacto com formadores estagiários portugueses e brasileiros, compreendiam razoavelmente o português. Os termos e conceitos do programa obrigavam, porém, o orientador a papel duplo: palestrante e professor de português.

Passadas três ou quatro sessões notavam-se progressos na comunicação em português embora a sua prática continuasse periclitante.

O segundo grupo estava a terminar o secundário e tinham tido limitado contacto com falantes de português, além de terem seguido a escola

em indonésio, como os anteriores. As dificuldades foram enormes e não foi possível o uso do português. Recorreu-se a intérprete de português-tétum para a maioria dos conteúdos.

A INFLUÊNCIA DA LITURGIA CATÓLICA

Os sacerdotes e orientadores de celebrações recorrem à solução de facilidade do tétum e, nalguns casos, a celebrações bilingues.

Durante a ocupação de Timor pela Indonésia esta língua tornou-se obrigatória por imposição, havendo um plano de a impor também nas igrejas. A Igreja Católica, porém, reagiu e antecipou-se com a preparação de edições de todos os textos litúrgicos em tétum e começou a usá-los nas igrejas, frustrando assim os propósitos dos ocupantes¹. Foi uma mais-valia nesse período, e agora um quase obstáculo à lusofonia prática. A lei do menor esforço joga a favor do tétum contra o uso do português nas igrejas. Para privilegiar a compreensão, o português foi quase excluído da liturgia, apesar de todas as igrejas disporem de livros nesta língua.

Tive oportunidade, ora de sofrer o obstáculo da barreira linguística, ora de verificar facilidade de comunicação. No dia 24 de Maio em casa do Professor Raimundo Soares, já referido, após um diálogo com ele, na sala armada em capela com várias imagens de Nossa Senhora, rezou-se o rosário em português com toda a naturalidade.

“No Dia da Criança, 1 de Junho de 2008, numa igreja de construção indonésia em Laclubar, presidi à missa com centenas de crianças, e mais ainda de adultos. Falei em português para as crianças mas o Irmão de S. João de Deus Vítor Lameiras traduziu em tétum usando-se um certo bilinguismo tétum-português. Repetiu-se a cena na capela de Aitara, Soibada, dia 8 de Junho de 2008; e na capela do *suko* vizinho de Manufahe; e ainda no centro de formação da Mana Lu, em Dare, dia 15 Junho de 2008. Já na Igreja de Motael, dia 29 de Junho de 2008, me pude descontraír sem constrangimentos: os participantes vão ali todos os domingos à missa em português por serem ou quererem ser lusófonos.”

Tenha-se em conta que a maior parte do vocabulário litúrgico vêm do português (latim) ou é mesmo português *tetizado*. Surpreende ouvir tétum com mais de metade de palavras portuguesas *mal* pronunciadas em todos os actos litúrgicos.

LÍNGUA PORTUGUESA, QUE MAIS-VALIAS?

O inesperado aconteceu. A Fretilin decidiu, de forma unilateral em tempo revolucionário, que o português seria a língua oficial de Timor; e o primeiro governo democrático de Timor independente com a Constituição de 20 de Maio de 2002, escolheu-a e anulou a tentativa, de facto consumado, de imposição do indonésio.

Houve razões para rejeitar o indonésio e a sua cultura muçulmana. Um dos lutadores pelo português foi o australiano Geoffrey Hull, um dos maiores especialistas das várias línguas timorenses. E declarou que defendia o português para Timor para defender o tétum, a cultura timorense e para evitar que Timor se tornasse “uma nação de amnésicos”.

¹ D. Martinho da Costa Lopes com a colaboração de vários padres, em especial o Pe. Alberto Ricardo da Silva, conseguiu que os missais fossem aprovados em 7 de Abril de 1881 (Mattoso, 2005: 104).

Algumas razões de conveniência do português vêm do facto de o tétum já ter muitos termos portugueses, e precisar de inserir continuamente outros para se tornar instrumento de cultura, história e ciências. No português encontra palavras da língua latina e grega muito ensaiadas e prenes de riqueza conceitual, que pela sua fonética se harmonizam com o tétum. Palavras e fonética inglesas seriam um mau enxerto para enriquecer o tétum, por produzirem um enxerto híbrido cheio de desarmonias.

Mas temos outras razões para aceitar como vantajoso o português como língua oficial.

Uma está na necessidade de Timor se tornar país de referência da língua portuguesa naquela região, fazendo triângulo com Macau e Goa, apesar de certa hibernação em que a língua portuguesa se encontra em Goa.

Um nível de excelência no uso da língua portuguesa será, para Timor, uma notável mais-valia em relação a todo o Extremo Oriente para dialogar com Macau e Goa, como principais parceiros concorrentes da cultura lusófona em todo o Oriente.

Para isso a excelência na língua portuguesa como instrumento e veículo de todas as disciplinas e especializações de história, geografia, línguas locais e desenvolvimento, torna-se um imperativo incontornável. A maioria dos timorenses precisam de a falar e, um bom escol, de a dominar com grande competência.

Tive ocasião de verificar casualmente *in loco* a importância do português em vários países e regiões do Oriente: Malásia, Singapura, Vietname, Índia, Japão, Sri-Lanka... Para várias línguas da Índia, Sri-Lanka, Burma, Malásia, Indonésia, Tailândia, Vietname, Coreia, Japão, China, Filipinas, Austrália... o português é sempre uma referência linguística para o estudo de alguns aspectos da história, geografia, comércio, antropologia religiosa e cristã desses países. O estudo dos contactos de portugueses e das apertações do português a essas línguas e culturas, e dessas línguas ao português, constitui uma área e nicho de competência, saber e investigação internacional, em que Timor poderá ter igualmente um papel relevante, dentro de uma concorrência cada vez maior.

Não é possível investigar a história, a geografia e tantas outras disciplinas dessas regiões na sua perspectiva histórica, sem recorrer às fontes directas em português. Numerosa documentação e publicações corroboram esta afirmação. Nem basta fazê-lo através do inglês ou francês, que tantas vezes deformaram os dados históricos.

Só através das fontes primeiras e directas portuguesas será possível corrigir imprecisões e deformações intencionais de muitos dados relativos à história desses povos, veiculados casual e propositadamente por autores dessas línguas, culturas e ideologias concorrentes. A questão de quem primeiro descobriu a costa australiana e quando² é um dos exemplos paradigmáticos, mas não o único. A história de Malaca, no dizer do historiador Pe. Manuel Pintado, investigador com quem aí me encontrei e falei longamente em 1987, é outro exemplo. Dizia que “os ingleses andaram atrás de nós a apagar e deformar os factos em seu favor;

² Ver, por ex., Daehnhardt, Collingridge e Major (2009).

só com investigação das nossas fontes”, e mostrava-me vinte maços de documentação e textos organizados por ele. A verdade de alguns factos pode ser reposta³.

RAZÕES DE CULTURA, MEMÓRIA E RAÍZES DE IDENTIDADE

Outro grupo de razões situa-se na área mais específica da história do cristianismo e da evangelização católica. A identidade em construção, para as várias confissões cristãs do espaço alargado do Sudeste Asiático, está ligada ao português como instrumento de evangelização.

Nem se pretenda que este tema só tem a ver com a religião ou a fé cristã. Está ligado a mensagens de sentido humano veiculadas pela língua portuguesa desde o século XV e desde o XVI para a África, Brasil e para todo o Oriente. O português constitui também veículo significativo do *diálogo* inter-religioso no Extremo Oriente com o islão, hinduísmo, budismo, xintoísmo e religiões animistas.

Num certo sentido o tétum actual está para o indonésio, como o português dos séculos XII-XV estava para o castelhano. O tétum precisa sempre mais de palavras do português, e por este do latim e grego, como o português as ia buscar ao latim e por vezes ao francês. O fenómeno de *tetização* de palavras portuguesas vai ser um processo continuado de consolidar a identidade.

É incrível que pelo Oriente algumas pessoas, com certa formação, desconhecem as raízes portuguesas da sua cultura e da sua história religiosa e missionária. Ainda em 2008 o verifiquei no Vietname em pessoas com formação superior na área da Igreja Católica, que desconheciam quem primeiro lhes levou o cristianismo. A *profundidade histórica* do povo timorense e do tétum é outra razão a favor do português em Timor. Algumas pessoas falam quase como se os seus países não tivessem mais história além da que escreveram ingleses, holandeses e franceses, fazendo tábua rasa da que foi escrita antes pelos portugueses desde o século XVI.

81

UMA PONTE PARA AS CULTURAS ANTIGAS E LÍNGUAS DA REVELAÇÃO

Os países do Oriente, que não tiveram história escrita para além de uma certa oralidade imprecisa, carecem de um instrumento linguístico de representações e memórias até aos tempos e culturas romanas, gregas, egípcias...

A colonização indonésia, de um islão mais tolerante que nos países do fundamentalismo, pressionava os timorenses a escolher uma de quatro religiões. Essa tática aliciante não resultou. Os timorenses como que responderam “já temos a nossa religião católica”.

A religiosidade timorense muito animista, de símbolos medianeiros e salvadores de reparação redentora, por entregas sacrificiais *eucarísticas* substitutivas e refeições sagradas, ligadas a pertenças sagradas de família, *casa sagrada*, *fontes sagradas*, *animais sagrados*, *montanhas sagradas*, deu em 25 anos, paradoxalmente, um salto significativo. Acabado o *tempo*

3 Não deixa de surpreender que o Senegal, a Guiné Equatorial, as Ilhas Maurícias e o Marrocos se mostrem interessados em algum tipo de associação com os países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP).

indonésio o país, livre e independente, detém a mais alta percentagem de católicos no Oriente, cerca de 90%.

Este facto coloca a identidade dos timorenses ligada à fé cristã católica e à história dela. Daí a conveniência de dispor da ponte da língua portuguesa para as raízes greco-latinas. Pelo seu carácter greco-latino-cristão, e pela sua história de evangelização, o português é, em certo modo, uma língua *bíblica de revelação*.

Ao domínio da língua portuguesa, liga-se o enriquecimento do tétum. Língua de termos concretos justapostos sem tempos dos verbos, sem termos para conceitos e ideias abstractas, filosóficas, como outras línguas do Extremo Oriente. O tétum precisa de se associar a uma língua mediterrânea caldeada de latim, grego e termos bíblicos. O português é veículo de história, datas, períodos, séculos, antes e depois de Cristo já associado à cultura timorense. No português encontra-se a dimensão de profundidade histórico-filosófica que falta ao tétum e outras línguas do Extremo Oriente.

Neste sentido uma língua como o português, ligada à cultura clássica e cristã, à história da Igreja Católica, de raízes mediterrâneas, pode reforçar a identidade timorense já presente no seu povo.

Está impregnada de cultura *latina*, romana, *grega* e *hebraica*, quanto baste, em que Jesus Cristo nasceu hebreu, viveu e falou no tempo de Herodes; padeceu, morreu e ressuscitou sob Pôncio Pilatos; teve os apóstolos e discípulos que se expandiram pelo império greco-romano, falando as línguas francas do Mediterrâneo: grego e latim, primeiro o clássico e depois o latim militar e o medieval até chegar às neolatinas actuais, de que o português faz parte.

Timor, pela terminologia latina, pelo português e pelo tétum com milhares de conceitos e palavras portuguesas *tétizadas*, dos missionários partidos de Lisboa, bebeu muito da cultura do Mediterrâneo; e ao tomar consciência disso pode revigorar a construção da sua identidade com o domínio do português falado e escrito e a leitura dos conteúdos acessíveis nesta língua.

A língua portuguesa (*latina*) pela sua história de contactos nos descobrimentos e na cristianização inicial de quase todo o Oriente, pode colocar Timor em posição de competência privilegiada na investigação histórica.

Algumas dessas línguas orientais começaram a ser escritas por missionários portugueses ou outros, idos da Europa nas suas naus: os primeiros catecismos e dicionários foram escritos em português e a partir do português, a língua franca mais generalizada no Índico-Pacífico durante 150 anos⁴.

⁴ O Pe. Sebastião Maria Apparício da Silva escreveu *Catecismo da doutrina cristã* (1885) em português e tétum, o primeiro em língua tétum (...). Escreveu também o primeiro dicionário português-tétum. A elaboração destas obras evidencia bem o seu espírito de missionário e de estudioso, como o apresenta o Pe. Manuel Teixeira. Trabalhou em Timor de 1877-1910, com alguns anos de interrupção, por ter pedido e conseguido entrar na Companhia de Jesus em 1891 (Teixeira, 1974).

VERIFICAÇÕES CONCLUSIVAS

- i. A saída dos missionários em 1834 e 1910 reduziu a exposição dos timorenses a luso-falantes e atrasou a disseminação do português em Timor.
- ii. A exposição a luso-falantes que dominem o português é o factor base da luso-fonização, mediante:
 - Interacções múltiplas no terreno entre luso-falantes imigrantes/cooperantes e timorenses não luso-falantes; não apenas nas escolas, mas fora delas, na vida diária;
 - Maior número de estudantes timorenses em países de lusofonia que regressem a Timor com o domínio do uso da língua portuguesa e que vão interagir intensivamente com os seus co-nacionais. A lusofonia avançará pouco com cooperantes de gabinete que não interajam intensivamente com os timorenses. A exposição interactiva é fundamental.
- iii. A competência e mestria na língua portuguesa para os timorenses é imprescindível:
 - Como instrumento para adquirir profundidade identitária que enlace as suas raízes e as culturas marcantes do mundo romano, grego e bíblico, uma das matrizes seculares da sua própria identidade em consolidação; e
 - Como instrumento indispensável para desenvolver a visão histórico-cultural da identidade única de Timor-Leste no espaço Ásia-Pacífico.

83

Apêndice: Relato resumido de contactos, formais e informais, acções e observações de 20 de Maio a 29 de Junho de 2008 em Timor-Leste feitos por Aires Gameiro. (A negrito o nome de lugares onde o autor passou e em itálico referências ao uso da língua portuguesa ou outra).

Maio: Dias 20-23 – Lisboa-Timor com noites no avião e em Bali; **Dia 23** – No aeroporto surpresa de um estudante universitário com *dificuldades em se exprimir em português*; **Dia 24** – Rumo a **Laleia** para um encontro do projecto Pastoral da Criança com delegados da UNICEF e cerca de vinte e cinco participantes liderado pela Irmã Ivanilda. Nas discussões predominava o *tétum e o português com mistura de inglês*. Após o almoço volante com os delegados da UNICEF, um da Nigéria e outro do Nepal, partida para **Manatuto** e **Laclubar** a 50 kms na montanha. Paragem em **Manatuto** para cumprimentar o Pe. Mário junto à Igreja, com boas vindas "*à terra do massacre e do incêndio da casa paroquial*". Pela cidade muitas ruínas. Em **Laclubar** visita casual a casa em festa com imagem de Nossa Senhora e *conversa fluente em português* com o anfitrião Prof. Raimundo Soares. **Dia 25** – *Missa em tétum* na igreja paroquial com o Pe. Francisco Xavier Sequeira. Muito *canto e longa homilia em tétum*. Visita ao mercado local e algumas fotos. Partida em Anguna (carrinha de passageiros de toldo) *conversando em português com o condutor* até **Manatuto e de ali para Lecidere, Bidau Santana e Becora, (Díli)** em jipe com Ir. Hospitaleiro José António, brasileiro.

Dias 26-30 – Encontros de *formação em português* com Irmãs Canossianas e outras; e outro com Irmãs Juniores de várias congregações *em português com tradução para tétum*. **Dia 28** – Encontro com o Sr. Bispo D. Alberto Ricardo, o Pe. Monteiro de Goa, há 50 anos em Timor e o Pe. John de Adelaide (Austrália). Sessão de formação no Seminário Maior para 80 estudantes *em português*. Presentes o Perfeito de Estudos, Dr. José Barreto Martins, leigo, o Pe. Mariano Soares, o Pe. Domingos Alves e o Director Espiritual o Pe. Silvestre Horier, jesuíta japonês que viveu longos anos no Brasil. De tarde visita à Igreja de **Motael** com placa em que se refere que é dedicada ao Rei de Motael. Visita à Sé, à Telecom, à **Praia da Areia Branca** e ao monumento a **Cristo Rei** e ali conversa com policial das NU natural de Changai. **Dia 30** – Almoço convívio em português na casa das Canossianas em **Balide** de celebração dos 200 anos da Congregação. Encontro com os dois padres da Pastoral da Juventude: o Pe. Dionísio Sarmento, da diocese de Baucau, e o Pe. Ângelo Salsinha da diocese de Díli, ambos a preparar a ida dos jovens às Jornadas da Juventude a Sidney. **Dia 31** – **Laclubar**, missa com três casamentos; convite para banquete de um deles em barracão improvisado para trezentos convidados. Protocolo de rigor com cumprimentos aos noivos, discursos, serviço, música, licença para se ausentar; ritual de os noivos beberem o champanhe... dança em que noiva não se pode negar a dançar com todos por breves momentos. Tudo pela noite adiante. **Dia 1 (Domingo)** – Missa do Dia da Criança *em português* com evangelho encenado e com *tradução da homilia para tétum*. **Dia 2-3** – *Missas em português* para Irmãos de S. João de Deus, Irmãs, candidatos e outras pessoas. Pelas 11H00 do dia 2 observação dos jogos na escola primária promovidos pela Dr.^a Alexandra, voluntária da Juventude Hospitaleira. Centena de crianças, corridas de sacos, etc. Longa conversa em português com o director da escola, Nicolau Lobato, com visita à biblioteca da escola. *Bastantes livros escolares em português*, mas das do sub-distrito é a única que os têm. Falámos sobre um possível projecto de excelência na escola para combater os horizontes fechados de **Laclubar**. No livro de visitantes deixei uma curta síntese da ideia do projecto-piloto de que tínhamos falado. Após o almoço descida para **Baucau** com o Irmão Hospitaleiro Vítor Lameiras. Em **Manatuto** café em *casa dos professores cooperantes portugueses*. Visita à casa de formação das Irmãs Concepcionistas portuguesas em **Vemasse** e à Igreja paroquial, rodeada de edifícios incendiados e destruídos. **Dia 2** – Jantar com os Padres da Casa do Clero em **Baucau**, dormida no Planalto na Albergaria da Diocese, à defesa contra mosquitos, água intermitente, luz, ar condicionado e recurso às vasilhas. **Dias 3-4** – Encontros de *formação em português* com sacerdotes e irmãs da diocese de **Baucau**, visita à Gráfica da Diocese e às Irmãs Vitorianas portuguesas, ao Instituto de Formação de Professores Primários à responsabilidade de Irmãos Maristas australianos onde ensina uma Irmã Vitoriana, a Irmã Alda, e estudam dois bolseiros de S. João de Deus de **Laclubar**. A escola é da diocese e está com dificuldades de acreditação *por deficiência no português*. Conversas à mesa durante estes dois dias com alguns padres *sobre questões linguísticas*. **Dia 5** – **Lautem**. Visita a forte arruinado dos tempos dos portugueses; visita a **Moro e Parlamento**, onde trabalham Irmãs Concepcionistas, uma da Bajouca, Pombal. Café na casa em que vivem de um timorense refugiado em

Atambua por receio devido a estar implicado em incidentes políticos. Visitámos as duas Irmãs timorenses em actividades junto de olhos de água impressionantes, com grupo de crianças também de olhos esbugalhados a rir para nós sentadas no chão, algumas a comer paparoca de marmitas trazidas pelas Irmãs, pois para muitas o cuidado essencial é matar-lhes a fome. Neste *suko fala-se outra língua diferente do tétum*. A Irmã Célia diz que há uma *certa resistência ao português* e que evangélicos do Sri-Lanka se oferecem para dar *cursos grátis de inglês*, talvez financiados por australianos. Seguimos para **Com**, porto de mar, parado (vazio), construído por indonésios e complexo turístico com raros clientes australianos; passando ao lado da Escola Agrícola dos Salesianos, almoçando em **Lospalos** em restaurante “elementar”, o *Esperança*, por dois dólares e meio. Visita ao mercado, Igreja dos Salesianos, antigo edifício do administrador português. Ruas largas, posto da UNICEF, Missão evangélica. No regresso parámos em **Laga** para ver a Igreja de S. João Bosco. Em **Manatuto** o Irmão Vítor carregou um saco de arroz por 16,50 dólares quando no comércio livre custa 30! Que levou para **Laclubar** a cerca de mil metros de altitude. **Dia 6** – Missa da primeira sexta-feira para mais de 70 pessoas do Apostolado da Oração e sessão de formação com os aspirantes comunitários das 9 às 12H00. **Dia 7** – Primeiro sábado do mês grupo rezou, por sua iniciativa, o terço em português na igreja seguido de missa também em português. Às 11H00 distribuição de kits de higiene do projecto *Educação para a Saúde* aos alunos da 1.ª e 2.ª classe na escola primária. Este projecto é iniciativa da Juventude Hospitalreira em parceria com a FEC (Fundação para a Evangelização das Culturas) e com o IPC (Instituto Português para a Cooperação). De tarde celebração de seis baptizados (três adultos e três crianças já grandes) seguidos de missa com dois casamentos num dos quais se casou um dos baptizados. **Dia 8** – Domingo. Peregrinação a **Soibada** e ao **Santuário de N.ª Sr.ª da Aitara**. Passagem por **Manelima**, terra do falecido governador Abílio Osório Soares. Em **Soibada** visita à velha casa, colégio e igreja dos Jesuítas (1897 e 1904), hoje residência e igreja paroquial; e ao colégio das Irmãs Canossianas, hoje orfanato com as Irmãs Dominicanas do Rosário (três timorenses e uma filipina). Celebração na capela de **Aitara** no alto da colina com grupo de crianças *com homilia traduzida para tétum*; almoço-convívio com o Pe. Abel e no regresso celebração da missa dominical *bilingue* em **Manufahi**. **Dias 9-12** – Choveu torrencialmente toda a semana. *Sessões de formação aos Aspirantes Comunitários em português-tétum*; e a técnicos em **Laclubar**. **Dia 13** – Missa de Santo António em **Laclubar**; às 10H00 descida para Díli, visita ao **Cemitério de Santa Cruz** e à casa das bolseiras da JH fazer oferta monetária *para livros em português*. Conversa com Professor Mário sobre a situação indefinida de Timor, desejo dos timorenses que as agências internacionais não saiam de Timor, para estarem mais seguros e as casas de aluguer, restaurantes, lojas, etc. terem fonte de receita. **Dias 14-15** – Em **Dare** encontro de formação no Centro de retiros da Mana Lu, com os Aspirantes familiares Bentolino, Vicente, Vitorino e Amândio sobre desenvolvimento pessoal, construção de identidade, conhecimento pessoal e discernimento vocacional. Com o apoio *de tradução e interpretação do Irmão Vítor por não dominarem o português e o vocabulário*. Missa dominical do dia 15 para a comunidade

e formandos do centro, *em português com tradução da homilia pelo Irmão Vítor*. **Dia 15** – No regresso, visita a **Casa de Retiros e Igreja de Dare**. Fotografia do Palácio do Presidente a ser restaurado por Portugal, visita à Igreja de **Belide** cheia de recordações e memórias de um seu pároco, natural de Goa, e ao **Mercado Lahane**. Conversa com os bolseiros de S. João de Deus, Afonso e Hércules, sobre projectos de excelência que os bolseiros poderiam eventualmente promover entre eles. **Dia 16** – Ida ao banco australiano e compras com o Irmão Vítor em **Dili**. Regresso a **Laclubar**. **Dia 17-19** – Em **Laclubar** oriento, em português, retiro ao Diácono Domingos Gusmão. Sessões de formação sobre crenças animistas e sincretistas relacionadas com doenças/curas, casa sagrada, fontes sagradas e “matan dok” (curandeiros) com os Aspirantes Isaías, Bonifácio e Elvis, para recolha casuística da sua experiência vivida e inseri-la nos temas de formação e num eventual livro-relatório. **Dia 18** – Visita ao **Suko Batara** e participação em sessão do projecto Educação para a Saúde, distribuição de ferramentas agrícolas do projecto japonês. Subida sozinho ao **monte Maubere** e visita ao cemitério aí implantado (três horas de passeio). **Dias 20 (6.ª feira) a 22 (Domingo)** – Ida com Aspirantes e 6 Irmãs para retiro em **Maubara (Liquiçá)** nos dias 19, 20, 21 e 22. No regresso visita ao monumento ao Papa João Paulo II em **Tassi Tolu**, inaugurado em 15 de Junho de 2008. Visita ao local da residência do Presidente Dr. Ramos Horta, onde ele sofreu o atentado no dia 11 de Fevereiro de 2008. **Dia 23 (2.ª feira)** – Crise de gripe ligeira motiva passagem pela clínica portuguesa em **Dili**, em que nesse dia não havia enfermeira, e o médico tinha ido a Portugal; na farmácia não havia o medicamento procurado e um banco não aceitava cartão Visa internacional. Visita à Sé, mercado, papelaria, aos Salesianos em **Comoro** e sua gráfica. Encontro com o Pe. Rolando, filipino, um entendido em medicinas naturais, que ofereceu uma dúzia de livros e opúsculos em tétum para **Laclubar**. Ida a loja de Internet; jantar com as voluntárias Florbela e Alexandra na esplanada da praia de um restaurante para comer peixe assado do dia. **Dia 24 (3.ª feira)** – Cumprimentos ao Sr. Embaixador João Nugent Ramos Pinto e ao Dr. Miguel Noronha Levy com as voluntárias Alexandra e Florbela para apresentar o projecto S. João de Deus Saúde Mental de **Laclubar**. Oferta do meu livro *Lusofonia e Identidade na Diáspora*. Troca de impressões, principalmente na área da psiquiatria. Missa em português da Festa de S. João Baptista no Noviciado das Irmãs Concepcionistas em **Bécora** com o Irmão José António, a Florbela e Alexandra, a convite da Irmã Alice, Mestra de Noviças, natural de Alvados, Porto de Mós. Visitámos com a Irmã a sua nova casa do noviciado na estrada de **Ermera** em **Tibar** e, a uns dois quilómetros, a casa de formação dos Capuchinhos. À noite jantar de despedida do Pe. Francisco Xavier Sequeira, pároco de **Laclubar** que vai para Roma estudar por dois anos. Breve conversa na mesma esplanada com Ruben Davies que está em Timor, num projecto de análises clínicas no Hospital Remexio, custeado pelas Irmãs de S. João de Deus de Austrália de Ballarat (já visitadas pelo autor). **Dia 25** – Visita ao *Espaço Xanana*, Arquivo e Museu da Resistência Timorense, Universidade Nacional, ao Liceu. Jantar, a convite do major português Pedro Alminhas dos Reis, instrutor no quartel de **Matinaio**, com longa troca de impressões sobre a situação e identidade de Timor. **Dia 26** – Missa e jantar na casa noviciado dos Capuchinhos, em **Motael**, com o Pe.

Pedro, brasileiro, o Irmão José Luís, do Livramento, S. Miguel, e 15 estudantes de teologia, seis dos quais de Oe-cussi. **Dia 27** – Missa na Igreja do Sagrado Coração de Jesus em **Becora** com o Sr. Bispo D. Alberto e envio dos 300 jovens que vão participar na Jornada da Juventude em Sidney, sendo crismados três deles; de tarde partida para **Manatuto e Baucau**. **Dia 28** – Em **Quelicaí participação na celebração** da ordenação do Diácono Domingos Gusmão, em cenário de sonho, tendo por fundo o Monte do Homem Morto. Banquete com presença do Presidente Dr. Ramos Horta, com quem falei informalmente durante o almoço. **Dia 29** – Missa festiva de S. Pedro e Paulo na abertura do Ano Paulino *em português*, como é habitualmente, na Igreja de **Motael**, em que presidi. Despedidas e partida rumo a Bali e Vietname.

REFERÊNCIAS

Daehnhardt, Rainer, George Collingridge e Richard H. Major (2009). *Segredos da descoberta da Austrália pelos portugueses*. Sintra, Zéfiro.

Mattoso, José (2005). *A dignidade, Konis Santana e a resistência timorense*. Lisboa, Temas e Debate.

Silva, Pe. Sebastião Apparício da (1885). *Catecismo da doutrina cristã*. Macau, Typographia do Seminário (*East Timor Sebastiao da Silva. mht. [26-07-08]*).

Teixeira, Pe. Manuel (1974). *Macau e a sua diocese. X. Missões de Timor*. Macau, Tipografia da Missão do Padroado.

RESUMO

A escritora moçambicana Lina Magaia abriu caminho a um encontro entre história e ficção, documentando o desenvolvimento da guerra civil em Moçambique, ocorrida entre 1975 e 1992. Nos textos jornalísticos *Dumba Nengue* (1986) e *Duplo massacre em Moçambique* (1987), a autora apresenta todo um processo de destruição social, económica e cultural que vitimou o país, registando as vozes daqueles que viveram o cenário de guerra, constantemente encetando uma luta pela sobrevivência. O seu único romance, *Delehta. Pulos na vida* (1994), retrata as consequências do conflito interno, através da voz da enfermeira *Delehta*, transformando o texto literário num documento histórico, que se concretiza através de um processo de recriação linguística particular.

Proponho neste trabalho uma análise da obra de Lina Magaia Delehta. *Pulos na vida*, tendo em consideração o encontro entre a língua portuguesa e as línguas autóctones, como veículo de processos de recriação linguística, problematizando as implicações sociais, culturais e políticas que a oficialização do português trouxe consigo.

PALAVRAS-CHAVE: LITERATURAS AFRICANAS DE EXPRESSÃO PORTUGUESA, LITERATURA MOÇAMBICANA, ESTUDOS DE GÉNERO, ESCRITORAS MOÇAMBICANAS

INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO TEMÁTICA

*É assim a vida. Ela canguruua-se e nós
canguruuamo-nos nela*
Lina Magaia¹

Lina Magaia, autora moçambicana de pouca produção literária, parece esquecida no universo da literatura de Moçambique. Guerrilheira da Frelimo, Magaia transpôs para a sua escrita o complexo cenário pós-independência em Moçambique, com um enfoque particular no conflito que opôs a Frelimo e a Renamo, gerando uma guerra civil que duraria de 1975 a 1992.

A escrita de Magaia politiza o texto literário, atenuando a fronteira entre discurso ficcional e discurso histórico, através de uma retórica ideologicamente marcada. São conhecidos três textos de sua autoria, todos

¹ Magaia, 1994: 8.

EM QUE LÍNGUA SE ESCREVE A DOR? PROCESSOS DE RECRIAÇÃO LINGUÍSTICA NA OBRA DE LINA MAGAIA

Ana Luísa Teixeira

Instituto Superior de Línguas e
Administração de Lisboa
ISCTE – Centro de Estudos Africanos

publicados em Moçambique: dois volumes de cariz jornalístico, *Dumba Nengue* (1986) e *Duplo massacre em Moçambique* (1987), e um único romance, publicado em 1994, *Delehta. Pulos na vida*.

Neste romance, a protagonista Delehta, uma enfermeira que luta pela vida num país devastado pela guerra, revisita episódios da sua experiência, tendo como cenário o caos que caracterizou os primeiros anos de independência de Moçambique. Trata-se, assim, de uma narrativa de memórias, construída a partir de um narrador na primeira pessoa, que fala sobre si e sobre a realidade da guerra de dezasseis anos, através de cartas enviadas a um amante anónimo, que concretizam uma estrutura narrativa epistolar. A guerra conduziu à separação dos dois amantes, ironicamente atribuindo posicionamentos interventivos absolutamente díspares: Delehta trabalha em prol da vida num hospital local; o seu amante, combatente da Frelimo, foi transformado num agente da morte. Observando o conflito entre a Frelimo e a Renamo, com a subsequente destruição social, política e económica do país, Delehta aguarda ansiosamente o regresso do seu amante. A sua existência encontra-se dividida entre o bar local e o hospital. O momento narrativo de transição histórica transmite o sentido da instabilidade e da precariedade. Significativamente, o *locos exacto* da narrativa não é mencionado. O espaço é simplesmente referido como uma aldeia intermediária, aguardando a população vinda do norte e do nordeste, em direcção ao Maputo, que mata a sede no bar, ou que, vitimada pela guerra, se vê forçosamente admitida no hospital.

Uma teia de estórias transmite a luta dramática entre vida e morte. Delehta dá voz a uma identidade colectiva, posicionando-se como um narrador participante, uma contadora de estórias, que é também uma agente interventiva. Contando e escrevendo estórias, Delehta concretiza uma função catártica do processo narrativo. Tal como o crítico Tomás Vieira Mário afirma no seu prefácio ao romance: "Ora, escrever purifica. A quem o fez e aos muitos que lêem" (Magaia, 1994: 2).

O romance termina com a assinatura do Acordo de Paz, o reencontro dos amantes, e o nascimento de uma criança, assistido por Delehta. O nascimento poderá simbolizar, ainda que de um modo demasiado previsível, o novo começo de um país renascido da guerra.

Vida e morte são temas centrais no romance de Magaia. A guerra é sinónimo de morte, e a vida está intimamente associada ao desejo e à conquista final da paz. Sentada no bar, Delehta ouve uma conversa entre dois homens. A comparação que fazem entre a guerra colonial e a guerra civil conduz ao seguinte comentário por parte de um deles: "Hoje, a diferença é que enfrentamos o primo, o irmão, o sobrinho... – o seu ar desolado penetrou-me – por isso esta guerra vai ser difícil de vencer com as armas" (Magaia, 1994: 32-33). O homem do "ar desolado" expressa um dos paradoxos centrais do conflito: na sua luta pela consolidação de um novo país, os moçambicanos tornaram-se presas de forças externas de instabilidade, alimentando um ritual quase patético de autodestruição.

Paralelamente, a estrutura diegética de Magaia explora como subtemas a condição da mulher e a realidade político-ideológica do país. Formalmente, a recriação linguística da qual apresentaremos breves análises dá forma ao desenvolvimento das estruturas temática e subtemáticas acima referidas.

ESTRATÉGIAS NARRATIVAS

Uma observação atenta das estratégias narrativas em *Delehta* revela uma forte presença de uma voz culturalmente afrocêntrica, e o objectivo de tornar o texto literário num espaço intercultural. O texto torna-se, assim, uma realidade culturalmente híbrida, um terceiro espaço identitário (Bhabha, 1994). O encontro não é de todo conflituoso, sendo que o texto literário concretiza a viabilidade das zonas de contacto (Pratt, 1992).

Magaia apresenta-nos diversos instantes de idiossincrasia africana. A determinação de valores tradicionais é recorrente, revelando uma intencionalidade, quase pedagógica, de transmissão de um *logos* particular. Por exemplo, Mwamadjosi, figura feminina mítica cujos poderes sobrenaturais são comumente reconhecidos, materializa a transmissão de lógicas vivenciais inerentes à cultura tradicional. Paralelamente, *Delehta* caracteriza o conflito interno moçambicano como sendo uma complexa intersecção de técnicas de guerra ocidentais (introduzidas e apoiadas maioritariamente pela África do Sul) e a lógica cultural moçambicana. O narrador na primeira pessoa exemplifica frequentemente a forte determinação do sobrenatural no modo como os moçambicanos concebem a guerra.

A idiossincrasia africana encontra um lugar textual particular nesta narrativa, através de estratégias de registo escrito da oralidade, das quais merece particular destaque o uso da repetição por parte da protagonista, *Delehta*. Significativamente, o encontro entre a linguagem escrita e a quase rítmica sonoridade inerente à expressão oral acompanha o processo de auto-definição da protagonista. Lemos frequentemente exemplos de estratégias de estruturação identitária, nos quais *Delehta* se define como sendo "... filha de camponeses, estudada para enfermeira na cidade mais próxima, machambeira nas horas livres e contadora de estórias por paixão" (Magaia, 1994: 144). Importa aqui observar a presença directa ou indirecta de lógicas culturais particulares e inter-actantes para a definição de uma identidade africana/moçambicana, se é que faz sentido esta generalização do particular e/ou particularização do geral: um encontro entre o indivíduo e a comunidade, através da identificação da protagonista com uma vivência sociocultural colectivizada. Esta "filha de camponeses" e "contadora de estórias" concretiza o significado cultural da tradição oral, sendo que o seu enquadramento enquanto protagonista no contexto da diegese é, ele próprio, um veículo de hibridação cultural. Afinal, a estória de *Delehta*, escrita em estrutura epistolar, ganha corpo num conjunto de *estórias de vida*, contadas em contextos informais, que *Delehta* recolhe, aproximando o texto de um cruzamento entre a *literatura de memórias*, a autobiografia ficcionada, e o discurso histórico e sócio-antropológico. Resulta desses cruzamentos um processo de hibridação intra e extra-diegético, isto é, a nível formal e a nível de conteúdo.

Delehta. Pulos na vida está estruturada em três partes, cada uma dividida em sete, oito e cinco capítulos, respectivamente. A estrutura narrativa, apresentando uma teia de estórias interdependentes, torna-se um veículo para a celebração do significado da oralidade e da memória, enquanto canais de registo da experiência africana. Passado, presente e futuro coexistem e interagem, enquanto o narrador revisita o momento histórico da guerra civil em Moçambique, antecipando o *renascimento* da nação, no final da narrativa. A presença de uma multiplicidade de vozes, que encontram no restaurante/bar um ponto de encontro simbólico, reflecte a natureza policêntrica e polirrítmica da idiossincrasia africana.

O tratamento literário da linguagem nesta obra, cuja categorização no âmbito ficcional se torna questionável dado o registo histórico e autobiográfico que apresenta, não deixa de evidenciar um trabalho textual criativo, que acolhe não só o género narrativo, como também a poesia, ainda que pontualmente. A ausência de uma delimitação rigorosa entre prosa e poesia concretiza-se pela presença de um poema de Felizardo Machai, intitulado “O gosto da paz”, que introduz a última parte da narrativa, e que transmite o significado de uma sensibilidade colectiva muito particular face ao Processo de Paz.

Ainda considerando a criação literária, identificamos na narrativa de Magaia a presença de qualidades líricas particulares, que percorrem o registo da voz interior da protagonista. Do ponto de vista meramente gráfico, verificamos que os instantes poéticos de cariz intimista e que registam momentos partilhados entre os dois amantes, surgem não raro em itálico, como se a voz narradora desse forma física e distinta ao papel fulcral da memória:

... ainda te lembras de quando me ofereceste a lua? Saberás tu porventura os mundos que me ofereceste? As estrelas que vejo, os sóis que imagino, os mares que navego e as montanhas que galgo? Quando me ofereceste a lua estávamos sós, sentados à beira do Índico... (Magaia, 1994: 83).

Importa, também, considerar a questão do leitor/destinatário da escrita de Delehta, e, lembrando a lógica teórica da estética da recepção (Iser, 1980; Jauss, 1982), perceber de que modo o texto se constrói a partir de uma estrutura narrativa particular. A estrutura epistolar transforma o amante de Delehta no primeiro leitor da narrativa. Paralelamente, os comentários do narrador despertam no leitor do romance uma consciência social e política, que lhe dá espaço para a sua própria construção do contexto histórico apresentado, definindo, assim, a funcionalidade da narrativa através de um processo de consciencialização, não só do público lusófono, como também a uma escala global.

A tomada de consciência política e social que *Delehta* promove é tornada possível através de processos de recriação da língua portuguesa. Podemos mesmo considerar que Magaia africaniza o português, concretizando o encontro e a interacção da língua oficial com as línguas autóctones, e listando cinquenta termos e expressões indígenas num glossário final². O processo de recriação linguística reflecte uma lógica cultural específica, bem patente na utilização das formas verbais “avestrujar” (Magaia, 1994: 22) e “tartaruguear” (Magaia, 1994: 74). A raiz destes verbos ficcionados

2 Salientamos alguns termos incluídos: *madjonidjoni* - designação atribuída aos moçambicanos que emigraram temporariamente para a África de Sul em busca de trabalho, particularmente para Joanesburgo (186-7); *ku phahla* - organizar uma cerimónia em honra dos antepassados (187); *yanyulava* - do verbo *ku yanyula*, abrir as pernas excessivamente (188); *muhliwa* - espírito masculino que possui um corpo feminino. Acredita-se que o espírito se torna determinante na vida da mulher, revelando-se hostil perante os vivos e exigindo obediência (188); *Hita pswi vona lomo pswi ta ka gamela kona* - traduz-se “Veremos quando isso vai acabar” (188). Não é feita qualquer referência às línguas autóctones a que cada termo pertence.

encontra-se nos substantivos *avestruz* e *tartaruga*. Assim, “avestrujar” remete-nos para a ideia de criar um falso sentido de segurança, como o faz a avestruz, escondendo a cabeça e mantendo o corpo exposto, para que a sobrevivência psicológica não seja posta em causa. O verbo é referido pela voz do narrador, ao descrever metaforicamente a atitude com que se percorria a perigosa estrada minada em direcção ao hospital.

O verbo “tartaruguear”, por seu lado, evoca a lenta passagem do tempo. Como o narrador refere: “Um ano de dor e saudades *tartarugueou...*” (Magaia, 1994: 74), i.e., um ano difícil passou, ao ritmo do andar de uma tartaruga. Estes dois exemplos são particularmente significativos por duas razões. O simbolismo destes animais evoca a realidade africana. Adicionalmente, a própria referência a animais parece reconhecer o seu valor representativo no contexto da tradição oral, valorizando-se, deste modo, a idiosincrasia africana.

Tendo a língua portuguesa concretizado a possibilidade de um registo escrito e a emergência de uma tradição literária moçambicana, a partir da tradição oral, as possibilidades de recriação linguística são imensas. A ficção de Lina Magaia revela-se um exemplo paradigmático de criatividade na recriação linguística, culturalmente híbrida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de recriação linguística que, tal como em tantos outros autores africanos, encontramos na obra de Magaia, remete-nos para a bipolarização de dualidades originárias e originadas pelo contexto de hibridismo linguístico: o encontro entre línguas autóctones e a língua portuguesa, a cristalização da oralidade tradicional através da escrita. Essencial será encarar estes encontros como expressão de relações de poder, que alimentaram concepções ideológicas do *Outro*. Sobre o encontro entre a escrita e a tradição oral, citamos Oyekan Owomoyela: “Studies of African literatures implicitly or explicitly argue a continuity with traditional verbal artistry, which, in the absence of a popular writing tradition, was exclusively oral” (Owomoyela, 1993: 2). Haverá, então, possibilidade de negar a determinação do que o autor nigeriano Ngugi Wa Thiong’O apelidou de “imperialism of language” (Wa Thiong’O, 1993: 30), ao qual a própria realidade moçambicana pós-independência parece ter cedido, através da oficialização do português? Diz-nos o escritor nigeriano e Prémio Nobel de Literatura, Chinua Achebe, sobre a importância da uniformização linguística que, apesar do projecto colonial a ela inerente, aproximou populações “that had hitherto gone their several ways. And it gave them a language with which to talk to one another. If it failed to give them a song, it at least gave them a tongue for singing” (Achebe, 1965: 28).

Verificamos que o hibridismo linguístico, enquanto uma das facetas centrais do processo de hibridação cultural, resultante da projecção de uma ideia de império e da dicotomia entre “centro” e “periferia” de que nos fala Boaventura de Sousa Santos (1994), contribuiu para a liberalização dos moçambicanos. Espera-se que a leitura da obra de Magaia, que aqui propusemos, illustre as palavras do crítico Jaheinz Jahn: “...It is not the vocabulary, but the way of using speech that is the real language” (Jahn, 1961: 194).

REFERÊNCIAS

- Achebe, Chinua (1965). "English and the African writer", *Transition*, 4 (18), 27-37.
- Bhabha, Homi (1994). *The location of culture*. Nova Iorque, Routledge.
- Iser, Wolfgang (1980). *The act of reading. A theory of reading response*. Baltimore, The Johns Hopkins University Press.
- Jahn, Jahnheinz (1961). *Muntu. An outline of the new African culture*. Nova Iorque, Grove Press.
- Jauss, Hans Robert (1982). *Toward an aesthetic of reception*. University of Minnesota Press.
- Magaia, Lina (1994). *Delehta. Pulos na vida*. Maputo, Editorial Viver.
- Magaia, Lina (1989). *Dumba Nengue. Histórias trágicas do banditismo I*. Maputo, Cadernos Tempo.
- Magaia, Lina (1989). *Duplo massacre em Moçambique. Histórias trágicas do banditismo II*. Maputo, Cadernos Tempo.
- Owomoyela, Oyekan (ed.) (1993). *A history of twentieth-century African literatures*. Lincoln, University of Nebraska Press.
- Pratt, Mary Louise (1992). *Imperial eyes. Studies in travel writing and transculturation*. Nova Iorque & Londres, Routledge.
- Sousa Santos, Boaventura de (1994). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Porto, Edições Afrontamento.
- Wa Thion'O, Ngugi (1993). *Moving the center. The struggle for cultural freedoms*. Londres, James Currey.

RESUMO

A língua, veículo privilegiado de conhecimentos e de ideias, desempenha um papel insubstituível na educação e na formação. E se isto é verdade para todos os países, é-o sobretudo para aqueles que apenas são vistos em função do seu desenvolvimento económico (ou da falta dele), como acontece nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, mas também num outro que com eles partilha o espaço da CPLP, Timor Leste.

Nesta comunicação pretende-se abordar o papel da língua portuguesa na política educativa de Timor Leste. Nesse sentido, procurarei responder às seguintes questões:

- *Quais os critérios que fundamentaram a escolha da língua portuguesa?*
- *Qual o papel das línguas no currículo?*
- *Qual a função da língua portuguesa na escola?*

QUAL O PAPEL DA LÍNGUA PORTUGUESA NA POLÍTICA EDUCATIVA EM TIMOR LESTE?

Lúcia Vidal Soares

Instituto Politécnico de Lisboa
– Escola Superior de Educação

95

PALAVRAS-CHAVE: POLÍTICA EDUCATIVA, DIVERSIDADE LINGUÍSTICA, IDENTIDADE, GEOPOLÍTICA

A língua, veículo privilegiado de conhecimentos e de ideias, desempenha um papel insubstituível na educação e na formação, isto é, em todos os processos de desenvolvimento científico e tecnológico. E se isto é verdade para todos os países, é-o sobretudo para aqueles que, muitas vezes, apenas são vistos em função do seu desenvolvimento económico ou da falta dele, como é o caso dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, mas também de um outro país que com estes partilha o espaço da CPLP, Timor Leste.

Ora nenhum desenvolvimento é possível sem o suporte da educação e essa educação não se pode conceber sem uma língua que as populações envolvidas dominem, pelo que, nas sociedades multilingues, a escolha da língua a utilizar coloca-se de imediato como questão política, pragmática e de desenvolvimento.

Nesta minha comunicação pretendo reflectir sobre o papel da língua portuguesa na política educativa de Timor Leste, abordando três aspectos, que, em minha opinião, são centrais:

- Quais os critérios que fundamentaram a escolha da língua portuguesa?
- Qual o papel das línguas no currículo?

- Qual a função da língua portuguesa na escola?

Começemos, pois, pelos *critérios que fundamentaram a escolha da língua portuguesa*.

No contexto geopolítico de Timor Leste, a diversidade linguística e o multilinguismo da população não é um caso isolado. Hanna Batoréo afirma (2008, sem nº de pág.) que “a área ocupada pelas ilhas da Malásia e da Indonésia é representativa da maior diversidade linguística do mundo, onde o número aproximado de um décimo das línguas mundialmente conhecidas é falado por, apenas, um por cento da população mundial”.

Além deste bi/plurilinguismo, Timor Leste sofre as consequências de uma cisão linguística que ocorreu, após a ocupação indonésia, em Setembro de 1999.

Quando em 2000, o Conselho Nacional da Resistência Timorese, no seu Congresso de Agosto, votou pela restauração do português como língua oficial e declarou o tétum a sua língua nacional, verificou-se de imediato que a proibição de falar português, imposta pelos indonésios e a obrigatoriedade de falar malaio indonésio, no período compreendido entre 1975 e 1999, tinha criado duas comunidades de falantes: os velhos falantes de português e os jovens falantes de *bahasa*.

No entanto, o facto de a sociedade timorese ser uma sociedade fortemente hierarquizada, onde o respeito pelo *katuas* (o velho) está enraizado, terá levado a que a voz deste se tenha feito ouvir, naquela altura, na preferência pela língua portuguesa, quando da escolha da língua oficial. Mas também a de Geoffrey Hull, reconhecido linguista australiano, que num discurso dirigido ao já referido Congresso Nacional, realçou os seguintes aspectos em prol da escolha do português:

- “*o mais importante símbolo nacional é sem dúvida a língua*” (sublinhado nosso).
- “*As dúvidas acerca da língua oficial envolvem também importantes questões acerca da identidade nacional*” (sublinhado nosso).
- “*o papel central da língua portuguesa na civilização timorese é completamente inquestionável*” (sublinhado nosso).
- “*se Timor Leste deseja manter uma relação com o seu passado, deve manter o português. Se escolher outra via [...], privará os seus cidadãos do conhecimento das línguas que desempenharam um papel fulcral na génese da cultura nacional*” (Hull, 2001: 39) (sublinhado nosso).
- E concluía:

“*o português em si é um idioma de importante relevo no mundo moderno. [...] [...] a Lusofonia, ou a Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa, irá ligar Timor-Leste com uma comunidade mundial, proporcionando vantagens sociais e culturais e benefícios materiais*” (Hull, 2001: 41) (sublinhado nosso).

Já Luís Filipe Thomaz (1998: 648) considerava o português como “o cimento aglutinador da identidade cultural entre os povos de Timor oriental”. Finalmente, o próprio Xanana Gusmão (2002), representando o poder político timorense, afirmou na IV Conferência de Chefes de Estado e de Governo da CPLP, em Brasília, Brasil, quando Timor Leste passou a figurar como membro efectivo, que a escolha do português como uma das línguas oficiais do país se justificava pelo peso da sua tradição: “O português é a nossa identidade histórica, que ironicamente nos foi concedida pela presença colonial” e pela “opção política de natureza estratégica que Timor Leste concretizou com a consagração constitucional do português como língua oficial a par com a língua nacional, o tétum, reflecte a afirmação da nossa identidade pela diferença que se impôs ao mundo, e, em particular, na nossa região...”.

Em 2002, a Constituição Nacional decretou o tétum e o português como línguas oficiais, reconhecendo o *bahasa* e o inglês como línguas de trabalho. Quando mencionamos o tétum referimo-nos ao *tétum praça*, o dialecto de Díli.

Ora, se em termos políticos é reconhecida a existência de várias línguas no território, ainda que com diferentes estatutos, o que ocorre no Currículo Nacional Timorense?

O PAPEL DAS LÍNGUAS NO CURRÍCULO

Analisando os currículos das duas línguas oficiais, tétum e português, são escassas as referências a outras línguas.

No Programa de Tétum (2005), a língua é considerada como

um instrumento de comunicação de grande importância para o desenvolvimento intelectual, social e emocional do ser humano e para isso é preciso *que a língua de ensino e aprendizagem seja do domínio dos alunos, de forma a garantir a possibilidade de desenvolver tais competências, sendo eles capazes de adquirir mais conhecimentos, recolher e processar informações bem como exprimir-se livremente quer em situações formais, quer informais (sem paginação; tradução¹ e sublinhado nosso).*

Face a estas afirmações, permitimo-nos perguntar: afinal qual é a língua de ensino? O tétum ou o português?

Segundo o mesmo documento,

O Ministério da Educação estipulou cinco horas semanais para a aula de Tétum nos três primeiros anos de escolaridade, sendo reduzidas à medida que os alunos vão progredindo, para dar lugar ao português nos níveis mais avançados (sem paginação) (tradução e sublinhado nosso).

Contudo, no esboço do Currículo de Estudo do Meio (2004: iv) é apresentada uma outra estrutura curricular, por sinal aquela que efectivamente vigora:

Anos	1º e 2º	3º	4º	5º e 6º
Português	3	4	5	6
Tétum	5	4	3	2

O Programa de Língua Portuguesa é estanque no que respeita à convivência com outras línguas e a perspectiva didáctica proposta é fundamentalmente comunicativa, apelando ao desenvolvimento de “competências comunicativas, linguísticas e culturais que permitam [à criança] utilizar a Língua Portuguesa (...) , *quer na escola, quer no meio e na comunidade a que pertence*” (2005: 3) (sublinhado nosso).

A língua é encarada como “*uma ferramenta* que permite adquirir conhecimentos, que possibilita a comunicação com os outros, que facilita a descoberta e a compreensão do mundo que está à sua volta” (2005: 3). É igualmente feito um apelo à transversalidade da língua, ao afirmar-se que: “o domínio da linguagem é fundamental para aceder a outros saberes” (...) (2005: 3) (sublinhado nosso).

Efectivamente, o domínio linguístico revela-se de primordial importância para a aquisição de outros saberes e para uma eventual interacção dentro da sala de aula, porque fora desta e *quer no meio, quer na comunidade a que pertencem* a língua utilizada não é o português, excepção feita, evidentemente, para o contacto com as comunidades lusófonas que existem no país.

A política educativa manifesta algumas imprecisões que merecem ser esclarecidas.

A FUNÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA

No que respeita à escola, podemos considerar dois aspectos: os agentes, os professores, e os instrumentos de ensino, os manuais. Relativamente aos primeiros, temos de reconhecer alguma fragilidade quer no domínio da língua portuguesa, quer na preparação científico-pedagógica. De acordo com as instruções oficiais, era expectável que, em 2010, a língua de ensino até ao 2º ano do ensino secundário (o nosso 11º ano) fosse o português, mas na realidade tal não acontece. No pré-secundário e no secundário, os docentes ministram as suas aulas, fundamentalmente, em *bahasa* (malaiu indonésio), pela falta de proficiência em português. Maior domínio manifestam os professores do ensino primário, alguns deles *formados* na antiga Escola Canto de Resende ou provenientes do extinto curso de Professor Catequista.

No que concerne aos segundos, os instrumentos, dada a inexistência de materiais quer em tétum, quer em qualquer uma das restantes línguas autóctones, a primeira opção foi a de escolarizar as crianças em português, contrariando deste modo a resolução da UNESCO de 1953 sobre a educação básica que considera que “o melhor meio para ensinar é através da língua materna do aluno”.

Uma vez que a língua não é apenas um meio de comunicação entre os falantes, mas representa igualmente o modo como se estrutura e desenvolve o pensamento individual e “através da intersubjectividade deste, o colectivo. A língua é assim uma questão essencial para a identidade e afirmação de um povo”, como escreveu Rui Machete num artigo de opinião, no *Diário de Notícias* de 27 de Agosto de 2004. A escolha do português como língua de escolarização parece ir em contra-mão.

Após a independência, entre 1999 e 2004, e devido à completa inexistência de orientações e materiais de ensino em português, o Ministério da Educação de Portugal, através do núcleo de Ensino de Português no Estrangeiro, viabilizou a adaptação de o manual *Voa com as palavras*, que já existia no mercado, para o ensino primário em Timor Leste. Esta adaptação foi feita apenas para os níveis 1 e 2.

Em Novembro de 2003, na tentativa de dar continuidade a estes manuais, surge o *Beiro português*, um verdadeiro *melting pot* textual (textos de vários níveis para públicos diversificados). Este manual foi seleccionado pelo Banco Mundial, que valorizou a adequação dos temas ao contexto onde seria utilizado e a diversidade de níveis linguísticos dos textos propostos.

Em 2005, é aprovado o Currículo para o Ensino Primário, que abrange os seis primeiros anos de escolaridade e onde se estipula o português como língua de ensino a ser implementado de forma progressiva. Após a aprovação do currículo, entrámos numa nova fase com a publicação de seis manuais de língua portuguesa para o ensino primário.

Foram então constituídas equipas mistas (portugueses e leste-timorenses) para a sua produção. Esta heterogeneidade revelou-se extremamente rica e constituiu um acto de cooperação por excelência. Neste processo coube-me o papel de coordenação e de co-autoria, o que permitiu traçar um percurso didáctico contextualizado naquela realidade, quer do ponto de vista linguístico, quer cultural, quer até institucional, mas, que se foi, gradualmente, alargando a toda a Comunidade de Países de Língua Portuguesa. O manual do 6º ano que tem por título *8 Mundos, 8 vozes* (2008) representa o culminar desta caminhada e apresenta-se como um *livro de viagem* (*manual de viagem*, no caso presente!) pelos oito países que integram aquela Comunidade.

Para a elaboração de cada um dos manuais escolares foi tido em conta o currículo do respectivo ano de escolaridade e a aceção de *currículo* proposta por Maria do Céu Roldão (2002: 60) “aquilo que se espera que os alunos fiquem a saber e a ser capazes de fazer e agir, depois de terem frequentado a escola”. A perspectiva didáctica foi construída em torno da relação língua/cultura de modo a estabelecer uma ligação unívoca e indissociável entre a língua e a cultura ensinadas e a criar uma coerência intracultural, no intuito de reforçar a identidade dos diferentes públicos. Se é verdade que adquirir uma língua não significa apropriar-se apenas das regras de funcionamento, mas implica, como refere Luísa Álvares Pereira (2008: 10) “penetrar na sua “gramática cultural”²”, conceito este que recobre o conjunto dos códigos de sociabilidade explícitos e implícitos”, não

devemos ignorar que a língua para não se impor como um poder exterior, deve adequar-se, neste caso, ao português utilizado em Timor Leste.

Estávamos conscientes, desde o início, de que o manual escolar era um suporte pedagógico de excepcional relevância dada a falta de contacto dos timorenses com a escrita. Eram também os primeiros manuais que os alunos iriam ter. Simbolizavam, ainda, a reconciliação linguística com o português, depois de um divórcio de 24 anos. Estas razões aumentavam a nossa preocupação em torná-los variados, apelativos, diversificados, adequados, contextualizados... amados.

Em 2006, com o apoio da Fundação Gulbenkian, surgiu *Os loricos vão à escola* no intuito de se fazer uma breve abordagem à língua portuguesa, no domínio do oral, no pré-escolar e, simultaneamente, o de desenvolver alguns pré-requisitos para a aquisição da leitura e da escrita. No fundo com o mesmo desejo agora expresso na Proposta de Política Nacional da Educação 2007-2012, que refere os investimentos na educação pré-escolar como formas “para um melhor desempenho no ensino básico, evitando o abandono escolar precoce e o insucesso escolar e o seu contributo para manter as crianças fora das ruas e oferecer um espaço adequado para elas enquanto os pais trabalham”. Em 2002, estavam registadas 57 escolas de educação pré-primária com 2.904 crianças, sendo duas públicas e as restantes particulares, muitas delas pertencentes à Igreja. Em 2007-2008 existiam 143 estabelecimentos de educação pré-escolar, frequentados por 7.994 crianças. Estes números fazem-nos acreditar que valeria a pena apostar na aprendizagem do português a partir deste nível de ensino e numa formação credível dos docentes.

É tempo de concluir:

A escolha do português como língua oficial contabilizou, do meu ponto de vista, um peso simbólico (ser falado pela guerrilha), identitário (o do seu passado sem grandes imposições, mas também sem grande impacto), afectivo (ligação ao catolicismo) e geoestratégico (Timor confinado à Indonésia, país do qual se acabava de libertar e a uma Austrália *que não ama*, preferiu a língua do antigo colonizador). Feita esta opção, Timor Leste pode, assim, usufruir dos contributos de diferentes blocos (CPLP, Mercosul, SADC (Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral, União Africana, União Europeia, etc.), construídos em torno de determinados eixos, tendo sempre em vista o seu desenvolvimento, mas, por outro lado, deverá retribuir, fazendo a ponte entre estes e a ASEAN (*Association of Southeast Asian Nations*).

Timor Leste possui, actualmente, manuais para o ensino da língua portuguesa nos ensino pré-primário e primário, adequados a alunos e professores e adaptados àquele contexto. Os manuais poderiam ser utilizados como “rampas de lançamento” para as restantes áreas curriculares, por via da transversalidade linguística incorporada. Contudo, tal não acontece mercê destas duas questões que se colocam:

- que formação foi dada aos professores, cuja preparação, na sua maior parte, já se revelou incipiente e frágil? Nenhuma. O governo de Timor desinvestiu não apenas na formação dos docentes, como também no livro do professor que acompanha cada manual e que havia sido pensado como promotor de uma actualização dos docentes, de forma muito pragmática.

- como está a ser feita a distribuição dos manuais? Era nosso desejo que cada criança tivesse o seu exemplar, de modo a estabelecer com este uma relação afectiva, extensível à própria língua. Constatamos, no entanto, que há problemas na distribuição destes, chegando com dificuldade, com atraso e em quantidades reduzidas às escolas, levando a que os professores não permitam que os alunos levem o manual para casa.

Será que o português vai vingar em Timor Leste? E que português?

O português de Timor Leste é, será e sê-lo-á cada vez mais, uma nova variedade linguística. Não consigo prever o futuro, mas apraz-me que assim seja, porque “A primeira e a mais importante exigência do multiculturalismo é o direito à diferença, que por sua vez vem reforçar a identidade de cada um” (Cristóvão, 2008: 37). A língua portuguesa ressurgirá em Timor Leste se os timorenses quiserem e se soubermos “passar de senhorio a co-proprietário” (Miguel Gonçalves, 2007: 203), mas passa igualmente por uma formação adequada dos professores timorenses, como já foi referido e que poderia ser assunto de nova comunicação, pelo incentivo de políticas do livro e da leitura e dos audiovisuais que contribuam para a sua valorização e sustentadas por uma política de língua no quadro da CPLP.

Glosando Gilvan Muller de Oliveira da UFSC (2009) direi: “o português sairá fortalecido no âmbito da promoção interna da língua se se puder recomendar, com êxito, políticas em que o conhecimento do português não signifique o abandono das demais línguas, e sim um bilinguismo aditivo, no qual o indivíduo possa utilizar adequadamente as suas línguas, em âmbitos específicos.”

101

REFERÊNCIAS

Batoréo, Hanna (2008). “A língua portuguesa em Timor: De que forma deve o ensino de português adaptar-se às diferentes realidades nacionais”, comunicação apresentada no *Encontro sobre Português como Língua Não Materna*, Lisboa (Abril) (não publicada).

Cristóvão, Fernando (2008). *Da lusitanidade à lusofonia*. Coimbra, Almedina.

Equipa do Desenvolvimento do Currículo do Ensino Primário (2004). *Programa de Estudo do Meio* (esboço). Baucau.

Equipa do Desenvolvimento do Currículo do Ensino Primário (2005). *Programa Língua Tétum/ Programa Lian Tetun, Ensino Primário – 1º-6º ano*. Baucau, Unicef, Sisa, Ministério da Educação e da Cultura da República Democrática de Timor-Leste.

Equipa do Desenvolvimento do Currículo do Ensino Primário (2005). *Programas – 1º e 2º ano de Escolaridade*. Baucau.

Gonçalves, Miguel (2007). “Diversidade cultural e linguística em Portugal no dobrar do milénio: Problemas e perspectivas”, in *Diálogos com a Lusofonia: Um encontro na Polónia*, apresentado no *Colóquio comemorativo dos 30 anos da Secção Luso-Brasileira do Instituto de Estudos Ibéricos e Ibero-Americanos da Universidade de Varsóvia*, 11 e 12 de Dezembro de 2007 (http://iberystyka-uw.home.pl/pdf/Dialogos-Lusofonia/Coloquio_ISlil-UW_11_GONCALVES-).

Hull, Geoffrey (2001). *Timor-Leste – Identidade, língua e política educacional*. Lisboa, Instituto Camões.

IV Conferência de Chefes de Estado e de Governo da CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. Alocução do Presidente Xanana Gusmão, proferida em Brasília, no dia 1 de Agosto de 2002 (www.cplp.org/noticias/ccegc/di7.htm [18/02/08]).

Machete, Rui (2004). "O grande desígnio da CPLP", *Diário de Notícias* de 27 de Agosto.

Oliveira, Gilvan Muller de (2009). "A CPLP e a diversidade", in *Portal do Professor*, Dezembro, ou no sítio <http://blog.educacional.com.br/educacaoindigenagilvan/category/artigos/page/3/> [2/03/2010].

Pereira, Luísa Álvares (2008). *Escrever com as crianças – Como fazer bons leitores e escritores*. Porto, Porto Editora.

Roldão, Maria do Céu (2002). "De que falamos quando falamos de competências?", *Revista Noesis*, 61, Janeiro/ Março, 59-62.

Thomaz, Luis Filipe (1998). *De Ceuta a Timor*. Lisboa, Difel.

RESUMO

A qualidade do português enquanto língua da área da Educação encerra, em Cabo Verde, uma polivalência que engloba elementos de vantagem, entrave e desafio, resultante do seu carácter simultaneamente não estrangeiro e não materno. A vantagem prende-se com a larga tradição que a língua portuguesa tem como língua de ensino em Cabo Verde e, também, com o facto de a Educação em Cabo Verde integrar um espaço linguístico comum partilhado por mais sete países. O entrave é constituído pelo eclipse da língua materna em contexto escolar, a imersão dos educandos, regra geral crianças, num mundo que funciona numa outra língua. Veicular uma área tão importante como a Educação numa língua que, por norma, não é materna, consubstancia, por fim, um desafio.

O PORTUGUÊS ENQUANTO VEÍCULO DA EDUCAÇÃO EM CABO VERDE – UMA POLIVALÊNCIA ENTRE VANTAGEM, ENTRAVE E DESAFIO

Hans-Peter Heilmair

CEA/ISCTE – ISLA-Lisboa

103

PALAVRAS-CHAVE: PORTUGUÊS, EDUCAÇÃO, CABO VERDE, DESAFIO

A questão do português em Cabo Verde, nomeadamente na área da Educação, terá que ser vista sob o ângulo da afirmação da identidade e da garantia da comunicabilidade, interna, primeiro, mas também em relação ao exterior, e nunca pode ser desvinculada, por isso mesmo, da existência do crioulo.

Assim, a abordagem da temática da língua portuguesa no ensino implica que nos pronunciemos acerca do bilinguismo enquanto postulado e na perspectiva do relacionamento entre crioulo e português.

Olhando para a evolução mais recente do quadro linguístico de Cabo Verde, fora a presença de línguas terceiras, verificamos que tanto o crioulo como o português estão a avançar para a conquista de variedades que, ao longo da história das ilhas, se mantiveram domínio quase exclusivo da respectiva outra língua – o crioulo vai conquistando as variedades da linguagem formal, ou de distância, domínio tradicional do português, enquanto este vai entrando pelo campo da linguagem informal, ou de proximidade¹, domínio desde sempre do crioulo.

Esta dinâmica existe porque, nas condições da independência nacional, os valores próprios da cultura cabo-verdiana deixam de ser negados como tais pelo regime político, ao mesmo tempo que este deixa

¹ Quanto à definição das variedades de proximidade e de distância no diassistema da língua, cf. Heilmair, 2008: 816-818.

de encarar o português como instrumento de segregação social e cultural.

Quanto ao primeiro aspecto, esta cultura já não é vista no seu conjunto como uma expressão regional da cultura portuguesa, nem o crioulo é definido como dialecto do português. É, portanto, natural que seja desencadeado um processo de afirmação e de promoção do crioulo, língua materna generalizada da população desde a sua génese, como língua cabo-verdiana de pleno direito. A dialéctica de afirmação e promoção, em que esta tende a impulsionar e institucionalizar aquela que, por seu lado, constitui a realidade fundamental que a alimenta, está sujeita a condicionalismos que relevam de opções políticas de conveniência, do peso da tradição, etc., o que faz com que este processo não seja de todo linear.

Desde as propostas do *I Colóquio Linguístico sobre o Crioulo de Cabo Verde*, realizado no Mindelo em 1979, visando a introdução do crioulo no ensino, a criação de um alfabeto fonético-fonológico e outras medidas, a fim de o crioulo se poder tornar língua oficial ao lado do português, o processo da sua afirmação, tendo conhecido recuos e avanços, levou até hoje ao ponto de se institucionalizar uma ortografia (o ALUPEC – Alfabeto Unificado para a Escrita do Caboverdiano)², de se legislar sobre a preparação legal para a introdução do ensino do crioulo³ e de se discutir, a nível do poder legislativo, a implementação do carácter oficial do crioulo enquanto língua de Cabo Verde.

Por outro lado, está em curso um processo de expansão do português a nível da sociedade, fruto do aumento da taxa de escolaridade (que por si só não faz com que o uso do português nos alunos extravase o meio escolar) e da crescente divulgação dos meios de comunicação, nomeadamente a televisão e a Internet.

Este último ponto merece, aliás, um reparo. Os meios de comunicação, incluindo a imprensa, assim como também a literatura, constituem em Cabo Verde, à partida, um domínio da língua portuguesa. Se o crescimento simultâneo da literacia e da divulgação mediática e literária leva a um aumento relativo do número de falantes e de situações de emprego do português, a expansão do crioulo ocorre também nesses mesmos campos. Fala-se e escreve-se (também) crioulo no Parlamento, nas repartições públicas, na rádio, nos livros, na prática também na escola, ao mesmo tempo que o português, continuando maioritário nesses espaços, se torna acessível a um grupo cada vez maior de indivíduos.

Concluindo: mantém-se a situação em que o crioulo é a língua materna da generalidade das pessoas, sendo o português a segunda língua de um número crescente de pessoas. No entanto, a coexistência de português e crioulo num número crescente de domínios, que se afigura como uma potencial primeira fase de criação de um bilinguismo a substituir gradualmente a diglossia até agora prevalecente, evidencia um contágio

2 Decreto-lei de 22.01.2009.

3 Encontra-se publicada, no nº 9 do *Boletim Oficial da República de Cabo Verde*, de 08.03.2010, uma Lei de Autorização Legislativa (Lei nº 54/VII/2010), que autoriza o governo a rever a Lei de Bases do Sistema Educativo. No seu artigo 2º extensão 1b, esta proposta de lei estipula “a introdução no sistema educativo do ensino e aprendizagem da escrita da língua nacional cabo-verdiana, bem como o aprofundamento do seu conhecimento e afirmação, enquanto património cultural dos cabo-verdianos”.

mútuo que tanto vem contribuindo para a descrioulização como para a desfiguração do português, assunto a que voltaremos mais adiante.

Nesta encruzilhada das rotas de conquista de espaço das duas línguas encontra-se a Escola, como elo que liga o meio familiar, íntimo, coloquial ao meio público, formal e que abre horizontes a um mais vasto universo de conhecimento e comunicação. A área da Educação, em Cabo Verde, tem sido um reduto da língua portuguesa, o que parece óbvio se atendermos ao carácter formal que o ensino assume, e ao facto de se tratar de uma iniciativa empreendida pela Igreja, primeiro, e cada vez mais pelo Estado, mais tarde, entidades portadoras de conteúdos e objectivos veiculados em grande parte, no caso da Igreja, e integralmente, quanto ao Estado, na língua colonizadora.

Embora medidas de ensino estejam presentes em Cabo Verde desde os primórdios da ladinização, quando, nos porões dos navios que transportavam para as ilhas de Santiago e, mais tarde, também do Fogo os escravos recrutados na vizinha costa africana, estes eram baptizados e instruídos, de forma rudimentar, na doutrina cristã⁴, a introdução sistemática do ensino só se verifica a partir de meados do século XIX. Até essa altura, o ensino reduzia-se a iniciativas pontuais da Igreja que procuravam, para além da difusão da fé cristã, colmatar a falta recorrente de quadros eclesiásticos nas ilhas. É de crer que, para isso, visando resultados eficazes, se tenha recorrido ao crioulo como língua de instrução⁵, embora haja também referências a professores de latim a integrarem o cabido da Ribeira Grande (Santiago) a partir de 1555⁶, sendo presumível a existência, nas fazendas rurais, de “um agente da Igreja, na catequese, ensino das primeiras letras e rudimentos da língua portuguesa” (Carreira, 1984: 141).

Estas medidas empreendidas durante os primeiros quatro séculos de colonização não foram de molde, no entanto, a criar um significativo espaço comunicacional onde predominasse o português. Este encontrava-se limitado ao uso estritamente oficial, enquanto a comunicação oral, mesmo entre as pessoas instruídas incluindo representantes da potência colonial, decorria em crioulo.

A discriminação social e cultural baseada na língua surge apenas com a introdução sistemática do ensino oficial, criando-se dezenas de escolas básicas, após a criação da *Escola Principal* na ilha Brava, em 1847, do efémero *Lyceu Nacional* na cidade da Praia, em 1860 e, como ponto marcante, do *Seminario-Lyceu* na ilha de S. Nicolau, em 1866, com largas consequências para o nascimento de uma primeira geração de intelectuais cabo-verdianos. A instituição do ensino oficial em Cabo Verde fixa, ao mesmo tempo, o português como língua exclusiva, “estranha à prática social” (Duarte, 1998: 156), como realça Dulce Almada Duarte, ao passo que “o crioulo era marginalizado social e culturalmente, ainda que fosse de facto a língua de unidade de todos os cabo-verdianos, língua de identidade nacional” (*ibid.*: 156) [numa perspectiva de antecipação da independência política pela cultural – Aut.].

O que começa por constituir uma alienação cultural de uma elite emergente e uma discriminação social, acaba por ganhar uma componente

⁴ Quanto à prática da ladinização, cf. Carreira, 1983: 271-294.

⁵ Cf. Duarte, 1998: 250.

⁶ Cf. Carreira, 1984: 140.

vantajosa na medida em que a partir do uso do português por essa mesma elite, criando, na literatura, em torno da revista *Claridade* (1936-60) um “português literário de Cabo Verde”⁷, e dando à luz numerosos ensaios que dignificam a cultura cabo-verdiana, se prefigura uma absorção cultural do elemento português no contexto cabo-verdiano, fazendo-o integrar o todo desta cultura. Assim, também a língua portuguesa, como toda a herança cultural portuguesa, acaba por ser assumida pelo povo cabo-verdiano. Torna-se, assim, lógico que a promoção do português, que deve abranger, naturalmente, a área do Ensino, é do interesse da nação cabo-verdiana.

A vantagem da existência do português como língua de ensino de Cabo Verde advém-lhe da tradição que vem mantendo nesta área desde o início da colonização, uma língua que tem pertencido a Cabo Verde e que tem marcado, particularmente, a sua Escola, veiculando, desde a Independência, os valores da cultura cabo-verdiana (numa acepção abrangente das potencialidades existentes).

Acresce a esta vantagem o facto de se tratar, no português, de um espaço linguístico comum partilhado por mais sete países, com as respectivas oportunidades de intercâmbio e propagação, e ao qual Cabo Verde se encontra ligado por laços históricos e culturais.

Para se poder caracterizar como inequivocamente vantajoso o facto de a língua de escolarização em Cabo Verde ser o português teria que existir uma situação de verdadeiro bilinguismo, já que a *língua de berço* é, indubitavelmente, o crioulo. Tal situação não se verifica até hoje, pois o processo de propagação do português, tendo embora produzido algum alargamento das situações e das variedades em que é utilizado, está longe de criar espaços de contacto familiar e social onde o português exista como veículo de comunicação disponível como alternativa ao crioulo. Assim, continua cabalmente pertinente a questão formulada por Dulce Almada Duarte em 1978: “Com efeito, cerca de 90% das crianças em idade escolar provêm de meios onde não se fala português. Nessas condições, como poderão assimilar correctamente as noções ministradas numa língua que é quase estrangeira para elas?” (Duarte, 1978: 69).

A ocupação de todo o espaço linguístico da área do Ensino pela língua portuguesa revela-se, pois, um entrave ao pleno desenvolvimento cognitivo dos que integram a comunidade discente, ao mesmo tempo que a ausência do meio escolar da língua materna que define esta comunidade e a sociedade em geral, o crioulo, desvirtua os desígnios inicialmente formulados, a dizer, a afirmação da identidade e a garantia da comunicabilidade – nas palavras de Ana Josefa Gomes Cardoso, o crioulo é “a língua utilizada para descrever e veicular toda a substância do rico e vasto património oral existente em Cabo Verde e de toda a mundividência caboverdiana” (Cardoso, 2006: 60).

Introduzir o crioulo no Ensino será uma tarefa incontornável quando se quer salvaguardar estes desígnios, fazendo também jus ao estipulado no artigo 23º da *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* onde, no ponto 2, se lê: “O ensino deve contribuir para a manutenção e o desenvolvimento da língua falada pela comunidade linguística do território onde é ministrado”⁸.

⁷ Cf. Heilmair, 1992: 103-118.

⁸ *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*, PEN Internacional com o patrocínio da UNESCO.

A citada Lei de Autorização Legislativa (ver nota 3) refere explicitamente a introdução do ensino do crioulo, não em crioulo. No entanto, o crioulo tem vindo, paulatinamente, a substituir o português em contexto de aula, nomeadamente nos primeiros anos de escolarização e nas situações que requerem mais sensibilidade didáctica.

De referir que, num contexto comparável entre tétum e português, o Conselho Nacional de Educação, que funciona como órgão consultivo junto do Ministro de Educação de Timor Leste, está empenhado, segundo Isabel Feijó, em “discutir e delinear uma estratégia que permita melhorar o desempenho escolar das crianças” (Feijó, 2010: s/ página) perante a situação de vigência de uma Lei de Bases da Educação, “onde se afirma que o português e o tétum são as línguas de ensino do sistema educativo (artigo 8º)” (*ibid.*)⁹.

Como sublinha Rico M. Cathomas, partindo da situação das escolas no cantão suíço de Grisões situadas em territórios onde o retorromano é língua minoritária frente ao alemão, sendo, no entanto, língua de ensino nalgumas disciplinas:

Wird eine zweite Sprache als Unterrichtssprache angeboten, ist die Stundendotierung meistens bedeutend höher, als wenn die Sprache lediglich als Fach unterrichtet wird. Der innerschulische Sprachkontakt steigt und mit ihm die Relevanz der Sprache, weil sie dadurch ein wichtiges Instrument zur Bewältigung der Domäne ‘Schule’ ist (...). Damit erhält die Sprache auch einen höheren Status, d.h., das Prestige der Sprache nimmt zu¹⁰ (Cathomas, 2005: 80).

107

À parte as diferenças fundamentais entre aquele cantão da Suíça e Cabo Verde no que respeita ao nosso tema, são de reter, para o caso de Cabo Verde, as afirmações relacionadas com o aumento do contacto linguístico em meio escolar e do reforço do prestígio da língua em posição mais fraca. O crioulo encontra-se nesta posição frente ao português, porque carece, por enquanto, de variedades de distância plenamente constituídas.

Se o ensino do e também em crioulo corresponde ao postulado de uma afirmação assumida da identidade cabo-verdiana a nível linguístico, ao português terá que caber uma perspectiva que permita aproveitar efectivamente as referidas vantagens da sua presença histórica no processo educativo de Cabo Verde. Cedendo necessariamente espaço ao crioulo, o português deve ser ensinado, desde o início da escolaridade, como segunda língua. Eis a terceira vertente da avaliação da presença do português no ensino de Cabo Verde, o desafio que tal reformulação consequente consubstancia. Desafio, aliás, que se estende à introdução do crioulo no ensino, onde devem ser aproveitados os recursos às potencialidades intrínsecas da construção textual em crioulo, manifestas nos vários exemplos de recolha da tradição

⁹ Trata-se da Lei nº 14/2008 de 29 de Outubro.

¹⁰ Tradução (minha): “Com a oferta de uma segunda língua como língua de ensino, a carga horária sobe, regra geral, em relação à verificada com a presença desta língua apenas como disciplina. O contacto linguístico dentro da escola aumenta, e com ele a relevância da língua, pois ela torna-se assim um importante instrumento para enfrentar o domínio «escola»(...). Isso confere àquela língua um estatuto mais elevado, isto é, o prestígio da língua aumenta”.

oral¹¹ e nas obras literárias em crioulo que têm sido publicadas num ritmo crescente. Isto porque às interferências mútuas entre as duas línguas, sendo inevitáveis, não deve ser permitido que levem a uma descaracterização dificilmente recuperável das duas línguas.

Esse “caso interessante de conluio linguístico e de mútuo culturalismo que se vem processando entre a Língua cabo-verdiana e a Língua portuguesa” (Ferreira, 2006), nas palavras de Ondina Ferreira, e que é evidenciado nas múltiplas transposições para o crioulo de traços da língua portuguesa presentes na actualidade das ilhas através dos mais diversos meios de comunicação, pode ter um desfecho fatal para o carácter identitário da língua cabo-verdiana. O português, por sua vez, ficaria na penumbra entre uma absorção parcial por um crioulo de contornos cada vez menos nítidos e uma persistência parcial como língua importada.

O desafio não é de impedir o contacto e o mútuo enriquecimento entre português e crioulo, mas a criação, e nisto a Educação assume uma importância decisiva, de instrumentos que promovam o uso consciente e diferenciador das duas línguas em Cabo Verde para que, voltando à proposta inicial, a presença do português na Educação em Cabo Verde possa ser vista inequivocamente como uma mais-valia.

REFERÊNCIAS

Cardoso, Ana Josefa Gomes (2006). *As interferências linguísticas do caboverdiano no processo de aprendizagem do português*. Tese de mestrado, Lisboa, Universidade Aberta.

Carreira, António (1984). *Cabo Verde (Aspectos sociais. Secas e fomes do século XX)*. 2ª ed., Lisboa, Ulmeiro.

Carreira, António (1983). *Cabo Verde – Formação e extinção de uma sociedade escravocrata (1460-1878)*. 2ª ed., Praia, Instituto Caboverdeano do Livro.

Cathomas, Rico M. (2005). *Schule und Zweisprachigkeit – Immersiver Unterricht: Internationaler Forschungsstand und eine empirische Untersuchung am Beispiel des rätoromanisch-deutschen Schulmodells*. Münster, Waxmann Verlag GmbH.

Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996). Barcelona, PEN Internacional.

Duarte, Dulce Almada (1998). *Bilinguismo ou diglossia? As relações de força entre o crioulo e o português na sociedade cabo-verdiana*. Praia, Spleen Edições.

Duarte, Dulce Almada (1978). “A problemática da utilização das línguas nacionais: Língua, nação, identidade cultural”, *Raíces*, 5/6, 35-80.

Feijó, Isabel (2010). “Transparência e clareza”, in *Uma Lulik* (Timor Leste) – (www.umalulik.blogspot.com [15.05.2010]).

Ferreira, Ondina (2006). “A língua portuguesa e a língua cabo-verdiana”, *Expresso das Ilhas*, 25.10.2006, 8.

Heilmair, Hans-Peter (2008). “Um olhar sobre o devir da literalidade do

¹¹ Cf. a obra exaustiva de T.V. da Silva, nomeadamente *Na bóka noti*, relacionada com esta temática (ver bibliografia).

crioulo”, in *O ano mágico de 2006 – Olhares retrospectivos sobre a história e a cultura cabo-verdianas*. Praia, Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, 813-838.

Heilmair, Hans-Peter (1992). *Die Entwicklung der kapverdischen Lliteratur im soziokulturellen Kontext*. Tese de doutoramento, Frankfurt am Main, Verlag Teo Ferrer de Mesquita / Domus Editoria Europaea.

Silva, T.V. da (2008). *Na bóka noti – III*. Praia, Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.

Silva, T.V. da (2007). *Na bóka noti – II*. Praia, Instituto da Investigação e do Património Culturais.

Silva, T.V. da (2004) [1987]. *Na bóka noti – I*. Praia, Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.

Ministério da Educação e Cultura (1979). *Actas do I Colóquio Linguístico sobre o Crioulo de Cabo Verde (“Colóquio do Mindelo”)*. Praia, Ministério da Educação e Cultura.

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-didácticos 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 didácticos, 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 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

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

Gabriela Miranda Barbosa
ESE/IPVC – FLUP

Rosa Bizarro
FLUP – CIEd

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.

PEDAGOGIA DE GRANDES GRUPOS

112

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 obstáculo ao envolvimento dos estudantes na aula, a capacidade de atenção fica em défice; a interacção verbal entre todos é mais difícil; o tempo para a colocação de dúvidas e de explicitações individuais ao professor é

¹ Retiramos este conceito em Castro (1991).

² Retiramos este conceito em Castro (1991).

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.

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 trilho 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]).

COOPERAÇÃO, ENSINO E FORMAÇÃO

PARTE



Ao longo dos séculos XIX e XX e sobretudo no contexto dos nacionalismos e dos períodos pós-independência o discurso político africano vem salientando a relação entre a educação e a construção do Estado. No caso dos PALOP, no período pós-independência e fruto das contingências históricas, foi atribuída à educação a tarefa de transformar a *sociedade e as mentalidades* (criação do homem novo, indissociável da criação de uma nova sociedade), discurso que foi sendo gradualmente substituído, a partir da década de 90 e na linha dos documentos do Banco Mundial, pelo da necessidade de desenvolvimento dos recursos humanos, considerando que os investimentos na educação são instrumento de redução dos níveis de pobreza. Esta evolução ideológica quanto ao papel do ensino e

da formação tem implicações na definição da função do Estado e do seu relacionamento com os sistemas educativos, muitas vezes condicionados pela dependência de recursos e apoios externos.

Em cenários de fragilização e vulnerabilidade do Estado-nação ou de assumpção do ensino/formação como instrumentos fundamentalmente de resposta às necessidades do mercado de trabalho, abrem-se oportunidades (ou criam-se necessidades) para a intervenção de organizações sociais não estatais que complementam ou substituem o Estado na implementação de medidas educativas e de forma mais ou menos clara e consentida intervêm na regulação das políticas neste sector.

A acção da sociedade civil desenvolve-se em relações complexas de poder entre o sistema educativo e outros sistemas, entre o saber dito tradicional e o saber dito moderno e, se por um lado, essa acção está inscrita no *sistema mundo* de valores e saberes, por outro é a expressão contextualizada de percursos, situados no tempo e no espaço. Neste âmbito torna-se relevante a análise de situações e de projectos que traduzem modelos implementados de relacionamento entre o Estado e a sociedade civil.

Os textos que constituem este capítulo descrevem e analisam formas de relacionamento no âmbito da educação entre a sociedade civil e o Estado em alguns dos PALOP. Valorizam as dimensões contextuais a par de dimensões de ordem internacional. Também em comum os textos problematizam o sentido da relação educação–desenvolvimento–cultura–saberes e adoptam uma abordagem crítica, descentrada, sobre projectos e parcerias.

O primeiro texto, “10 Anos de cooperação em educação: actores, contextos, agendas e diálogo”, apresenta uma reflexão sobre a cooperação na área da educação em África levada a cabo pela Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, incidindo sobre as lições aprendidas, fruto de três experiências: o processo de criação da rede de centros de recursos do programa *Educar sem Fronteiras* e as parcerias na implementação dos programas

PROJECTOS, POLÍTICAS E PERSPECTIVAS FUTURAS, UMA REFLEXÃO EM TORNO DAS COMUNICAÇÕES APRESENTADAS

Antónia Barreto

ESE de Leiria, ISCTE – IUL – CEA

Onjila, com a ONG angolana ADRA e *Aumento das capacidades linguísticas dos professores do ensino primário*, realizado pelo Ministério de Educação angolano e a ONG *Save the Children*. A reflexão aponta para a necessidade de apropriação pelo serviço público educativo de situações experimentais levadas a cabo junto de populações vulneráveis, para a importância do trabalho de mediação entre o Estado e as ONG e para o *local* em políticas marcadamente dependentes da agenda definida por organizações internacionais.

O texto sobre o projecto *Melhorar a Educação de Infância na Guiné-Bissau* analisa uma intervenção realizada por docentes da Universidade de Aveiro no âmbito da formação de educadoras de infância, segmento de formação sem intervenção do Estado, concluindo-se da importância da vontade política para a implementação de medidas de sucesso. O texto “O impacto da merenda escolar na inserção, retenção e sucesso escolar dos alunos do ensino primário em Angola” apresenta a importância da garantia por parte do Estado angolano de condições básicas de vida, neste caso o reforço alimentar dos alunos, para o sucesso educativo. O artigo “O potencial das redes sociais para o desenvolvimento profissional dos docentes” reflecte sobre o papel das redes sociais, como contexto de aprendizagem informal, podendo ser uma das formas de resposta às necessidades de construção de competências TIC e do desenvolvimento profissional de professores do ensino não superior nos PALOP. O texto seguinte, “A formação de professores em Moçambique e o desenvolvimento criativo e reflexivo”, resume um trabalho de investigação levado a cabo no âmbito de um mestrado na Universidade Pedagógica de Moçambique em que se verifica predominar a exterioridade e a reprodução de comportamentos em situações de formação de professores, questionando o sentido da relação entre a formação, a cultura, a teoria e a prática.

124

O papel do ensino profissional e como se tem desenvolvido nos últimos anos é apresentado no texto “E.I.C.P. (Escola Industrial e Comercial de Pamba) – Uma escola técnica do ensino básico”. A análise de caso evidencia a missão modernizadora e de resposta ao mercado de trabalho desenvolvida pelas escolas profissionais em Moçambique, enquadradas num processo de reforma estatal deste segmento de ensino.

O texto “A cooperação portuguesa em São Tomé e Príncipe na área da educação e da formação” faz uma reflexão crítica sobre as prioridades, estratégias, eficácia e impacto das acções de cooperação em educação e formação tendo como quadro de referência as metas dos Objectivos do Desenvolvimento do Milénio. O texto “A construção de novos manuais: Um elemento crucial da reforma do ensino básico em São Tomé e Príncipe” apresenta o trabalho realizado por uma equipa da Escola Superior de Educação de Santarém na reforma do ensino básico em que a metodologia colaborativa com o sector estatal, a nível central e a nível das escolas, orientou todo o trabalho de concepção, testagem e avaliação de manuais escolares, uma das dimensões da reforma do ensino básico, apoiada pela Fundação Calouste Gulbenkian e o Banco Mundial.

A missão educadora de organizações da sociedade civil na Guiné-Bissau é objecto de reflexão do texto “A educação informal e as associações. A propósito das Mandjuandades da Guiné-Bissau”, onde se destaca que este tipo de educação propicia aprendizagens diversificadas, entre elas a da prática da intervenção política e da organização institucional, sendo por isso instrumentos de valorização de saberes locais e de modernização.

RESUMO

Esta comunicação discute o que foram dez anos de cooperação na área da educação em contexto africano. A reflexão incide sobre três experiências, enfatizando algumas lições importantes para a inovação, agendas, actores, contexto e diferença no âmbito da educação internacional. A primeira examina o processo da criação da rede de centros de recursos do programa Educar sem Fronteiras. A segunda refere-se à parceria com a ONG angolana ADRA, debruçando-se sobre o programa Onjila de educação no meio rural. A terceira diz respeito ao papel da ESE-IPVC no Projecto de Aumento das Capacidades Linguísticas dos Professores do Ensino Primário da ONG Save the Children e do Ministério da Educação de Angola. Estes casos espelham diferentes filosofias, ideologias e práticas.

PALAVRAS-CHAVE: COOPERAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO, EDUCAÇÃO INTERNACIONAL, ONG, ANGOLA

10 ANOS DE COOPERAÇÃO EM EDUCAÇÃO – ACTORES, CONTEXTOS, AGENDAS E DIÁLOGO

**Júlio Gonçalves dos Santos
Rui da Silva
Rosa Silva**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

CONTEXTUALIZAÇÃO

A Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC) vem acumulando, ao longo dos últimos dez anos, uma experiência e conhecimento aprofundado dos valores, conceitos e práticas inerentes à educação e cooperação para o desenvolvimento mediante projectos de cooperação, mobilidade e internacionalização no contexto dos países do Sul. Estas abordagens estão a reforçar o seu papel de instituição de plataforma, principalmente no seu distrito, entre o Norte e o Sul e a sua integração crescente no contexto da globalização.

A cooperação para o desenvolvimento, em particular na área da educação, afirmou-se como uma área de importância crucial na instituição. A sua cada vez maior apropriação tem surgido através de iniciativas concretas de conhecimento e apoio aos sistemas de educação nos países africanos (de acordo com os contextos e de forma diversa com actores e instituições a vários níveis) e também através de linhas orientadoras para a sensibilização da comunidade educativa sobre os países e sistemas sociais do Sul e sobre a compreensão da temática do desenvolvimento em geral. Por isso, o IPVC elegeu no seu Plano Estratégico (PE) a cooperação para o desenvolvimento como um valor e consagrou esta área na sua missão para o período de vigência do PE - 2008-2013.

Este domínio de interesse, de intervenção e de investigação reporta-se sobretudo à implementação de programas e projectos na área do ensino básico e do desenvolvimento humano no quadro de agendas locais, nacio-

nais e internacionais da cooperação através do incentivo a uma educação básica de qualidade para todos, através da construção de uma rede de parcerias estratégicas com os governos e com a sociedade civil. São exemplos desta tentativa de firmar uma rede de parcerias (e de partilhar boas práticas e interiorizar conceitos de apropriação e parceria), as experiências que se discutem nesta comunicação, sejam elas a implementação de uma rede de Centro de Recursos no quadro do Programa *Educar sem Fronteiras*, a parceria de diálogo, troca de experiências e de aprendizagem com a ONG angolana Acção para o Desenvolvimento Rural e Ambiente (ADRA), com especial relevância para a educação no meio rural e o desafio da conjugação de agendas de trabalho e de internacionalização em educação que surgiu do trabalho realizado com a ONG internacional *Save the Children*. Estas experiências de parceria colaborativa, descritas mais à frente com algum detalhe, constituem, entre outras, já por isso, importantes lições de cooperação na área da educação. Estas continuam a influenciar a *agenda* da educação internacional e da cooperação para o desenvolvimento da ESE-IPVC.

PRINCÍPIOS ORIENTADORES EM COOPERAÇÃO

Tem sido dada uma ênfase especial às questões da implementação de iniciativas no quadro de projectos e programas no terreno. Assim, podemos afirmar que a concepção conjunta e, muito especialmente, o apoio à implementação de projectos de cooperação no contexto dos países do Sul, e nomeadamente nos PALOP, constitui um desafio ético, pedagógico, cultural e científico para a instituição. Os exemplos que estamos a discutir nesta comunicação permitem-nos uma análise bastante profunda dos contextos, do *pathos* da implementação (Fullan, 1992) de mudanças, muitas vezes, fabricadas à moda ocidental, veiculadas através de agendas poderosas. Este conhecimento autoriza-nos, de alguma forma, uma leitura das *periferias* e daqueles que se situam nas margens dos sistemas sociais. Isto deve-se ao facto de ter havido um investimento teórico-prático consistente que permitiu um sistema de parcerias que privilegia uma agenda que inclua os *excluídos*: educação para grupos nas margens do sistema educativo (grupos periféricos, longe das capitais ou em situação de pós-conflito); educação básica em meio rural e o papel das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) que beneficie populações em situação de desvantagem social e económica. Este campo de reflexão e implementação tem-se baseado em princípios como o da humanização da globalização e na crença de que o investimento em educação, se estiverem criadas determinadas condições, poderá contribuir para a redução da pobreza.

Ao mesmo tempo, este tipo de abordagem em cooperação, potencialmente mais próxima dos actores e dos contextos, põe em relevo a “autenticidade de outras vozes” (Crossley e Watson, 2003), assim como pode permitir a valorização do conhecimento local e fazer despertar para o entendimento e compromisso entre práticas e políticas de desenvolvimento e a(s) cultura(s) (Eade, 2002).

Além disso, tem havido uma preocupação na compreensão da relação (complexa e não-linear) entre educação e desenvolvimento e na reflexão sobre os benefícios que o investimento na educação de qualidade poderá ter, por exemplo, na participação, na boa governação e nos retornos a nível social e privado. Neste sentido, torna-se igualmente importante descortinar

em que *circunstâncias* é que a educação poderá efectivamente contribuir para o desenvolvimento e para a redução da pobreza (De Grauwe, 2007). Ao promover a *causa* pela educação, um dos princípios que a ESE-IPVC sempre afirmou, foi o seu compromisso e contributo (ainda que modesto) nos desafios da Educação para Todos, tanto ao nível de iniciativas de Educação para o Desenvolvimento, como através da concepção, implementação e participação em diversos projectos e programas de cooperação.

Estes pressupostos nortearam, em grande medida, o trabalho de cooperação realizado no âmbito das três experiências que a seguir se resumem.

CENTROS DE RECURSOS: UMA APOSTA DE COOPERAÇÃO DESCENTRALIZADA

O programa *Educar sem Fronteiras* (ESF) nasceu no seio do GEED (Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento) da ESE-IPVC e beneficiou de um importante apoio financeiro do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, tendo tido uma dimensão de terreno muito consistente entre os anos 2004 a 2008 em Angola, em Cabo Verde e na Guiné-Bissau. Este programa em muito contribuiu para o reforço e melhoria dos instrumentos de cooperação e internacionalização existentes na ESE-IPVC, gerando e potenciando outras actividades de intervenção e investigação na área da educação internacional e cooperação.

Tendo sido desenvolvido entre 2004 e finais de 2008, foi notória a aposta numa abordagem que se pode caracterizar como inovadora, ousada, descentralizada e que traduz uma filosofia própria de implementação que enfatiza, por um lado, o papel dos actores a nível local (sejam eles crianças, jovens, docentes, autoridades locais ou ONG) e, por outro lado, uma atenção permanente aos contextos e a outras agendas que conferiram uma certa centralidade às periferias. Além disso, tem havido uma permanente chamada de atenção para a sustentabilidade e para a incorporação de novas dinâmicas de cooperação a título experimental, tendo o programa sido convertido num conscientemente assumido laboratório de experiências de cooperação em que se assumiu o risco da inovação.

Uma das principais acções deste programa¹ foi a consolidação do GEED, enquanto centro de recursos sobre educação no contexto dos países do Sul, possibilitando a construção de respostas coerentes às solicitações dos parceiros envolvidos nos projectos. O GEED é depositário em Portugal das publicações do Instituto Internacional de Planeamento da Educação da UNESCO. Ainda no âmbito desta acção foi lançada uma rede de Centros de Recursos *Educar sem Fronteiras* em Angola na província de Malanje, em Santa Catarina no interior rural da ilha de Santiago em Cabo Verde e em Gabú no leste da Guiné-Bissau. Foram implementados em espaços físicos já existentes dos parceiros do GEED, tendo evoluído segundo as especificidades e os ritmos próprios dos contextos. O equipamento base definido consistiu em dez computadores, dois scanners, duas impressoras, duas má-

¹ As outras acções foram: Acção 2: Mobilidade de técnicos, de docentes e discentes no quadro do reforço do espaço lusófono; Acção 3: Documentários - Percepções e realidade da educação e desenvolvimento em contexto africano; Acção 4: Produção de materiais e estudos relevantes sobre cooperação.

quinas fotográficas digitais, um computador portátil e bibliografia diversa.

A rede dos Centros de Recursos assumiu um papel relevante em todo o programa, tanto na recepção de técnicos cooperantes, como de voluntários e de estudantes em mobilidade, criando-se assim linhas de continuidade e de sustentabilidade de iniciativas inovadoras em mobilidade internacional e em cooperação para o desenvolvimento.

Pensamos que estes Centros poderão constituir uma base conceptual e operativa para modelos de Centro de Recursos em contexto africano, pois foram implementados numa perspectiva de facilitar o acesso às TIC para o desenvolvimento educativo, social e para o acesso ao conhecimento. Foram igualmente pensados na perspectiva da animação e participação comunitária. Algumas das suas especificidades (geográficas, na construção das parcerias, na definição de modelos e na apropriação e primeiros impactos (estes centros são processos em construção) são descritas a seguir.

Em Angola, o equipamento destinou-se a reforçar o *Centro de Formação e Treinamento* (CFT) da ONG angolana ADRA e a sua ligação ao programa *Onjila* na província de Malanje. O objectivo principal foi proporcionar acesso às TIC e a materiais bibliográficos a toda a população da área envolvente, mas tendo como grupo-alvo os alunos e professores das escolas da área de intervenção do programa *Onjila* e, em particular, da Zona de Influência Pedagógica do Lombe, foco do trabalho deste programa no momento de vigência do ESF. Actualmente este Centro diluiu-se nas actividades do CFT e o espaço é utilizado maioritariamente por associações locais para acesso à informática.

Em Cabo Verde, o Centro de Recursos foi instalado na Delegação de Educação do Ministério da Educação e Ensino Superior de Santa Catarina (DESC). Desde 2007 possui ligação à Internet via VSAT (*Very Small Aperture Terminal*) e um telefone Voip com ligação directa ao GEED (instalada pelo ESF) que serve todos os técnicos e divisões da DESC. O equipamento informático foi sendo reforçado ao longo do decorrer do programa e está direccionado para o apoio pedagógico, metodológico e científico aos professores e gestores educativos em TIC e materiais bibliográficos. Foram criados dois *centros satélite*, em dois pólos educativos, que abrangem um conjunto de escolas em Mancholy e Achada Leitão, a uma distância de 6 e 7 km, respectivamente, da DESC. Desta forma, pretendeu-se iniciar a descentralização do acesso às TIC, tendo sempre como referência o centro principal, instalado na DESC.

Os utilizadores, na sua maioria, são professores, gestores educativos e coordenadores da DESC e pontualmente alunos da escola de formação de professores e outros interessados. As palavras de Joaquim Furtado, professor do Instituto Pedagógico e ex-delegado da educação, são reveladoras sobre o impacto do Centro:

[...] é muito procurado pelos professores e gestores, sobretudo os que nunca tiveram acesso às novas tecnologias. [...] os Pólos passaram a ter mais igualdade em termos de benefícios das novas tecnologias [...] para muitos o centro de recursos é uma das melhores coisas que surgiram na educação no concelho nos últimos anos (Furtado, 2006: 9).

Na Guiné-Bissau, o Centro de Recursos está instalado no *Centro Multifuncional da Juventude* (CMJ) de Gabú, na zona leste do país. Os parceiros são o Instituto Guineense da Juventude, o Fundo das Nações Unidas para a População (FNUAP), o Governo Regional e a Delegação de Educação. Apesar do público-alvo inicial ser a Delegação de Educação e os professores, o espaço evoluiu para apoio aos jovens. Proporciona cursos de informática para os professores, jovens e população em geral, contando desde meados de Agosto de 2008 com ligação à Internet (através do FNUAP). Houve a preocupação de se consolidarem processos de sustentabilidade ao longo da implementação do Centro através da formação e acompanhamento de uma equipa local de formadores que se foi apropriando do projecto. Segundo um dos responsáveis do FNUAP da Guiné-Bissau, este espaço com TIC e a parceria com a ESE-IPVC têm dado mais vitalidade ao CMJ e contribuído para a prevenção da emigração dos jovens desta região.

A PARCERIA COM A ADRA

A parceria com a ONG angolana ADRA surgiu no início das iniciativas de cooperação para o desenvolvimento no âmbito do programa ESF. A ADRA, no seu todo, é considerada um projecto educativo, podendo ser entendida como um processo de educação para a cidadania (Pacheco, 2006). Actua nas províncias de Benguela, Huambo, Huíla, Luanda/Bengo e Malanje, em 730 aldeias, 55 comunas e 20 municípios. Foi fundada no início da década de 90, tendo

129

um amplo espectro de actuação que vai desde a acção comunitária à influência sobre as políticas públicas em domínios como a agricultura, segurança alimentar, desenvolvimento rural, direito à terra, poder e desenvolvimento local, educação, direitos humanos e cidadania. Além disso, tem contribuído de forma activa para a ampliação da sociedade civil com o apoio à criação de novas organizações, algumas delas nascidas dentro dela própria. Afinal, a ADRA procura contribuir para que existam novos horizontes em Angola, como o seu símbolo pretende expressar² (Pacheco, 2006: 16).

O foco da parceria foi (actualmente estão envolvidas outras áreas) o programa de educação intitulado *Onjila*³, vocacionado para as crianças em idade escolar, centrado em três eixos:

- Reposição da escolaridade;
- Construção de modelos pedagógicos e didácticos alternativos adequados à realidade vivida pelos alunos;
- Promoção de actividades extra-escolares e outras que estivessem an-

² O símbolo da ADRA é uma espécie de cegonha migrante, que aparece nas regiões planálticas centrais de Angola, representando para o povo a ideia de que é possível voar, sonhar. Em língua umbundu é conhecida por *humbi-humbi*, que dá título e conteúdo a uma bela peça do cancionero popular dessas regiões.

³ Palavra que em língua umbundu significa, exactamente, caminho.

coradas no desenvolvimento comunitário.

Na filosofia desta organização, o desenvolvimento comunitário é entendido como

um modelo de educação não-formal, um processo pedagógico de interação entre mulheres, homens e crianças, por um lado, e as equipas de terreno da organização [...] que visa o desenvolvimento das comunidades, a sua autonomia, o seu “empoderamento” e o exercício da cidadania... (*ibid.*: 16).

Tendo como pano de fundo os citados eixos de intervenção, o foco directo desta parceria centrou-se no segundo, através do apoio conceptual às Zonas de Influência Pedagógica experimentais e aos Centros de Recursos, na produção de três documentários e na participação em cursos de curta duração sobre educação, cooperação e desenvolvimento. Esta interacção possibilitou 10 missões conjuntas (a Portugal e a Angola) de 17 técnicos quer da ADRA, quer da ESE-IPVC (a maior parte técnicos da ADRA) aos dois países para troca de experiências e trabalho de sistematização e aprofundamento de conceitos e práticas. A colaboração também foi estendida aos projectos de voluntariado para a cooperação com a integração de cinco voluntários nas actividades na ADRA, que forneceram apoio técnico em áreas específicas como, por exemplo, a sistematização das informações e o início da realização de investigações em pequena escala, nas províncias de Malanje e Cunene.

Como ambas as instituições não possuem financiamento inteiramente destinado à operacionalização da parceria, tem havido uma oscilação de actividades. As verbas destinadas à parceria resultam da sua integração nos vários projectos em curso nas organizações. Não obstante, a colaboração continua, mesmo que à distância, através da partilha de materiais, troca de impressões, opiniões/pareceres, produção de documentos e filmes sobre a problemática da educação, da participação e do desenvolvimento comunitário. Desta parceria resultaram ganhos importantes para a ESE-IPVC em termos de integração de novo conhecimento sobre, por exemplo, o conceito de ZIP (Zona de Influência Pedagógica) e sobre inovações que o programa *Onjila* tentou implementar nos meios rurais (ex. metodologia CAT – Compreender, Analisar, Transformar), assim como o início da criação de um centro de recursos susceptível de vir a apoiar as ZIP, enquanto rede de escolas para o meio rural.

130

EDUCAR NAS MARGENS – PROJECTO DE CAPACITAÇÃO LINGUÍSTICA DE PROFESSORES NA PROVÍNCIA DO ZAIRE

O *Projecto de Aumento das Capacidades Linguísticas dos Professores do Ensino Primário* surge devido à identificação, por parte do Ministério da Educação de Angola (MEA), de dificuldades linguísticas, sentidas aquan-

do de uma visita à província. Verificada a necessidade de ensinar português como língua segunda, apenas em 2006 foi possível iniciar um projecto para capacitar professores linguisticamente. O referido projecto enquadrava-se no programa *Global Challenge – Rewrite the Future*⁴, da ONG *Save the Children* e visava atingir as metas de Dakar, em particular a Meta 6⁵.

Em Angola foi implementado em três províncias (Kuanza Sul, Uíge e Zaire). A ESE-IPVC foi convidada, em finais de 2006, pelo MEA para dar continuidade ao lançamento do programa na província do Zaire, tendo preparado as fases de diagnóstico, de formação, de monitorização e de avaliação do *Curso de Aumento das Capacidades Linguísticas dos Professores do Ensino Primário*. Curso este que teve a duração de dois anos, com o apoio logístico da *Save the Children*, nos municípios de Kuimba e Nóki em 2007, aos que se juntou Mbanza Kongo em 2008, contribuindo para que o número de professores beneficiários duplicasse (de 200 para 400).

No primeiro ano de funcionamento do curso formaram-se 16 formadores e 4 supervisores, com base na metodologia de ensino de uma língua segunda proposta pelo manual adoptado para o curso. Contudo, com o início das formações nos municípios foi notória a desadequação do manual ao contexto de formação, uma vez que a realidade nele exposta (a portuguesa) não era de todo coincidente com aquela com que os formadores lidavam todos os dias. Tal implicou que no segundo ano do projecto fosse adoptado um novo manual para o ensino da língua portuguesa como língua segunda, que sublinhasse a aplicação de metodologias práticas e centradas nos formandos, incentivando a produção de materiais com recursos locais. Todavia, as condições habitacionais e os salários nem sempre atempados contribuíram para a desmotivação de alguns formadores, que optaram por abandonar o projecto no primeiro ano e outros por não reintegrá-lo no segundo.

Para grande parte dos formadores este projecto funcionou como enriquecimento pessoal e como factor de promoção social, uma vez que em 2008, dois de dezasseis ingressaram na universidade e quatro obtiveram emprego em estruturas governamentais.

Em cada ciclo de implementação do projecto foi realizada uma avaliação intermédia e uma avaliação final, que tentou abranger diversas facetas: desempenho dos supervisores, dos formadores dos professores e dos alunos, considerando as características do contexto. O que vai ao encontro do definido para a avaliação do programa *Rewrite the Future*, executada pela *Save the Children* (Save the Children, 2009):

The evaluation in Angola has focused on teacher professionalism and investigated how Save the Children has worked together with local education authorities and community bodies such as

⁴ Surgiu em 2007 com o objectivo de promover a escolarização de crianças afectadas por conflitos armados (em países como o Afeganistão, Angola, Nepal, República Democrática do Congo, Sri Lanka, Sudão e Uganda) para que beneficiassem de protecção, estabilidade e melhores oportunidades de vida, tal como consagra a Declaração dos Direitos da Criança.

⁵ Melhorar a qualidade da educação, obtendo resultados reconhecidos e mensuráveis, em especial na literacia, na numeracia e nas competências básicas essenciais para a vida.

parent associations, child protection committees and children to improve teacher professionalism through training, supervision, support and monitoring. **Due to the nature of the partnership between Save the Children and the local education authorities, it is difficult to attribute aspects of progress exclusively to Save the Children.** The findings of this evaluation represent the successes and challenges of the provincial education systems as well as those of Save the Children.

Dos dois anos de formação no âmbito deste projecto realçamos o à-vontade e gosto pela prática lectiva de formadores que não tinham formação pedagógica, e o domínio linguístico alcançado, quer a nível oral quer na escrita. Aspectos verificáveis nos progressos alcançados na evolução linguística dos formandos, que se repercutia no arriscar novas estratégias didácticas. As mudanças linguísticas apontadas foram constatadas pelas entidades locais, no contacto com os professores, pois antes estes fugiam com receio de se expressarem em português.

Todavia, resta continuar a percorrer o caminho do ensino da língua oficial, em particular nas províncias fronteiriças, uma vez que os resultados positivos alcançados com os professores ainda não são visíveis nos alunos.

ALGUMAS LIÇÕES APRENDIDAS

Depois desta primeira análise (ainda preliminar) das três experiências de cooperação, existem algumas lições que valerá a pena considerar. Em primeiro lugar, podemos caracterizá-las por serem abordagens próximas dos actores, tentando, sempre que possível, cultivar um conceito de desenvolvimento centrado nas pessoas, nas suas aspirações e partindo de uma perspectiva das periferias. Enfatizam a *centralidade* das vozes e de *outras* agendas, muitas vezes, nas margens do sistema educativo. Neste sentido, autores como Crossley e Watson (2003) chamam a atenção para o papel e significado dos factores locais e culturais nos processos de mudança em educação. A atenção às questões do contexto e diferença, ambos localizados no tempo e espaço, parecem ganhar cada vez mais terreno de reconhecimento no discurso sobre o desenvolvimento e sobre a cooperação onde se celebram a diversidade, a diferença e a voz dos *outros*.

Reforçando o que foi dito acima, o Relatório de Monitorização Global da Educação para Todos, intitulado *Reaching the Marginalized* (UNESCO, 2010) chama a atenção para a situação educativa dos grupos mais vulneráveis e recomenda a integração nos sistemas de educação de iniciativas e projectos que tenham tido sucesso junto de grupos em situação de desvantagem. Muitas dessas iniciativas foram, à semelhança dos exemplos discutidos, promovidas pelas ONG e por outras organizações da sociedade civil em contextos de ruralidade, de repatriamento e em situação de reconstrução pós-conflito onde o acesso à educação é ainda negado a muitas crianças.

Em segundo lugar (e esta parece ser uma lição recorrente no campo da cooperação), torna-se urgente a necessidade de coordenação das iniciativas de cooperação, sobretudo quando estamos perante projectos, muitas vezes, desarticulados e um conjunto de *agendas* que competem entre si, são complexas e necessitam de clarificação e de adequação aos contextos.

O nosso papel tem sido, em várias situações, de mediação entre actores da cooperação internacional e as agendas locais e nacionais no sentido da sua clarificação e possível apropriação.

Em terceiro lugar, urge igualmente reflectir sobre a importante questão da sustentabilidade e integração ou institucionalização de inovações: a questão à qual devemos poder responder é a de perceber qual a capacidade de absorção do sistema educativo perante inovações que são, em muitos casos, introduzidas no âmbito de projectos de cooperação e que podem ser muito ambiciosas (ex. metodologia CAT no programa *Onjila* da ADRA, o próprio conceito de Centro de Recursos e de ZIP). Isto levanta questões relacionadas com a apropriação e institucionalização de inovações e mudanças que os sistemas educativos ainda não estão preparados para integrar. No entanto, como refere Atchoarena (2006), muitas das inovações que têm a ver com participação comunitária ocorrem nos meios rurais desfavorecidos, onde ainda se investem poucos ou escassos recursos em educação.

Em quarto lugar, uma outra lição aprendida diz respeito à valorização do contexto e da diferença e que pressupõe, no caso de projectos de ensino da língua oficial, o reconhecimento de outras culturas, das línguas maternas e/ou da língua de contexto das comunidades (Zau, 2006). Isto é particularmente evidente na experiência de trabalho que decorreu na província fronteiriça do Zaire pela sua singularidade geográfica e humana de contexto de repatriamento em situação de pós-conflito. Torna-se fundamental que não se marginalize o conhecimento local em cooperação (que tem, a nosso ver, com a atenção permanente às necessidades e aspirações locais e à participação das pessoas e das instituições nacionais, tentado inverter as relações desiguais de poder nas relações de cooperação). Ainda por cima, tem-se verificado o falhanço de muitas iniciativas de apoio à educação inspiradas a nível internacional.

Finalmente, uma quinta lição importante para a ESE-IPVC que esteve presente nestes três cenários, mas com maior acuidade nos contextos de pós-conflito e reconstrução, é a apropriação do conceito e práticas de educação como resposta humanitária e como pilar importante na acção humanitária. Esta abordagem tem sido integrada ao longo dos últimos anos na instituição e tem-se revelado extremamente pertinente em situação de fragilidade educativa e de reconstrução pós-conflito. Tem-nos feito levantar questões do tipo: O que deve ser reconstruído? Qual o papel dos professores na reconstrução pós-conflito? O que significa reconstrução pós-conflito? Será um retorno à normalidade ou uma oportunidade para profundas inovações? Não é de estranhar, neste caso, o investimento realizado na capacitação da própria ESE-IPVC, enquanto interlocutora da Rede Inter-Institucional para a Educação em Situação de Emergência na procura de novos modelos de colaboração e de cooperação e de boas práticas para contextos educativos marcados pelo conflito e pela fragilidade educativa. Além disso, tem procurado influenciar a cooperação oficial portuguesa para a integração na sua agenda da educação como resposta humanitária, em especial no quadro de países frágeis.

CONCLUSÕES

Longe dos centros de decisão da cooperação portuguesa, a ESE-IPVC em articulação com os parceiros foi construindo a sua *agenda* de coopera-

ção centrada em discursos e práticas de cooperação assentes numa cultura de diálogo, de valorização do conhecimento local, respeitando os ritmos de implementação dos projectos, tentando estabelecer um compromisso entre as práticas e as políticas de desenvolvimento e a cultura. Tal como denota a parceria estabelecida com a ONG angolana ADRA, que teve como pano de fundo o desenvolvimento de um modelo de colaboração gerador de práticas educativas de responsabilização e geradoras de autonomia, com o apoio conceptual à definição das ZIP e à criação de um centro de recursos, que se pretendia aberto à comunidade e disseminador do conhecimento local.

A mediação, o ousar dizer e a construção de novas relações internacionais são factores de suma importância para o actuar no palco da cooperação, o que implica planificar, estudar, implementar e avaliar em conjunto, como se verificou no *modus operandi* no *Projecto de Aumento das Capacidades Linguísticas dos Professores do Ensino Primário* na província do Zaire, em que com a *Save the Children* e com o MEA a nível central, provincial e comunal se redefiniu o uso e implementação de materiais de formação que tentavam responder às características do terreno (municípios que reintegravam populações deslocadas) e contribuir para a melhoria da qualidade da educação.

A resposta a constantes adaptações a contextos socioculturais e educativos distintos só se tornou possível devido ao caminho percorrido pela ESE-IPVC ao longo de dez anos a *experimental* cooperação, quer a nível local, quer a nível internacional com os projectos de voluntariado para a cooperação e com os projectos de mobilidade que possibilitam à comunidade em geral e aos estudantes e docentes do IPVC o contacto com a riqueza, diversidade e complexidade de agendas, actores e contextos de cooperação.

134

REFERÊNCIAS

Atchoarena, David (2006). "The evaluation of international cooperation in education: A rural perspective", *Journal of International Cooperation in Education*, 9 (1), 59-70.

Crossley, Michael e Keith Watson (2003). *Comparative and international research in education*. Londres, Routledge/Falmer.

De Grauwe, Anton (2007). "Education, poverty and development", *IIEP Newsletter*, 26 (3), S 6-7.

Eade, Deborah (org.) (2002). *Development and culture*. Londres, OXFAM.

Fullan, Michael (1992). *The new meaning of educational change*. Londres, Cassell Educational Limited.

Furtado, Joaquim (2006). "Centro de Recursos de Educação de Asso-mada", *Boletim Educar sem Fronteiras*, 3, S 8-9.

Pacheco, Fernando (2006). "O caminho faz-se a caminhar", *Boletim Educar sem Fronteiras*, 3, S 15-20.

Save the Children (2009). *Rewrite the future global evaluation, Angola Midterm Country Report* (<http://www.norad.no/en/Tools+and+publications/Publications/Publication+Page?key=138796> [19-05-2010]).

UNESCO (2010). *Reaching the marginalized*. Paris, UNESCO.

Zau, Filipe (2006). "O papel da cooperação cultural educacional", *Boletim Educar sem Fronteiras*, 3, S 1-10.

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.

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

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

135

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.

“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.

RESUMO

A educação é um factor decisivo para o desenvolvimento humano. Visa facilitar aos alunos a igualdade de direitos sociais. A Merenda Escolar é um programa estratégico multi-organizacional que os PALOP deviam implementar, com o objectivo de suprimir o insucesso escolar dos alunos, atendendo a que a actual crise económica afectou as suas populações, sobretudo as mais vulneráveis. Para o caso de Angola, o Ministério da Educação em parceria com as ONG e governos provinciais vêm levando a cabo a implementação do programa Merenda Escolar com a mesma finalidade para toda a rede educativa nacional.

Este artigo apresenta de forma sucinta o grande impacto que o referido programa tem para o rendimento escolar nos alunos do ensino primário em Angola.

O IMPACTO DA MERENDA ESCOLAR NA INSERÇÃO, RETENÇÃO E SUCESSO ESCOLAR DOS ALUNOS DO ENSINO PRIMÁRIO EM ANGOLA

Abílio Tomé António Samuel

Ministério da Educação de Angola (FORMEDIA)

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO, MERENDA ESCOLAR, IMPLEMENTAÇÃO, SUCESSO ESCOLAR

147

INTRODUÇÃO

A educação constitui um elemento chave do desenvolvimento multifacetado humano, aumentando as oportunidades do indivíduo em sociedade. Ela é a base essencial para o crescimento económico, porque aumenta a quantidade e a qualidade do capital humano disponível para o processo de produção. Os seus princípios incluem o alcance da educação básica universal e a erradicação do analfabetismo, de forma a garantir que toda a população tenha a oportunidade de desenvolver as capacidades mínimas para combater a pobreza.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

Angola é um dos PALOP que viveu vários anos de guerra que afectaram não só a economia mas sobretudo o tecido social. Em determinadas regiões do país, em particular nas zonas peri-urbanas e rurais, um grande número de crianças faz apenas uma refeição por dia. Isto demonstra o elevado grau de pobreza.

Há uma relação íntima entre o nível de pobreza e o de escolaridade das crianças e as taxas de abandono e repetência das crianças em idade escolar.

Apesar dos progressos já alcançados, a situação das crianças angolanas ainda é preocupante, sobretudo do ponto de vista económico.

O baixo rendimento das famílias surge como uma das razões pelas quais muitas crianças têm um índice de aproveitamento muito baixo, outras abandonam a escola e reprovam, sendo que a fome e a doença surgem como os principais factores decorrentes desta situação.

O abandono escolar e o conseqüente insucesso escolar constituem

uma enorme preocupação das autoridades educacionais. Pensamos ser também uma preocupação dos PALOP, tendo em conta o baixo grau de desenvolvimento humano dos cinco países de expressão portuguesa em África; por isso, o governo de Angola adoptou uma estratégia que visa a execução de um Programa de Merenda Escolar, cujos objectivos se reflectem através da melhoria do estado nutricional, da saúde das crianças – por ausência de doenças associadas à fome, aumento do rendimento escolar, diminuição da taxa de mortalidade infanto-juvenil por doenças associadas a má nutrição, garantia de um futuro no pleno exercício da cidadania.

COORDENAÇÃO

A Merenda Escolar em Angola é coordenada pela Direcção Nacional para a Acção Social Escolar, órgão do Ministério da Educação a quem compete a execução administrativa do Programa de Merenda Escolar, que tem, entre várias competências, estabelecer a política que rege o Programa de Merenda Escolar, normas e regulamentos.

O Programa de Merenda Escolar tem como órgão de consulta técnica as seguintes estruturas: Ministério do Planeamento, das Finanças, da Saúde, da Agricultura, da Administração do Território e da Reinserção Social.

Dada a complexidade e dimensão do programa, tendo em conta as avultadas somas de dinheiro que envolve, seu alargamento, eficácia e eficiência só serão possíveis pela ou com a participação de terceiros. O Governo por si só não terá a capacidade de atender um programa desta envergadura, pelo que deve recorrer a parceiros como organizações não governamentais, igrejas, doadores, empresários e comunidade local.

148

ANTECEDENTES

Considerando a delicada situação nutricional da criança angolana escolarizada das zonas peri-urbanas e rurais, fruto da guerra, o Ministério da Educação e o Programa Alimentar Mundial (PAM) assinaram um protocolo de cooperação em 1990, que previa o estabelecimento de um Programa Piloto de Nutrição para 1600 crianças, sendo 200 da Escola da Paz no km 9 de Viana e 1400 da Escola Especial da província de Luanda.

Em 2000 foi assinada a Adenda 2000 entre o Ministério da Educação e o PAM, que previa a introdução da província de Malange, que contemplava de 28 a 89 alunos.

O impacto mostrou um aumento significativo de matrículas, rendimento escolar e uma baixa na taxa de desistência.

No ano 2006 o atendimento alargou-se para as dezoito províncias do país. Só para dar um exemplo, o número de alunos assistidos pelo Programa de Merenda Escolar em 2007 pelo PAM foi de 410.000 alunos, e pelo Governo foi de 590.000, pago com uma verba unicamente respeitante à execução directa do governo de Angola, calculada em 35.046.000 dólares americanos.

No ano de 2008, o PAM reduziu sua assistência a oito províncias, e o Governo assistiu todas as províncias, num total de 1.080.000 crianças, com uma verba de execução directa do Governo num montante de 61.182.000 dólares americanos.

TIPO DE MERENDA

A composição da merenda obedece aos seguintes princípios:

- Idade dos alunos;
- Quantidade de comida e momento de a administrar;
- Hábitos alimentares predominantes na região.

Até ao presente momento, o Governo ainda não padronizou a merenda a ser distribuída às crianças, podendo a mesma ser de acordo com a realidade de cada província e o seu potencial agrícola. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), os alimentos são compostos por macronutrientes (carboidratos, proteínas e gorduras) e também por micronutrientes (vitaminas e minerais).

BENEFICIÁRIOS

Tendo em conta a complexa situação económica e financeira mundial, o país não está em condições de fazer a cobertura total de todas as crianças em condições de vulnerabilidade nutricional nas escolas do ensino primário, apesar de um dos objectivos específicos visar diminuir as diferenças no acesso à instrução entre o meio rural e o meio urbano e contribuir para melhoria da assistência à escola nas áreas mais afectadas pela pobreza.

Com a implementação deste programa pretendia-se, numa primeira fase, abranger as crianças em idade escolar (4-5 aos 12-15 anos) que frequentam o primeiro nível do ensino público, por serem as mais vulneráveis à má nutrição e porque este nível representa 76% dos efectivos escolares.

PRIORIDADE

A prioridade de escolha das escolas a serem objecto de assistência ou alvo do Programa de Merenda é apoiada numa base geográfica e tendo em conta os seguintes objectivos: áreas mais vulneráveis e de maior incidência de insegurança alimentar; rurais; difícil acesso, que obrigue as crianças a andar vários quilómetros para chegarem à escola.

SITUAÇÃO ACTUAL DO PROGRAMA DE MERENDA ESCOLAR E A SUA GESTÃO

Estabelecendo uma comparação entre o número de alunos a assistir pelo Programa de Merenda Escolar em 2006-2008 e a verba a utilizar disponibilizada pelo Governo, e o número de alunos assistidos até 2009, podemos concluir que a situação da sua implementação é crítica, porque muitos dos produtos distribuídos não obedecem aos padrões recomendados pela Organização Mundial da Saúde. As condições de armazenamento e conservação não são as mais adequadas e alguns produtos expirados são consumidos pelas crianças, como iogurtes, leite e sumos.

É importante frisar que o governo de Angola descentralizou a gestão da Merenda Escolar. Hoje, o acompanhamento e a supervisão não se fazem sentir porque não há uma cota alocada para o efeito, já que o Ministério da Educação pouco ou quase nada tem feito para inverter tal quadro.

RECOMENDAÇÕES/SUGESTÕES

- Que o presente Fórum reflita um pouco sobre o assunto, a fim de levarmos daqui alguma experiência de implementação de programas semelhantes e em contextos diferentes dos países que conformam os PALOP;
- Que se crie mecanismos que permitam aos PALOP estabelecer intercâmbios culturais na área nutricional tendo em conta a avançada experiência de alguns, assim como a capacitação de recursos humanos e a coordenação de programas achados afectos à merenda escolar válidos e comuns para os nossos países.

PALAVRAS PARA A REFLEXÃO

O método é um discurso, um ensaio prolongado de um caminho que se pensa. É uma viagem, um desafio, uma travessia, uma estratégia que se ensaia para chegar a um final pensado, imaginado, e ao mesmo tempo insólito, imprevisível e errante. Não é o decorrer de pensamento seguro de si mesmo, é uma busca que se inventa e se constrói continuamente (Morin *et al.*, 2006: 17).

Anexo 1

Informação nutricional *Porção de g/ml (medida caseira)*

Quantidade por porção	% VD(*)	
Valor calórico	Kcal	%
Carboidratos	gr	%
Proteínas	gr	%
Gorduras totais	gr	%
Gorduras saturadas	gr	%
Colesterol	mg	%
Fibra alimentar	gr	%
Cálcio	mg	%
Ferro	mg	%
Sódio	mg	%

150

(*) Valores diários de referência com base em uma dieta de 2.500 calorias

RESUMO

A educação na sociedade do conhecimento é indissociável das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), tanto como elemento mediador como potenciador das aprendizagens. A Web 2.0, entendida como web social, surge como uma ferramenta de potenciação do acesso à informação, facultando aos docentes a oportunidade de desenvolver os seus conhecimentos e competências, construindo situações inovadoras de educação no seu percurso profissional, apoiados em modelos de formação formal ou informal.

Do conjunto de dois estudos complementares em curso resultará um trabalho sobre o papel das redes sociais, como contexto de aprendizagem informal, nas vertentes da construção de competências TIC e do desenvolvimento profissional de professores do ensino não superior.

É também objectivo desta investigação conjunta implementar uma rede social onde se procurará criar uma base sustentada de formação profissional informal de professores que englobe os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: WEB 2.0, REDES SOCIAIS, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, APRENDIZAGEM INFORMAL

WEB 2.0 E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

O POTENCIAL DAS REDES SOCIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES

Isabel Barbosa

Agrupamento de Escolas de Aveiro –
Escola João Afonso de Aveiro – Aveiro
Universidade de Aveiro

Paula Antunes

Agrupamento de Escolas de S. Bernardo
– Aveiro
Universidade de Aveiro

António Augusto Moreira

Departamento de Educação –
Universidade de Aveiro

*Mankind is plagued by the emergence of a new “buzzword” Web 2.0...
(Bermúdez, 2009)*

As TIC alteraram, radical e irreversivelmente, o modo como os indivíduos trabalham, comunicam, interagem, investem, aprendem e ocupam os seus tempos livres (Kozma, 2008). Na última década constatou-se uma mudança fulcral na forma como o conhecimento é adquirido, sendo que as alterações surgem ao nível do contexto em que o conhecimento é disponibilizado e ao nível das suas características e meios de difusão (Siemens, 2006). Redecker (2009) apresenta várias terminologias aplicadas aos indivíduos duma geração actual de aprendentes imersos numa era digital, optando

por aplicar a designação adoptada pela OCDE de *New Millenium Learners* (NML). Os aprendentes do novo milénio são acérrimos adeptos da utilização dos computadores, excelentes em *multitasking*, passando rapidamente de uma tarefa para outra, individualistas e autónomos no seu processo de aprendizagem, todavia mais sociáveis e mais envolvidos no trabalho de grupo. Pedró (2006) defende que a utilização recorrente da tecnologia pode ser responsável pela modelação das noções de comunicação, gestão de conhecimento, aprendizagem e, ainda, os valores pessoais e sociais destes aprendentes do novo milénio. Para este autor, também as expectativas perante o ensino e a aprendizagem sofreram uma transformação, nomeadamente no que diz respeito não apenas ao tipo de tecnologia envolvida, mas também à panóplia de actividades possíveis de desenvolver, às oportunidades de realização de trabalho colaborativo e em rede e ao grau de personalização da aprendizagem.

Para Garrison e Anderson (2003), esta sociedade criou a expectativa de que os indivíduos se transformem em pensadores autónomos e colaborativos e, de acordo com o seu ponto de vista, “A critical community of learners... encourages cognitive interdependence simultaneously”, resultando de uma fusão entre um mundo individual e um outro partilhado. Castells (2000) sustenta que na sociedade actual, que denomina de *network society*, existe uma prevalência de redes que conduziu não somente a um novo paradigma tecnológico, como criou uma nova forma de organização estrutural de todas as nossas acções. Segundo este autor, uma rede é por definição “...an instrument of cooperation and competition within the network, in which every node needs the other node for the function of the network” (2000: 153). Segundo Downes (2006), uma rede caracteriza-se pela presença de três elementos essenciais: as entidades (que estão ligadas e enviam e recebem sinais), as ligações (o *link* ou o canal, físico ou virtual, entre as entidades) e os sinais (a mensagem que circula entre as entidades).

O conhecimento resulta, também, das ligações estabelecidas entre indivíduos (Downes, 2005), o que implica não apenas a relação entre os mesmos, mas o estabelecimento de interacções. Também Cross (2007) sustenta que o conhecimento passou do individual para o individual e seus contactos, isto é, que o processo de aprendizagem é social, envolvendo vários grupos sociais com os quais interagimos. De acordo com Wenger (1998) as comunidades de prática definem-se como grupos de indivíduos que partilham um determinado interesse e que se juntam para desenvolver conhecimento em torno desse tópico. Segundo Antunes (2009: 94), “Sendo as comunidades de prática uma forma privilegiada de construção de conhecimento, é intrínseca a sua importância no meio educativo, dada a própria natureza da escola que cada vez é mais caracterizada como uma organização de aprendizagem”.

Siemens (2006) sistematiza os princípios básicos do conectivismo, teoria que caracteriza a aprendizagem na era digital: a aprendizagem e o conhecimento derivam de uma multiplicidade de opiniões, num processo de ligação de nós ou fontes de conhecimento. Todavia, no sentido de aumentar e obter um conhecimento actualizado ao longo da vida, é necessário alimentar e manter as ligações entre os indivíduos, nomeadamente pela utilização das ferramentas da *Web 2.0*, num processo de aprendizagem que combina a conversação, a interacção, a partilha, a criação e a participação

(Downes, 2005).

Haragon (2009) complementa esta linha de pensamento referindo que o advento da Internet, em particular da *Web 2.0*, mudou significativamente a forma como nos relacionamos com a informação, bem como, e sobretudo, as oportunidades de aprendizagem pessoal que passaram a existir fora dos contextos formais de aprendizagem.

FORMAÇÃO/APRENDIZAGEM INFORMAL E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES

Matos & Pedro (2009) definem aprendizagem como o fenómeno decorrente de participação e envolvimento dos indivíduos em práticas socialmente organizadas, onde o papel das instituições de formação é específico, mas sobretudo integram as práticas diárias realizadas e as competências desenvolvidas ao longo da vida. Este conceito fica enriquecido quando associado ao conceito de ambiente pessoal de aprendizagem (*Personal Learning Environment* – PLE) que, de acordo com Simões (2010), procura dar resposta à necessidade de criação de um espaço de aprendizagem controlado pelo utilizador: aprendizagem ao longo da vida e aprendizagem informal.

Siemens (2006) considera a aprendizagem informal uma parte determinante da experiência de aprendizagem, de forma contínua ao longo da vida, em comunidade, num processo de criação de redes. Da mesma forma, García (1999) concebe a formação de professores como um processo contínuo que deve ser integrado em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, citando ainda Fullan (1987: 215), que afirma que “O desenvolvimento profissional é uma aprendizagem contínua, interactiva, acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem”.

Por outro lado, Longworth (2003) considera a existência da aprendizagem formal – a qual ocorre em instituições de ensino e formação e dá origem a uma certificação ou à atribuição de diplomas –, a aprendizagem não formal – que decorre de forma paralela à formal, mas não consubstanciada por uma certificação formalizada, podendo ser fornecida pelas instituições de trabalho ou através de actividades promovidas por organizações ou grupos da sociedade civil – e a aprendizagem informal –, que não se reveste de um carácter intencional e decorre do acompanhamento que o indivíduo faz do seu quotidiano.

Cross (2007) afirma que a aprendizagem formal tem lugar na escola, em cursos, aulas e *workshops*, e que é oficial, sujeitando-se a horários e organizada em função de um *curriculum*. É hierarquizada, pois os alunos são avaliados de acordo com o seu desempenho em testes e exames sobre aspectos considerados essenciais. A aprendizagem informal é contínua e pode não se revestir de um carácter intencional, não existindo testes, exames ou classificações.

Os contextos de formação informal inserem-se nos modelos de formação alternativos (Moreira e Loureiro, 2009) que são, regra geral, pouco organizados, difíceis de avaliar, de duração prolongada, mas mais eficazes num processo de mudança de práticas. A inevitabilidade de um contexto formal de formação, que pode assentar em *software* social e que proporciona a necessária certificação prevista nos normativos legais, pode ser complementada por situações de aprendizagem informal que ampliem nos docentes uma postura cada vez mais auto-reflexiva.

Da mesma forma que o *e-learning* e o *b-learning* se assumem como alternativas e/ou complementos à formação em regime presencial, também a aprendizagem informal suportada por ferramentas da *Web 2.0*, com as quais os docentes já se vão familiarizando ao nível de uma utilização pessoal, facilitará a integração dos docentes em comunidades online de professores. As redes sociais (*social networking*) constituem-se como mais-valias, dado serem potenciadoras da aprendizagem informal, com a inevitável troca e partilha de conhecimentos e experiências. *Hi5, Facebook, Plaxo, Twitter, Ning* e outras aplicações 2.0 proporcionam um contacto com a *Web* de forma intuitiva e conduzem ao desenvolvimento profissional mútuo e continuado, num ambiente colaborativo, contemplando não apenas o desenvolvimento das competências TIC, como o das competências científicas dos docentes e perspectivando a inovação pedagógica. Prepara-os também para melhor *lidarem* com os seus alunos – *Net Generation* (Oblinger e Oblinger, 2005). O relatório *Implementing Web 2.0 in Secondary Schools: Impacts, Barriers and Issues* (BECTA, 2008) vem reforçar as evidências de que a utilização da *Web 2.0* contribui para uma maior autonomia e criatividade, nomeadamente pela oportunidade de publicação de conteúdos na *Web*, bem como para o fomento de actividades colaborativas de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida.

Hargadon (2009) acredita que a *Web 2.0* é o ambiente perfeito para os professores, dadas as suas características – curiosidade e gosto pela aprendizagem – e a possibilidade de fomento da participação e colaboração, muito embora ainda seja assustadora para muitos docentes.

A *Web 2.0* fornece serviços que contribuem em larga escala para o desenvolvimento profissional dos professores, uma vez que possibilita o acesso à informação de forma contínua e personalizada, sem constrangimentos temporais e/ou geográficos (Hargadon, 2009). A participação nestas redes educacionais na *Web 2.0* proporciona o apoio pelos pares, com o consequente encorajamento.

É absolutamente necessário proporcionar aos docentes ambientes personalizados de aprendizagem (PLE) que possibilitem um gestão individualizada dos recursos, do tempo ao seu dispor e que possam ir de encontro às reais necessidades dos docentes.

Um PLE confere um maior controlo sobre a experiência de aprendizagem, através da migração da gestão da aprendizagem da instituição para o aprendente, permitindo a utilização e a produção de recursos. Downes (2006) conclui que a aprendizagem evolui de um processo de transferência de conhecimento para a produção de conhecimento.

INVESTIGAÇÃO EM CURSO

Do conjunto de dois estudos complementares em curso resultará um trabalho sobre o papel das redes sociais, como contexto de aprendizagem informal, nas vertentes da construção de competências TIC e do desenvolvimento profissional de professores do ensino não superior. Os estudos em curso enquadram-se na filosofia e políticas do Plano Tecnológico para a Educação (PTE) e estão subordinados à temática da integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no desenvolvimento profissional dos professores, ou, numa perspectiva mais abrangente, na área da integração das TIC nos processos de ensino e de aprendizagem. Visam colmatar o

fosso entre os conceitos emergentes da evolução da tecnologia – nomeadamente *Web 2.0*, *Learning 2.0*, *Social Networking* – e as práticas educativas, constituindo-se como um contributo para o referencial de competências TIC que se encontra em construção e para um *modelo* de formação profissional.

Um dos estudos utiliza a metodologia de *survey* e tem por objectivo fazer um levantamento da utilização da *Web 2.0* pelos professores nas vertentes referidas. No que diz respeito à construção de competências TIC, o estudo procura aferir o nível de competências básicas destes professores, bem como o nível de competências de utilização da *web* social.

Este estudo valoriza o levantamento da percepção da aprendizagem ao longo da vida em contextos informais e o relevo que os professores do ensino não superior lhe atribuem. Promove a recolha de dados acerca das competências dos professores do ensino não superior na utilização das TIC, tanto ao nível de uma utilização básica, como ao nível de uma utilização *Web 2.0* e identifica as barreiras existentes ao nível das competências na utilização das tecnologias que podem inviabilizar ou condicionar o acesso generalizado a redes sociais/ comunidades de prática *online*.

Em simultâneo, procura contribuir como incentivo e motivação para a participação em comunidades de aprendizagem assentes em princípios de pesquisa, construção, partilha e colaboração, inerentes ao recurso a redes sociais cada vez mais evoluídas tecnologicamente, ou seja, o desenvolvimento de competências essenciais face aos desafios actuais da escola. Almeja ainda uma maior consciencialização dos docentes para a mais-valia associada ao desenvolvimento de competências TIC de nível superior (*eSkills*), na vertente de desenvolvimento profissional, que poderá reflectir-se nas competências na área da utilização pedagógica das TIC, promovendo a mudança de práticas educativas.

No que se prende com a dimensão do desenvolvimento profissional, neste estudo valoriza-se o levantamento da percepção do papel da aprendizagem ao longo da vida, em contextos informais, no âmbito da sociedade do conhecimento e do conceito de aprendentes do novo milénio, não negligenciando o relevo que os professores atribuem a estes contextos e os impactos que daí advêm ao nível das suas práticas educativas.

Os resultados esperados poderão constituir-se como um contributo para a redefinição do modelo vigente de formação de professores, que se traduza num modelo mais eficaz, assente em teorias de aprendizagem abertas e que promova, simultaneamente, a melhoria das competências TIC dos professores, que se considera componente fundamental no âmbito do papel do professor como aprendente do novo milénio.

O outro estudo, que se assume como um estudo de caso, apresenta como campo de investigação uma rede social essencialmente vocacionada para docentes que se caracteriza como uma *Comunidade de Partilha na Educação 2.0*. A finalidade deste projecto é, na sua essência, analisar e compreender de que forma as redes sociais, ao possibilitarem a formação e o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem *online*, contribuem para o desenvolvimento profissional dos docentes. De forma mais específica, os objectivos associados a esta investigação prendem-se com a aferição da efectividade do impacto da participação na rede social nos níveis de trabalho colaborativo entre docentes, a avaliação do impacto da utilização de uma rede social no crescimento de uma comunidade de prática profissional

docente e a verificação dos efeitos das vivências e participações na rede social, enquanto ambiente de aprendizagem informal, no nível de desenvolvimento profissional dos docentes. Esta investigação será uma mais-valia na compreensão do modelo de formação contínua aplicado no nosso país, demonstrando a importância da formação informal no desenvolvimento profissional de docentes e fornecendo pistas para a configuração de novas propostas formativas. Urge compreender e criar ambientes personalizados de aprendizagem facilitadores de uma liberdade individual que possibilitem aos docentes a articulação entre dimensões como os conteúdos, o tempo, o local, os meios, o acesso e o próprio ritmo de trabalho. Sublinhe-se, ainda, que dadas as limitações temporais a que estão sujeitos os docentes, as redes sociais podem surgir como instrumentos facilitadores de acesso quase imediato a verdadeiros mananciais de (in)formação.

Um importante aspecto a combater é a persistente balcanização existente na classe docente, pelo que a participação dos professores em comunidades de prática, mesmo que de carácter virtual, é determinante para a troca de conhecimentos e experiências, proporcionando verdadeiros momentos de aprendizagem personalizada e incrementando o trabalho colaborativo dos docentes da mesma e/ou de diferentes áreas curriculares, e mesmo de níveis de ensino diferentes.

Sendo um projecto de características transversais, constata-se pontos de contacto com todas as áreas curriculares, dado que o conhecimento das motivações e das dificuldades sentidas pelos docentes na utilização das redes sociais, numa perspectiva pessoal e profissional, facultará os instrumentos que possibilitarão o contacto entre docentes, facultando não só a partilha de conhecimentos a nível científico, como o fomento da troca de experiências pedagógicas inovadoras num espírito de trabalho colaborativo.

Não sendo directamente vocacionado para uma área disciplinar ou curricular não disciplinar específica, os resultados obtidos possibilitarão a obtenção de dados que facilitarão o desenvolvimento de uma comunidade de prática profissional docente, numa perspectiva de formação informal. Da mesma forma, perspectiva-se que o acesso a uma rede social, com o inerente enriquecimento do conhecimento dos seus membros, aportará mudança de práticas pedagógicas e os consequentes momentos de inovação pedagógica.

Os dados recolhidos através de inquéritos por questionário, entrevistas dirigidas aos administradores da rede *Interactic 2.0* e análise de interações dos vários membros facultarão um conhecimento mais aprofundado das características das redes sociais, das suas potencialidades e limitações, das expectativas e dificuldades sentidas pelos docentes utilizadores deste tipo de ferramentas da *Web 2.0*.

Finalmente, e operacionalizando a perspectiva de complementaridade existente entre os dois estudos, procurar-se-á fazer o levantamento das necessidades que os professores sentem no sentido de considerarem a sua participação numa rede social útil e eficaz para a sua formação profissional, de forma a que a formação informal seja manifestamente utilizada de modo efectivo, pelos professores, para o crescimento do seu conhecimento e para a mudança das práticas pedagógicas, numa perspectiva de inovação.

RESULTADOS ESPERADOS

Este trabalho conjunto possibilitará avaliar as motivações dos professores, os benefícios e os constrangimentos ao desenvolvimento de uma comunidade de prática de professores suportada por uma rede social, e constatar o seu impacto ao nível das competências TIC e do desenvolvimento profissional dos docentes, almejando como meta final o crescimento de espaços de inovação pedagógica através do trabalho colaborativo de grupos de docentes.

Partindo dos dois estudos referidos, pensa-se ser possível, por um lado, evitar *erros* já identificados na literatura que condicionam a sustentabilidade das redes sociais, bem como identificar outros, de forma a minorá-los. Por outro lado, pensa-se ser possível encontrar pistas e contributos que suportem a rede *Comunidade de Partilha na Educação 2.0*.

Os resultados emanados de ambos os estudos permitirão conhecer melhor as reais necessidades dos docentes e criar uma rede social dirigida a professores do ensino não superior, através da qual se almeja a dinamização a médio ou longo prazo de uma comunidade *online* cujos objectivos são a partilha de conhecimentos e experiências pedagógicas que complementarão a formação contínua. A meta final será criar e desenvolver a médio e longo prazo, com recurso ao *Ning*, uma comunidade de prática de professores que, libertos de constrangimentos temporais, geográficos e tecnológicos, possam complementar a sua formação inicial e contínua através da participação numa rede social directamente vocacionada para o desenvolvimento profissional.

157

REFERÊNCIAS

- Antunes, Paula (2009). *Impacte dos quadros interactivos nas práticas docentes: Um estudo de caso*. Dissertação de mestrado em Multimédia em Educação, Universidade de Aveiro.
- BECTA (2008). "Implementing Web 2.0 in secondary schools: Impacts, barriers and issues" (http://partners.becta.org.uk/upload-dir/downloads/page_documents/research/web2_benefits_barriers.pdf [09-07-2009]).
- Bermúdez, Ana Rodera (2009). "2.0 Teachers at the 21st century university. Abstract of the presentation of the project" (<http://www.slideshare.net/arodera/profesores-20-en-la-universidad-del-siglo-xxi-2061776> [09-01-2010]).
- Castells, Manuel (2000). "The contours of the network society" (<http://www.emeraldinsight.com/10.1108/14636680010802591> [23-10-2009]).
- Cross, Jay (2007). *Informal learning. Rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance*. San Francisco, Pfeiffer.
- Downes, Stephen (2006). "Learning networks and connective knowledge" (<http://it.coe.uga.edu/itforum/paper92/paper92.html> [27-05-2009]).
- Downes, Stephen (2005). "An introduction to connective knowledge" (<http://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=33034> [23-05-2009]).
- García, Carlos Marcelo (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto, Porto Editora.
- Garrison, Randy e Terry Anderson (2003). *E-learning in the 21st century*. Nova Iorque, Routledge.
- Haragon, Steve (2009). "Educational networking: The important role Web 2.0 will play in education" (http://www.facebook.com/note.php?note_

id=177197636478 [17-12-2009]).

Longworth, Norman (2003). *Lifelong learning in action: Transforming education in the 21st century*. Londres, Kogan Page.

Kozma, Robert B. (2008). "Comparative analysis of policies for ICT in Education" (http://robertkozma.com/images/kozma_comparative_ict_policies_chapter.pdf [10-02-2010]).

Matos, João Filipe e Neuza Pedro (2009). "Articulação entre a formação inicial e a formação contínua de professores e educadores na dimensão TIC: Princípios de orientação", in *GEPE. Competências TIC. Estudo de implementação*. Vol. 2. Lisboa, Editorial do Ministério de Educação, 164-179.

Moreira, António e Maria José Loureiro (2009). "Enquadramento das TIC na formação contínua de professores", in *GEPE. Competências TIC. Estudo de implementação*. Vol. 2. Lisboa, Editorial do Ministério de Educação, 118-160.

Oblinger, Diana e James Oblinger (2005). "Educating the Net Generation" (<http://www.educause.edu/educatingthenetgen/> [04-08-2008]).

Pedró, Francesc (2006). "The new millennium learners. Challenging our views on ICT and learning" (<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=848507> [18-07-2009]).

Redecker, Christine (2009). *Review of Learning 2.0 practices: Study on the impact of Web 2.0 innovations on education and training in Europe*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.

Siemens, George (2006). "Knowing knowledge. A creative commons licensed version" (www.knowingknowledge.com [20-03-2008]).

Simões, Paulo (2010). "PLE – Ambientes pessoais de aprendizagem", in *Re-Formar: Blogando sobre e, m, b ou qualquer outra forma de "Learning"* ([http://www.pgsimoes.net/blog/2010/02/ple---ambientes-pessoais-de-aprendizagem/?utm_source=feedburner&utm_medium=feed&utm_campaign=Feed:+pgsimoes/sTCy+\(Re-Formar\)&utm_content=FaceBook](http://www.pgsimoes.net/blog/2010/02/ple---ambientes-pessoais-de-aprendizagem/?utm_source=feedburner&utm_medium=feed&utm_campaign=Feed:+pgsimoes/sTCy+(Re-Formar)&utm_content=FaceBook) [02-03-2010]).

Wenger, Etienne (1998). *Communities of practice – Learning, meaning and identity*. Cambridge, Cambridge University Press.

RESUMO

Este trabalho de investigação para dissertação de mestrado teve como objectivo analisar o processo de formação de professores em exercício do Instituto de Magistério Primário da Matola (IMAP) em Moçambique e contribuir para que se desenvolva uma postura criativa e reflexiva desses formandos e uma consequente melhoria da qualidade do ensino. Os resultados da pesquisa revelam que a criatividade e a reflexividade

não são prática corrente no processo de ensino e aprendizagem na amostra do estudo em causa, conforme se pôde observar nas aulas assistidas tanto no IMAP como na Escola Primária do Jardim, especificamente em relação aos formadores e formandos assistidos. A relação teoria e prática é feita sem que os intervenientes tenham consciência plena da verdadeira interligação entre estes dois aspectos. Se a formação de professores em exercício aliar a reflexão à acção, essa relação tenderá a desenvolver um professor criativo e reflexivo no exercício das suas actividades profissionais.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE E O DESENVOLVIMENTO CRIATIVO E REFLEXIVO

Camilo Ussene

Universidade Pedagógica de Moçambique

159

PALAVRAS-CHAVE: CURRÍCULO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CRIATIVIDADE, REFLEXIVIDADE

CONTEXTUALIZAÇÃO

Moçambique necessita de uma educação que faça face aos momentos complexos do mundo contemporâneo, em que as transformações sociais, políticas, económicas e culturais afectam os sistemas educacionais e o de ensino. A globalização dos mercados, a revolução na informática e nas comunicações, a transformação dos meios de produção e dos processos de trabalho e a alteração no campo dos valores e atitudes são alguns ingredientes da contemporaneidade que obrigam as nações a construir um sistema mundializante de políticas.

Nesta fase de globalização, é importante abordar-se a formação e, de acordo com Belloni (1999: 87), um dos principais desafios da educação, actualmente, é capacitar os formandos para continuarem a sua própria formação ao longo da vida profissional, já que, em função das rápidas mudanças do mundo contemporâneo, eles podem ter de vir a exercer funções diferentes do nosso contexto actual. Do mesmo modo, a formação de professores também deve prever a sua capacitação para uma educação continuada, além de prepará-los para a inovação tecnológica e suas consequências pedagógicas.

É necessário, portanto, questionar até que ponto a dinâmica utilizada nos diferentes programas de formação de professores faz a articulação dos saberes transmitidos com as necessidades das práticas profissionais e das transformações sociais, uma vez que os formadores ainda estão muito presos aos livros e programas pré-estabelecidos.

Em relação a este aspecto, D'Hainaut (1980: 178) diz que:

(...) o apego cego ou inocente a livros didáticos pode significar uma perda crescente de autonomia por parte dos professores. A intermediação desses livros, na forma de costume, dependência e/ou "vício", caracteriza-se como um factor mais importante do que o próprio diálogo pedagógico, que é ou deveria ser a base da existência da escola. Resulta desse lamentável fenómeno uma inversão ou confusão de papéis nos processos de Ensino-Aprendizagem, isto é, ao invés de interagir como professor, tendo como horizonte a (re)produção do conhecimento, os alunos, por imposição das circunstâncias, processam redondamente as lições inscritas no livro didático adoptado.

De acordo com Sacristán (1982: 76), o professor que se prende ao livro didático, aquele que não sobrevive sem ele, não permite que o aluno seja capaz de discernir, de questionar, de criticar, de sugerir, tornando-se um reprodutor do autor, querendo adivinhar o que o autor quis dizer (e a resposta do aluno tem que coincidir com a sugerida no livro do professor, caso contrário será considerada errada...).

Belloni (1999: 92) recomenda que a formação de professores venha a atender a necessidades de actualização em três grandes dimensões: *pedagógica*, *tecnológica* e *didáctica*. A dimensão *pedagógica* refere-se às actividades de orientação, aconselhamento e tutoria e inclui o domínio de conhecimentos relativos aos processos de aprendizagem e vindos da psicologia, das ciências cognitivas e das ciências humanas. A dimensão *tecnológica* envolve as relações entre tecnologia e educação, desde a utilização adequada dos meios técnicos disponíveis até a produção de materiais pedagógicos utilizando esses meios. A dimensão *didáctica* refere-se ao conhecimento do professor sobre a sua disciplina específica, envolvendo também a necessidade de constante actualização.

160

Apontando as frequentes contradições entre a formação do professor, as suas experiências de ensino e as demandas do seu contexto de trabalho, a autora (*ibid.*: 132) sugere a efectiva implementação de uma proposta de formação reflexiva do professor que conduza à pesquisa e reflexão sobre a prática docente de forma sistematizada, gerando um conhecimento científico novo no campo da pedagogia.

De acordo com a revisão do currículo realizada em Moçambique, "cabe ao Ensino Básico formar um aluno capaz de reflectir, ser criativo, (...) capaz de se questionar sobre a realidade, de modo a intervir sobre ela, em benefício próprio e da sua comunidade" (INDE/MINED, 1999: 23). Sendo assim, o currículo do curso de Formação de Professores do Ensino Básico assume o desafio de formar um profissional sabedor, capaz de mobilizar e fazer uso de saberes no seu quotidiano, capaz de pensar, discutir, argumentar e questionar o mundo à sua volta, capaz de gerar não só o saber mas o saber fazer, o saber ser e saber estar na profissão e, acima de tudo, saber tornar-se num profissional que aposte a todo o momento na formação permanente.

Sacristán (1982: 96) diz que os autênticos currículos de formação de professores são os que estabelecem a ligação entre a teoria e a prática, quer dizer, entre a vida e o currículo, entre as práticas e os cursos teóricos.

Os programas devem, por isso, conter conteúdos que sejam passíveis de se transferir e articular com a prática real.

O panorama da educação em Moçambique indica que a educação escolar precisa de uma revisão para assumir um novo papel como agente de mudanças, produtora de conhecimento, capaz de formar sujeitos competentes para intervir e actuar na sociedade de forma criativa e crítica. Um dos agentes desta mudança é o professor e, segundo o plano curricular do ensino básico recentemente introduzido no país, “a chave do sucesso da implementação dos propósitos do presente plano curricular está nas mãos do professor. (...) Um bom desempenho depende, em larga medida, da sua formação” (INDE/MINED, 1999: 51).

Com efeito, impõem-se aos professores em geral (e em particular aos da educação básica) novas tarefas tais como:

- Formar sujeitos que saibam criar, criticar, inovar e que tenham flexibilidade e iniciativa;
- Formar sujeitos com bom domínio da linguagem oral e escrita;
- Garantir a apropriação do conhecimento culturalmente acumulado;
- Estimular a agilidade de raciocínio e a capacidade de abstracção;
- Garantir a aquisição dos conhecimentos científicos básicos;
- Formar cidadãos competentes, éticos e solidários, que acolham as diferenças e diversidades de cada cultura.

161

O processo de construção da identidade profissional do professor inicia-se durante a sua formação, mas é permanente e contínuo, porque se realiza e se efectiva ao longo da vida profissional, no exercício diário da sua prática pedagógica. Como afirma Canen, “trata-se de visualizar a identidade como uma categoria complexa; não unitária, multifacetada, fluida, construída e reconstruída nas relações sociais, em articulação com momentos e espaços históricos, geográficos e interpessoais” (1999: 92-93).

Perrenoud (1999: 22) afirma que:

Construir uma competência significa aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes (...) Os conhecimentos precisam ser mobilizados para a construção de competências e isto não ocorre de maneira automática. Para torná-los operatórios, o ensino deverá propor múltiplas situações nas quais funcionarão como recursos, ferramentas que possibilitarão a implementação de verdadeiros esquemas de mobilização.

Dessa forma, o que se propõe às instituições, ao elaborarem os seus projectos de formação, é a construção de competências a partir dos objectivos das diversas disciplinas, de modo a conferir ao futuro professor uma nova identidade profissional.

A Declaração de Jomtien de 1990, sobre a educação básica para todos, da qual Moçambique é subscritor, recomendou que fosse elaborado um

plano director para a educação básica. Também foram feitos exercícios similares para outros níveis de ensino, tendo-se chegado à conclusão que a falta de uma visão global e integrada sobre as necessidades de desenvolvimento do sistema dificultava a implementação dos planos elaborados.

É no quadro das modalidades especiais do ensino escolar que se circunscreve a formação de professores. A formação para o ensino geral, técnico-profissional, especial e vocacional realiza-se em instituições especializadas e, segundo a Lei 6/92 do SNE (Sistema Nacional de Educação), visa assegurar a formação integral dos docentes, conferir ao professor uma sólida formação científica, psico-pedagógica e metodológica e permitir ao professor um aperfeiçoamento constante do seu trabalho.

A formação de professores estrutura-se em três níveis: i) *nível básico*, referente à formação de professores para o ensino primário do primeiro grau; ii) *nível médio*, no qual se realiza a formação de professores para todo o ensino primário e dos professores de práticas de especialidades do ensino técnico-profissional; e iii) *nível superior*, que realiza a formação de professores para todos os níveis de ensino.

Embora existam problemas relacionados com o número de professores para os diferentes níveis de ensino que compõem o SNE e com a qualidade do seu trabalho, é no ensino básico (que, como o próprio nome indica, constitui a base do próprio sistema educativo) que se encontram os problemas mais sérios.

De modo a responder à nova demanda do novo currículo do ensino básico, o IMAP da Matola tem a formação de professores distribuída da seguinte forma:

Curso Regular (que habilita para leccionar as disciplinas de Português, História, Geografia, Matemática e Biologia).

Curso de Inglês (que habilita para leccionar as disciplinas de Inglês e Geografia).

Curso de Educação Física (que habilita para leccionar as disciplinas de Educação Física e Biologia).

Curso de Música (que habilita para leccionar as disciplinas de Educação Musical e Português).

A maior parte dos formandos do Curso Regular do IMAP da Matola, no período nocturno, são professores em exercício ou bolseiros (professores com formação mas não exercem neste momento a actividade).

De acordo com Schön (1995), o conceito de *formação* comporta diferentes enfoques, mas é geralmente associado ao desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, a postura do educador traz subjacente um modelo de ensino, de aprendizagem e de escola, bem como uma teoria de conhecimento que representa uma perspectiva de homem e de sociedade. Como decorrência, existem diferentes paradigmas de formação de educadores, cada um coerente com a concepção do papel que o educador deve desempenhar no processo educacional.

Os programas de formação (*e.g.*, tradicional inicial ou contínua) são estruturados independentemente da prática desenvolvida nas instituições escolares, caracterizando-se por uma visão centralista, burocrática e certificativa.

A lei do Sistema Nacional de Educação 4/83 considera que a formação em exercício abrange “todas acções de actualização, reciclagem e aperfeiçoamento dos professores em serviço” (Governo de Moçambique, 1983: 25).

Partindo dessas citações, percebe-se que, apesar de o professor estar

a exercer a docência, precisa de aperfeiçoar os seus conhecimentos, pois estes não são estáticos, o que justifica a necessidade de aprendizagem ao longo da vida.

Nesse movimento de inovação, o professor, como intelectual transformador precisa de se tornar um investigador crítico e reflexivo para ser criativo, articulador e, principalmente, parceiro dos seus alunos no processo de aprendizagem. Nessa nova visão, o docente precisa de mudar o foco de ensinar e passar a preocupar-se com o aprender e, em especial, o *aprender a aprender*, abrindo caminhos colectivos de busca que subsidiem a produção do conhecimento do seu aluno (Giroux, 1997).

Vários autores concordam em afirmar que a criatividade é um processo que se dá como expressão do que se tem, a partir do que se sabe e sente, caracterizando-se pela produção de algo novo ou original. Entretanto, de acordo com Gomes (*apud* Rios, 2002: 156), o conceito de original não deve ser confundido com o de novo:

É um erro confundir originalidade com novidade. O novo é apenas um acidente do original. Quero dizer: dele decorre em alguns casos. Uma formulação qualquer é original não pelo fato accidental de ser nova ou inédita, mas pelo fato de estar vinculada a determinadas origens.

Assim, a criatividade estaria associada não propriamente à novidade, mas à originalidade que, segundo Rios (*ibid.*: 157), está associada à ideia de buscar as raízes daquilo que se conhece e em que se intervém.

A educação em Moçambique tem sido questionada por não estimular nos alunos uma forma autónoma de pensar e de agir, baseando-se somente no tempo limitado de aulas. De acordo com a análise do INDE/MINED (1999: 19), “o ensino é (...) mecanizado, apelando-se apenas para a memorização, em detrimento de um processo pedagógico activo, orientado para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades”.

Segundo Martínez (1997: 34), o professor que tenha adquirido a experiência criativa e reflexiva na sua formação tem um papel fundamental no desenvolvimento da criatividade dos seus alunos. Através da organização do processo de ensino-aprendizagem, ele contribui para o desenvolvimento da criatividade. Com as técnicas de que dispõe, detecta a personalidade criativa do estudante, contribuindo para que expresse a criatividade nos diversos níveis de desenvolvimento.

Segundo Grillo (2000: 75),

O cotidiano da sala de aulas é sempre instável e exige do professor a reinterpretação de cada situação problemática. Este fato justifica a postura de um professor pesquisador que questiona o seu pensamento e a sua prática, age reflexivamente no ambiente dinâmico, toma decisões e cria respostas mais adequadas porque são construídas na própria situação concreta.

Nesta investigação foram feitas observações e entrevistas aos professores na Escola Primária do Jardim e no IMAP.

De modo a descrever o objecto de discussão, isto é, algumas aulas

assistidas/observadas no IMAP e as aulas observadas na Escola Primária do Jardim, apresentaremos aqui neste artigo dois exemplos e algumas comparações dos procedimentos dos formadores e dos formandos no processo de ensino-aprendizagem.

Procurámos em todos os momentos (com os professores-formadores, com o material disponível e com os professores-formandos) analisar se o método criativo e reflexivo estava a ser aplicado no processo de ensino-aprendizagem. Verificámos as vivências que ocorreram no processo de formação que recuperavam esse saber, ou seja, se de facto se teve em consideração os anos de experiência desses profissionais que já actuam no ensino e como estes aplicam esses conhecimentos no seu dia-a-dia.

OBSERVAÇÃO DE UMA AULA NO IMAP

Para reflexão, descreve-se partes da aula assistida e também se emite opiniões e juízos sobre o que se observou.

Aula 1: Disciplina: Psicologia Educacional

Tema: A atenção

Após a recapitulação da aula anterior, feita pelo formador e alguns formandos durante cerca de quinze minutos, o professor introduziu um novo conceito: a atenção como processo de pensamento. Refira-se que, durante a revisão da aula anterior, observei que nela tiveram um momento de ditado da matéria quando um dos formandos respondeu:

“Falámos de juízos, que podem ser verdadeiros ou falsos. Vimos também a conclusão como conteúdo do pensamento. Há palavras que eu saltei...”

Para introdução do novo tema, o formador escreveu no quadro o sumário e questionou os formandos sobre o que era or limitou-se a fazer alguns comentários do tipo:

“É uma ideia!”, “Mais?” “Interessante!” “O que os colegas disseram é mesmo atenção!”

Durante as respostas, não foi anotando no quadro os pontos-chave do que era dito pelos formandos.

Após as respostas, o professor fez um resumo do conceito “atenção” e não teve em conta as respostas dadas pelos formandos. Esse aspecto pode ter acontecido pelo facto de o formador não ter anotado os comentários dos formandos ou por ter o hábito de trazer as “receitas” já prontas para a sala de aulas e essas serem automáticas.

O professor voltou a questionar os formandos sobre os tipos de atenção e a resposta destes foi em coro. De seguida solicitou que fossem dados exemplos dos tipos de atenção e, com base nas respostas obtidas, começou a escrever no quadro os tipos de atenção e disse para a turma:

“Fomos felizes nos exemplos!”

Para enfatizar, deu o exemplo de um caso de atraso de uma formanda:

“Nós estávamos atentos à aula, mas, quando chegou a nossa colega, desviámos a nossa atenção”.

Dando seguimento ao tema, o formador introduziu, com um exemplo, os factores da atenção e pediu que os formandos dessem exemplos desses factores.

Após alguns exemplos, perguntou se havia dúvidas, ao que um dos formandos respondeu que tinha percebido tudo, mas que gostaria de um resumo do professor.

Após esta solicitação, o formador começou a ditar tudo o que tinham abordado na aula.

No fim da aula, elaborou-se um resumo no protocolo de assistência e donde se pode extrair os seguintes aspectos:

Perguntas/respostas (expositivas). O formador não explorou os formandos silenciosos; não foi dada atenção às respostas dos alunos; não houve paragens para dar tempo aos estudantes para pensarem/discutirem que poderia ter sido usada esta opção para potenciar a própria aula sobre atenção. Não explorou as experiências profissionais dos professores. As questões foram do tipo: é ou não é isso? Deveria ter colocado questões que levassem os formandos a reflectir. Utilizou frequentemente afirmações que impedem o processo reflexivo tais como: “Está claro isso, não é?”

Essa aula, com professores em exercício que trabalham com crianças dos seis aos doze/treze anos, poderia ter tido como base informativa o dia-a-dia dos formandos e a forma como conseguem desenvolver aprendizagens com base na atenção dos alunos. Com o tema em causa (atenção) e como o resumo ilustra, o formador não conseguiu desenvolver a criatividade com base nos conhecimentos dos formandos, quando poderia ter criado momentos de argumentação, acto reflexivo e contestação para um pensamento divergente.

OBSERVAÇÃO DE UMA AULA NA ESCOLA PRIMÁRIA DO JARDIM

Aula 1 Disciplina: Ciências Naturais, 5ª classe

Tema: A difusão

O professor começou a aula dando um exemplo:

“Quando misturamos o açúcar com a água, o açúcar dissolve-se, não é? A isso chama-se difusão.”

Deu o conceito de difusão:

“A difusão é o fenómeno pelo qual as moléculas das substâncias se misturam intimamente.”

Tendo utilizado um conceito novo, questionou os alunos:

“O que são moléculas?”

Ninguém respondeu e o professor teve que responder:

“Estas são as partículas mais pequenas de todas as substâncias.”

E, para complementar, o professor acrescentou:

“É importante que vocês saibam que estamos a falar da difusão que é essencialmente a mistura de duas substâncias.

Será que a mistura da água com o sal também pode ser considerada como difusão?”

No decorrer da aula, os alunos foram respondendo em coro às questões que o professor ia formulando.

Para consolidação da matéria, os alunos fizeram uma leitura de um texto do livro e resolveram as questões relacionadas com a difusão.

O professor, para que os alunos percebessem melhor a matéria do dia, propôs: “Vocês podem experimentar em casa estes exemplos que vos estou a dar.”

Resumo: O livro do aluno foi a base do PEA. O professor não recorreu a outros aspectos práticos (como o exemplo da água e açúcar) para melhor compreensão do tema. Os exemplos foram só os que estavam no livro do aluno.

Houve pouca paciência por parte do professor para incentivar os alunos a darem respostas e delas se servir para mais explicações.

O professor-formando não utilizou as respostas menos certas para se chegar à mais certa.

Remeteu os alunos para experiências em casa, o que pode ser bom para uma aprendizagem prática, mas que não teve controlo por parte dele.

Olhando para as aulas desses professores, dá-se conta que estas se restringem às quatro paredes da sala de aulas. Os professores não programam actividades de estudo práticas para enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com as aulas assistidas, pode-se afirmar que estas são feitas com dois meios de ensino-aprendizagem: o quadro e o manual do aluno. Poucos foram os momentos em que os professores utilizaram outros recursos para transmissão dos conteúdos (*e.g.*, mapas, cartazes, dramatizações, material local).

RELAÇÃO DAS AULAS DOS FORMADORES E DOS FORMANDOS

Fazendo uma relação das aulas assistidas (dos formadores e dos formandos), pode-se observar uma certa semelhança, visto que os professores consultam muitas vezes os manuais ou apontamentos que têm e não conseguem, via de regra, fazer a ligação entre a teoria e a prática. Como consequência, os momentos de reflexão e criatividade quase que não existiram. O processo de ensino-aprendizagem baseou-se na memorização.

Houve um desfazamento entre o discurso e a prática. Verificando passagens das entrevistas com os formandos, pode-se ver, por exemplo, que, quanto ao objecto de estudo desta pesquisa, estes têm noções teóricas, mas não as conseguem pôr na prática devidamente. Veja-se o que dizem dois dos formandos entrevistados em relação ao conceito de criatividade:

“Fazer coisas novas, que são diferentes do normal.” Fe1

“Quando eu peço a uma criança para fazer um desenho da sua família, ela faz o desenho dos seus pais e irmãos e nesse desenho ela põe as pessoas a falar entre elas. Quando isso acontece, posso dizer que este aluno foi criativo.” Fe3

Constatamos que existe uma razoável qualidade científica na formação, mas essa qualidade é deficiente no que diz respeito à articulação entre discurso e prática lectiva. Se, por um lado, a componente teórica é a base da formação, por outro lado ela encontra-se desarticulada da prática.

ALGUMAS PONDERAÇÕES FINAIS

Não se pretendeu com esta parte do trabalho fazer um *encerramento* das percepções relacionadas com a temática em estudo; pelo contrário, o objectivo foi suscitar novas investigações que continuam abertas propondo outras vertentes de visão aos leitores.

Considera-se ser necessário aprofundar-se cada vez mais as relações entre o IMAP e as unidades escolares, tendo em vista a realização de actividades de aperfeiçoamento ou formação em exercício, ou seja, a formação

continuada, que resulte do ensino, da extensão e também da pesquisa.

Destaca-se, neste final do trabalho, a diferença entre a teoria e a realidade prática nas aulas assistidas, sendo por demais evidente o distanciamento entre o que se ensina e o que se pratica. É necessária uma nova leitura da realidade vivida a partir de uma postura reflexiva e criativa.

Formadores e professores precisam de admitir que a teoria necessita da prática para ganhar concretização e a prática carece da teorização para se libertar dos estreitos limites do aparente, do imediato. Pois, de acordo com Rey e Trigo (1995: 56) “as teorias são sempre produzidas através de práticas e (...) as práticas refletem ou geram sempre responsabilidades teóricas específicas”.

Portanto, os processos de formação docente devem privilegiar reflexões em contextos práticos, dos quais emergirão novas teorias pedagógicas que serão postas à prova novamente em situações concretas.

As experiências vividas devem merecer um momento privilegiado de reflexão, em que se concentre o esforço de se fazer uma identificação efectiva da conexão teoria/prática e com isso enriquecer a experiência através de uma análise criativa-reflexiva, ou seja, de um processo de descrição, análise e crítica da realidade, visando enriquecê-la.

Verificando outros aspectos desta investigação notou-se que a prática dos professores direcciona-se mais para um currículo construído sobre os pressupostos de transmissão de conteúdos e não para a construção de saberes.

As observações e os relatos dos professores evidenciam que os docentes chegavam com uma grande quantidade de informações e queriam passá-las para que os professores-alunos as dominassem em pouco tempo e quase não faziam o controlo da mesma.

Nesse sentido, coloca-se algumas questões que devem ser resolvidas pelo curso de formação de professores em exercício no IMAP:

- Como é que, de facto, se pode desenvolver o processo formativo sem se cair no *deixa andar* para a simples obtenção do título académico?
- Até que ponto a formação que esses professores-alunos estão a receber em serviço está de facto a vincular os seus saberes da sala de aulas, se não existe espaço suficiente para uma reflexão devido à rapidez com que estão a ser ministrados os conteúdos?

PROPOSTAS

De modo a superar as questões apresentadas no trabalho, julgamos que existe a necessidade de serem pensadas novas propostas de formação contínua (ou de formação em serviço) que apresentem o modelo interactivo-reflexivo, em que formador e formandos são colaboradores e os saberes são produzidos em cooperação, para ajudar os professores a resolverem os problemas práticos. Mas, para isso, é preciso que ambos os lados, formadores e formandos, estejam comprometidos com todo o processo educativo.

Ensinar criativamente é simples e divertido. Exige que o professor seja também uma pessoa criativa, que transforme o seu material e os seus métodos em propostas originais de ensino. É a possibilidade de transformarmos a tarefa de educar em algo que dá prazer, capaz de modificar os

alunos, professores, pessoas em geral, o mundo em que vivemos.

A atitude do professor na sala de aulas é importante para criar climas de atenção e motivação, sem que se perca alegria. As aulas podem inibir o aluno e fazer com que actue de maneira indisciplinada. Portanto, o papel do professor é o de mediador e facilitador, que interage com os alunos na construção do saber. Neste sentido, é muito importante ajudar os professores a saber ensinar, garantindo assim que todos os alunos possam aprender e desenvolver o seu raciocínio.

Se a aprendizagem na sala de aula for uma experiência de sucesso, o aluno construirá uma representação de si mesmo como alguém capaz. Se, ao contrário, for uma experiência de fracasso, o acto de aprender tenderá a transformar-se em ameaça. O aluno, ao considerar-se fracassado, vai buscar os culpados pelo seu conceito negativo e começa a achar que o professor é o *inimigo* e que as lições não servem para nada.

Procuremos, portanto, romper as diferenças entre professor e aluno consagradas pela escola *tradicional*. Os papéis tradicionalmente desempenhados pelo professor – ensinar, transmitir e dominar – e pelo aluno – aprender, receber passivamente e obedecer – devem ser mudados. Só assim a escola poderá efectivamente atender à sua mais elevada finalidade: permitir que o aluno chegue ao conhecimento e reflecta sobre ele.

Nesse contexto, a qualidade de actuação da escola não pode depender somente da vontade de um ou outro professor. É precisa a participação conjunta da escola, da família, do aluno e dos profissionais ligados à educação. O professor deve reorganizar as suas ideias e reconhecer que o aluno não é um sujeito que só deve receber informações, deve entender que as suas capacidades vão para além do conhecimento que lhe é *depositado*.

Entende-se, portanto, que as escolas devem relacionar-se activamente com a comunidade e criar um clima favorável de aprendizagem, no qual a contribuição e o compromisso são peças fundamentais para se obter a verdadeira escola, isto é, uma escola democrática, onde todos tenham acesso à cultura da sociedade.

Freire (1988: 117) conceptualiza sobre o que se espera da escola actual:

Somente uma outra maneira de agir e de pensar pode levar-nos a viver uma outra educação que não seja mais o monopólio da instituição escolar e de seus professores, mas sim uma atividade permanente, assumida por todos os membros de cada comunidade e associada de todas as dimensões da vida cotidiana de seus membros.

REFERÊNCIAS

Belloni, M. L. (1999). "Professor coletivo – Quem ensina a distância?", in Belloni, M. L., *Educação a distância*. São Paulo, Editora Autores Associados.

Canen, Ana (1999). *Competência pedagógica e pluralidade cultural – Eixo na formação de professores*. São Paulo, Cadernos de Pesquisa.

D'Hainaut, Louis (1980). *Educação*. Coimbra, Livraria Almedina.

Freire, Paulo (1988). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Giroux, Henry (1997). *Os professores como intelectuais – Rumo a uma*

pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre, Artes Médicas.

Governo de Moçambique (1992). *Lei n° 6/92 – SNE*. Maputo, Imprensa Nacional.

Governo de Moçambique (1983). *Lei n° 4/83 – SNE*. Maputo, Imprensa Nacional.

Grillo, Marlene (2000). “O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional”, in Grillo, Marlene (org.), *Professor do ensino superior – Identidade, docência e formação*. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

INDE/MINED (1999). *Plano Curricular do Ensino Básico – Objectivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação*. Maputo, INLD.

Martínez, Albertina (1997). *Criatividade, personalidade e educação*. Campinas, Papirus.

Perrenoud, Philippe (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre, Artmed.

Rey, Ana e Eugenia Trigo (1995). “Abriendo líneas de investigación en la creatividad motriz”, *Actas del III Congreso de las Ciencias del Deporte, la Educación Física y la Recreación*, Lleida.

Rios, Terezinha (2002). “Competência ou competências – O novo e o original na formação de professores”, in Rosa, Dalva e Vanilton Souza (org.), *Didática e práticas de ensino – Interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro, DP&A.

Sacristán, J. Gimeno (1982). “Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores”, in Nóvoa, António (org.), *Profissão professor*. Porto, Porto Editora.

Schön, Donald (1995). “Formar professores como profissionais reflexivos”, in Nóvoa, António (org.), *Os professores e sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.

RESUMO

O ensino técnico desempenha um papel importante de âmbito nacional, quer em termos socioeconómicos, quer em termos históricos e culturais, sendo relevante e preponderante na promoção social do trabalho.

É na escola que se iniciam e se desenvolvem as profissões.

Ao utilizar a escola, adaptando-a

às necessidades do indivíduo, estamos a contribuir quer para o desenvolvimento individual, em termos socioeconómicos e culturais, quer para o desenvolvimento nacional.

A EICP (Escola Industrial e Comercial de Pemba), enquanto instituição escolar e educativa situada na província mais a norte de Moçambique, assume-se como uma instância formal, de referência para as outras escolas técnicas básicas do país, vocacionada para a difusão da matriz educativa, organizacional, defesa da identidade nacional e cultural de Moçambique.

EICP – UMA ESCOLA TÉCNICA DO ENSINO BÁSICO

Ana Paula dos Santos Pinto

Doutoranda em Estudos Africanos – ISCTE

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO, ESCOLA, ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL

INTRODUÇÃO

171

A *escola*, enquanto espaço institucional aberto e multicultural, assume uma atitude de desafio para o desenvolvimento multifacetado da mesma, abraçando um compromisso de impulsadora da dinâmica desse desenvolvimento. Este progresso social quer-se sustentável, humanista e com o envolvimento de todas as forças vivas da sociedade.

Etimologicamente, *educar* significa “conduzir pela mão”, ou levar a atingir um fim, um objectivo pré-estabelecido (Vieira, 1999: 123).

É a instituição escola que tem o encargo de *educar*, segundo programas e planos sistemáticos, os indivíduos nas diferentes idades de formação. Ela tem um papel fundamental para todo o processo de comunicação, entendimento, diálogo, integração e tolerância, pelo reconhecimento de uma sociedade mista, que possui uma enorme diversidade cultural e por isso deve ser respeitada. É necessário que na escola o aluno não receba somente saberes, mas que experimente a semelhança e a diferença na relação com o outro.

A EICP (Escola Industrial e Comercial de Pemba), enquanto instituição escolar e educativa situada na província mais a norte de Moçambique, assume-se como uma instância formal, de referência para as outras escolas técnicas básicas do país, vocacionada para a difusão da matriz educativa, organizacional, defesa da identidade nacional e cultural de Moçambique.

Mas que papel tem ou deverá ter a EICP neste desafio e contexto do novo milénio?

Muitos são os desafios e tarefas que se colocam à *escola*. Entre, eles destaca-se o da promoção da coesão entre a escola e a família (não esquecer que a família é a instituição mais importante e valiosa da sociedade moçambicana, sendo o seu conceito muito diferente do conceito ocidental.

A família é o começo, a primeira fase da socialização; a iniciação começa no seio da família. A identidade está na família. O pacto educativo que a escola e a família celebram tem como principal objectivo o desenvolvimento humano), a centralização e uniformização política e cultural, o nível de desenvolvimento, a questão da raça/etnia, da religião, a falta de recursos, a falta de formação adequada, a questão da língua materna (que como mãe que é, alimenta, forma, prepara para a vida, permite e facilita a relação com os outros, fulcro de conhecimento de si próprio e é com ela que o homem/mulher assimila a cultura e a perpetua), a questão do género, os esforços desenvolvidos para combater a retenção escolar, sobretudo das raparigas, e do flagelo do SIDA¹.

CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

IDENTIFICAÇÃO

Presentemente a EICP não tem um emblema próprio que a identifica. Nos seus carimbos aparece somente a designação *Escola Industrial e Comercial de Pemba*.

A Escola adoptou como cores da sua farda, no ano de 2002, a cor branca para camisa e verde garrafa para gravata/saia/calças, que são as cores da direcção nacional do ensino técnico, assim como o emblema identitário, com cor verde, cujos símbolos são uma enxada, meia coroa dentada (lado direito e representando o ramo industrial), um ramo de trigo, milho e arroz (lado esquerdo inclinado para o lado direito, representando o ramo agrário), uma caneta, um tinteiro e um livro aberto (no centro e no fundo, representando o ramo de contabilidade).

Anteriormente a farda era branca e azul, como a utilizada na Escola Secundária de Pemba.

ENQUADRAMENTO JURÍDICO

As políticas orientadoras do Ministério da Educação - MINED para o ensino técnico a nível das escolas básicas e médias são no sentido de aumentar e melhorar não só a qualidade, como a relevância do currículo e a eficácia do ensino, para que se assegure a formação integral e técnica dos alunos, com vista à sua preparação não só para o exercício de uma profissão, mas também para a continuação dos estudos, no desenvolvimento de qualidades básicas de personalidade que lhes permita assumir atitudes correctas perante o trabalho e, ao mesmo tempo, lhes desenvolva capacidades de análise e síntese, de investigação e inovação, de organização e direcção científica do trabalho².

No contexto do quadro orientador da política do MINED para o ensino técnico, a EICP assume-se como unidade de combinação na implementação de uma política educativa de garantia ao acesso a uma formação científica-técnica, altamente qualificada, como resposta às necessidades de desenvolvimento socioeconómico do país.

¹ "Que todas as nossas energias, a nossa capacidade de trabalho, de acção, sejam orientadas para uma escola cada vez mais participativa, solidária, responsável e livre de HIV/SIDA" (in Instrução Ministerial S/N atinente ao Calendário Escolar de 2004, Maputo, Agosto de 2003).

² Lei n° 6/92 de 6 de Maio.

GENEALOGIA DA INSTITUIÇÃO

A actual EICP é uma das mais antigas escolas técnicas do país. Criada pelo diploma legislativo nº 2110, artigo 1, do *Boletim Oficial* nº 34, de 28 de Agosto de 1961, como *Escola Técnica Elementar de Porto Amélia*, iniciou a sua actividade em 9/11/61.

Passados alguns anos de funcionamento, havendo necessidade de introduzir o curso comercial, cria-se pelo decreto-lei nº 45.235 de 7/9/1963, e inserido no *Boletim Oficial* nº 39, de 28 de Setembro de 1963, a classificação da escola, passando a ser chamada e conhecida por *Escola Comercial Jerónimo Romero*, cuja inauguração das actuais instalações ocorreu no dia 6 de Dezembro de 1968.

A escola funcionou desta maneira até à década de setenta e depois da proclamação da independência nacional introduziu-se o curso industrial. Abrangida pelo processo de nacionalizações, a escola passa a pertencer ao governo moçambicano sob a tutela do Ministério da Educação e Cultura, e o nome da escola passou a ser o de *Escola Industrial e Comercial de Pemba*, em uso até este momento.

Dada a evolução que conheceu o sector da educação na província em particular, e no país em geral, no que concerne não só à expansão da sua rede como também ao aumento dos efectivos escolares nos diferentes subsistemas de ensino, o Governo da Província de Cabo Delgado procedeu a um pedido ao Ministério no sentido de se introduzir na província o *Instituto Médio Comercial e Industrial*.

Foi por despacho de S. Ex.^a o Ministro da Educação, de 21 de Março de 2002, exarado no ofício 381/GM MINED/2002, que foi autorizada a criação do Nível Médio Comercial na EICP.

Em relação à estrutura actual da EICP (Regulamento do Ensino Técnico, Agosto de 1998), a mesma inclui, em primeiro lugar, uma Direcção da Escola, composta pelo Director da Escola, três Directores Adjuntos Pedagógicos (um para o Nível Básico do Curso Diurno, um para o Nível Básico do Curso Nocturno e um para o Nível Médio - Curso Médio de Técnico de Contas) e pelo Chefe da Secretaria. Temos depois o Conselho de Direcção, composto, para além da Direcção da Escola, pelo Chefe do Departamento de Práticas de Produção e pelo responsável da Direcção de Turmas.

Existem três departamentos com os respectivos delegados, respectivamente Departamento de Práticas de Produção (com dois grupos de disciplinas – práticas de Electricidade e Práticas de Serralharia Mecânica), de Disciplinas Técnicas (com três grupos de disciplinas – especialidade de Contabilidade Geral, Electricidade Geral e Serralharia Mecânica) e Disciplinas Gerais (com oito grupos de disciplinas – Língua Portuguesa, Língua Inglesa, História, Geografia, Matemática, Física, Química e Educação Física).

Existe o Conselho de Escola, criado em 2004 e órgão importante na gestão participativa da escola e de consulta do Director sobre questões relevantes no desenvolvimento da escola, que se reúne 2-3 vezes ao ano, composto por representantes dos professores, funcionários, comissão de pais e encarregados de educação, personalidades ligadas aos sectores sociais e económicos e outras personalidades interessadas pelas actividades da escola/representantes da comunidade.

O ESPAÇO DA INSTITUIÇÃO

A EICP está sediada em instalações próprias, construídas de raiz, na cidade de Pemba, capital da província de Cabo Delgado e cujo custo final foi de oito milhões, novecentos e vinte e um mil, duzentos e vinte e cinco escudos e dez centavos.

O terreno onde está implantada situa-se na actual Rua 16 de Junho - PA 026, antiga Avenida Comandante Gabriel Teixeira, tendo a sul o Bairro de Cimento, a norte o Bairro Paquintequete e a nascente o Bairro Ingonane, e tem uma área com cerca de 1.100 m².

Rodeada de zonas abertas, zonas verdes e espaços com pequenos bancos de cimento, a construção desenvolve-se em sete blocos.

No primeiro bloco, logo à entrada da escola, encontram-se no piso térreo: uma pequena sala onde estão os livros de sumários, o gabinete administrativo, duas casas de banho, a secretaria e uma pequena sala, que faz ligação para o gabinete do director, e por fim o sector pedagógico. No 1º piso funcionam três salas de aula, sendo uma delas de Informática (com 18 computadores e 4 impressoras, prevendo-se para breve a ligação à Internet). É neste piso que funciona o Ensino Médio.

No bloco em frente, também com dois pisos, funcionam seis salas de aulas. Existe também um pequeno armazém e uma casa de banho feminina.

No terceiro bloco funcionam as oficinas de serralharia e soldadura, de máquinas e ferramentas, de electricidade e duas salas para a especialidade de Electricidade e a especialidade de Serralharia Mecânica. Existem ainda duas casas de banho (professoras e professores).

No bloco seguinte temos a cantina, a sala do director do ensino médio, a sala dos professores, a biblioteca escolar *Mia Couto* e a sala da especialidade de Contabilidade.

Em frente há um pequeno pátio e o ginásio, que tem como adjacente um pequeno bloco onde actualmente funciona o ensino à distância. Tem um ringue e um campo de basquetebol. Existe também uma cobertura onde se podem guardar bicicletas e motas.

Praticamente ao lado há um bloco com três salas de aula e duas casas de banho, e em frente outro bloco com mais três salas de aulas e duas casas de banho.

Entre os blocos existem passagens cobertas, com excepção entre as oficinas e o bloco da cantina.

Sendo a imagem da escola um dos aspectos mais relevantes da sua identidade, existe uma preocupação e empenho de toda a comunidade escolar na sua manutenção e permanente requalificação dos seus espaços, através da construção recente de um muro, pintura e aquisição de diverso material histórico, cultural e ambiental para o embelezamento do seu espaço. Essa consciência colectiva é necessária para se alcançar o tão desejado desenvolvimento da qualidade do ensino.

COMPONENTES

BIBLIOTECA E INSTALAÇÕES DAS ESPECIALIDADES

Uma biblioteca é um lugar vivo onde se faz vida...uma janela que se abre a essa curiosidade que é desejarmos conhecer sempre mais.
(Mia Couto)

Um dos recursos da EICP é uma biblioteca, que foi reabilitada em 2000. Para escolher um nome para a biblioteca envolveu-se a comunidade escolar realizando um concurso, onde surgiram três nomes de autores moçambicanos: Noémia de Sousa, José Craveirinha e Mia Couto, este último o mais votado. A chegada de livros de Portugal, oferta de várias escolas, veio apetrechar a biblioteca, tendo ainda sido possível recuperar alguns livros existentes. Foi dada uma pequena formação a uma funcionária que ficou como responsável.

Existem três salas para as especialidades, destinadas a serem utilizadas pelos docentes nas suas actividades preparatórias. Duas delas funcionam, a de Electricidade e a de Serralharia Mecânica, mas a de Contabilidade, que foi reorganizada em 2000, deixou de funcionar e neste momento, no mesmo local, estão instalados dois computadores para uso dos docentes.

Para o decorrer das aulas existem oficinas, as quais estão equipadas com ferramentas e maquinaria. É nas oficinas que se produzem bens ao mesmo tempo que os alunos aplicam os conhecimentos teóricos, ganhando prática nas suas competências. Daí que a desactualização, as máquinas obsoletas e equipamentos avariados devam ser considerados um dos obstáculos ao ensino de qualidade que se pretende.

A ESCOLA

No ano lectivo de 2005, a EICP era frequentada por 1.305 alunos, dos quais 945 (72,4%) são do curso diurno, sendo 338 raparigas (36%) e 607 rapazes (64%), e 360 do curso nocturno (27,6%), sendo 158 raparigas (44%) e 202 rapazes (56%), que frequentam as três especialidades: Contabilidade, Electricidade e Serralharia/Mecânica, num regime diurno com três anos de duração e nocturno com quatro anos. De realçar que o quarto ano nocturno não faz a distinção das especialidades Electricidade e Serralharia/Mecânica.

No 1º ano estavam inscritos 523 alunos (40%), sendo 436 do regime diurno (83%) e 158 raparigas (36%); no 2º ano estavam inscritos 407 alunos (31%), sendo 321 do regime diurno (80%) e 119 raparigas (37%); no 3º ano estavam inscritos 276 alunos (21%), sendo 188 do regime diurno (68%) e 61 raparigas (32%). O 4º ano nocturno era frequentado por 99 alunos (8%), sendo 41 raparigas (41%).

No quadro dos trabalhadores há a considerar 55 professores, 21 elementos de pessoal não docente e 5 trabalhadores eventuais³.

A maioria dos alunos é proveniente da província de Cabo Delgado, sendo a sua maioria de etnia Macua.

É uma escola multicultural, pois alberga no seu seio várias etnias, religiões, culturas, línguas e tradições, e que apesar dos contrastes é geradora de comportamentos solidários, de convivalidade, de humanidade e que evita o confronto em relação a outras formas de ser, estar ou de agir.

Encarando uma atitude de desafio para o desenvolvimento multifacetado da escola, o projecto educativo mobiliza a comunidade escolar em torno da necessidade de trazer para o ensino técnico-profissional uma elevada preparação técnico-científica e psico-pedagógica, pois este ensino assim o exige e reclama.

Para cumprir a sua tarefa de educar, a escola deve desenvolver qualidades e habilidades dos cidadãos, futuros técnicos verdadeiramente qualificados, capazes de responder às necessidades sempre crescentes de mão-de-obra qualificada que o país tanto precisa para o seu desenvolvimento socio-económico e técnico-científico.

SERVIÇOS DE APOIO EDUCATIVO

A criação de uma sala de Informática (onde foi instalado ar condicionado), equipada com 18 computadores, 4 impressoras, 1 scanner, e a introdução da disciplina de Informática para todos os alunos do 3º ano de todas as especialidades em 2004, veio complementar as qualificações dos finalistas, atribuindo-lhes ferramentas modernas que lhes permitam encarar o mundo profissional com mais segurança e com uma melhor preparação técnica.

Existe também um núcleo juvenil e desportivo (Núcleo de Desporto e Saúde Escolar - NDSE) com participações activas nos torneios desportivos interescolares e que realiza várias iniciativas em acções de combate contra as DTS, HIV/SIDA, bem como contra o consumo de drogas.

A crescente colaboração com vários agentes económicos permitiu a colocação de finalistas em empresas e instituições para estágio pré-profissional, assim como o crescimento do número de empresas disponíveis para o estágio pré-profissional dos alunos da EICP.

CANTINA

A EICP possui uma cantina, cujo horário de funcionamento é das 7.30h às 19.30h/20.30h. A sua exploração é feita por um particular, apresentando um lucro de aproximadamente 5 milhões de meticais por mês.

Muitos dos professores e alunos almoçam na cantina, mas os primeiros têm hipótese de constituir crédito. Quando encomendado são servidas refeições completas, existindo sempre sandes diversas, chamussas, leite, refrescos...

A COMUNIDADE ESCOLAR

A comunidade escolar, sendo multicultural, deve ser capaz de transmitir os conhecimentos, fomentar e desenvolver atitudes, competências, valores que serão a marca da personalidade do cidadão responsável, numa sociedade moderna e aberta, e dar a cada um a capacidade de assumir as suas particularidades relativamente ao universal.

A mesma deve valorizar os diferentes saberes e culturas, pois só assim se constrói uma escola de qualidade.

OS ALUNOS

A população escolar encontrava-se distribuída por uma faixa etária que ia dos 13 aos 55 anos (teoricamente a idade mínima exigida seria 15 anos de idade), por 25 turmas e frequentando a *EICP* por três anos (que equivalem à 8ª classe do ensino geral, até à 10ª classe).

Podemos constatar que a especialidade de Contabilidade era a que tinha mais alunos matriculados num total de 617 alunos (47%), sendo 428 do diurno (69%).

Verificava-se um desequilíbrio dos grupos sexuais em presença, registando-se quase o dobro de alunos matriculados do sexo masculino. Não obstante este desequilíbrio geral, a especialidade Contabilidade Geral

registava uma maior presença do sexo feminino, no total de 440 raparigas (71%), tanto no regime diurno como no nocturno, ao contrário do verificado nas outras especialidades, vincadamente a especialidade de Serralharia Mecânica no regime diurno, onde se verifica somente 5 alunas inscritas.

Verificava-se a existência de um esforço de oferta educativa, corporizado no funcionamento de três especialidades, que procura qualificar tanto na complementaridade como na diferença, conforme as aptidões de vida e os perfis educacionais dos diversos grupos em presença na EICP.

OS DOCENTES

O corpo docente, em Maio de 2005, era constituído por 55 professores, 3 do sexo feminino (representando 5,45% do total), sendo uma professora de nacionalidade inglesa, a qual se encontrava a leccionar ao abrigo da cooperação com uma ONG inglesa – *Voluntary Service Overseas - VSO*. A média de idades está situada entre os 35/40 anos de idade. Muitos professores, para além das funções docentes e outras práticas educativas, prestam igualmente serviço noutros locais. A especialidade de Contabilidade é a mais afectada, ou seja, existe uma grande dificuldade em recrutar docentes desta especialidade, dificuldade acrescida se pensarmos num docente a tempo inteiro. Um número significativo destes professores, da especialidade de Contabilidade, é funcionário de outros locais, principalmente das direcções provinciais, sendo que a sua maioria prestam serviço na Direcção Provincial do Plano e Finanças, tornando o leccionar das disciplinas da especialidade muito deficitário. Por exemplo, por inexistência de pessoal qualificado, principalmente do ramo comercial, a EICP corre sérios riscos de encerrar o seu curso comercial. Actualmente funcionam no período nocturno, tanto para alunos diurnos como para alunos nocturnos, as disciplinas técnicas.

177

HABILITAÇÃO PROFISSIONAL DOS DOCENTES

Dos dados fornecidos pela EICP, constatou-se que existe uma percentagem reduzida de docentes com formação psico-pedagógica, somente 20 (36,4%). Quatro docentes (7,3%) além da formação geral possuem também formação psico-pedagógica. Onze (20%) possuem o grau Licenciatura, sete o grau de Bacharelato (12,7%) e sete a 12^a classe (12,7%). Docentes com formação nos institutos técnicos: Industrial de Nampula, três (5,5%); Industrial de Maputo, um (1,8%); Pedagógico Industrial, nove (16,4%); Comercial, dois (3,6%) e Agrícola, um (1,8%). Quatro docentes obtiveram a sua formação em Cuba.

DISTRIBUIÇÃO DOS DOCENTES POR RELAÇÃO JURÍDICA DE EMPREGO

Dos 55 docentes, a dois não foi atribuído o tempo de serviço, verificou-se que 28 docentes (53%) possuem menos de cinco anos de serviço e 4 docentes (7,5%) possuem mais de 25 anos de serviço.

De realçar que 43 (78%) do pessoal docente é contratado, o que leva o processo de ensino-aprendizagem a uma descontinuidade permanente e que três são do sexo feminino, representando 7% do total do corpo docente.

O PESSOAL DIRIGENTE ADMINISTRATIVO E PESSOAL AUXILIAR DA ACÇÃO EDUCATIVA

A EICP possuía em Julho de 2005 um total de 21 funcionários não docentes (42,8% entre os 31 e os 40 anos), sendo 12 do sexo feminino (57%) e 9 do sexo masculino (43%), e 5 trabalhadores eventuais (todos do sexo masculino, com uma média etária de 40 anos; quatro deles possuem como habilitações literárias o Curso Elementar e um o 3º ano de Serralharia Mecânica). Os anos de serviço variam entre um ano (2 funcionários) e treze anos. De realçar que os salários destes funcionários eventuais são pagos com as receitas próprias da escola.

HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DO PESSOAL NÃO DOCENTE

A qualificação do pessoal não docente é extremamente reduzida já que 15% tem habilitações iguais ou inferiores à 5ª classe (equivalente ao ensino primário) e a mesma percentagem possui a 12ª classe.

De notar que 63,7% do pessoal não docente do sexo feminino tem habilitações iguais ou superiores à 9ª classe. Não foi atribuída habilitação a uma funcionária.

DISTRIBUIÇÃO DOS NÃO DOCENTES POR RELAÇÃO JURÍDICA DE EMPREGO

Dos 21 funcionários, 12 (57%) são efectivos e 9 (43%) são contratados, sendo que a maioria dos efectivos (41,7%) tem entre 6 e 10 anos de serviço e todos os contratados têm menos de 5 anos de serviço (100%). É de realçar que, dos nove contratados, seis são do sexo feminino e três sem nenhum tempo de serviço.

Dos que são efectivos e possuem mais de 25 anos de serviço, dois são do sexo feminino.

178

PERÍODO DE FUNCIONAMENTO DA INSTITUIÇÃO

A EICP funciona em regime diurno e nocturno. O horário lectivo estende-se das 6,45h às 21,35h. O período da manhã funciona das 6,45h às 12,10h, o período da tarde das 14,10h às 17,25 h e o período da noite da 17,30h às 21,35h. Há um intervalo de 20 minutos ao meio do turno da manhã, sendo os restantes intervalos de 5 minutos.

As instalações são ainda utilizadas com frequência, quer nos fins-de-semana, quer nos períodos de interrupção das actividades lectivas, para a realização de eventos organizados pela comunidade educativa, pelas ONG e outros organismos públicos e privados.

O calendário escolar é composto por dois semestres, divididos em dois períodos cada um, com exames no final de cada semestre.

CURSOS, DISCIPLINAS E PROGRAMAS/CONTEÚDOS

Os cursos existentes na EICP são três: Especialidade de Contabilidade Geral, Especialidade de Electricidade Geral e Especialidade de Serralharia Mecânica.

As disciplinas e os conteúdos programáticos são estabelecidos a nível nacional para as escolas básicas do ensino técnico-profissional, havendo algumas diferenças entre os cursos diurnos e nocturnos.

CUSTO ANUAL⁴

O financiamento da EICP está ligado ao orçamento da direcção provincial (que faz a sua distribuição em função do número de alunos e escola – a escola secundária recebe mais, pois tem mais alunos), sendo que as obras de grande vulto estão inseridas no orçamento do MINED. No orçamento provincial há mais autonomia e depende da sensibilização do governador.

Para o ano de 2005 o orçamento oficial foi de 1 bilião e 400 milhões de meticais, dos quais 10% vai para as finanças como cativo, logo a EICP dispõe de 1 bilião e 260 milhões de meticais que a escola terá de dividir por seis vezes (pois recebem de dois em dois meses o valor de 210 milhões de meticais). Assim a EICP dispõe de 210 milhões de meticais de fundo de maneiço permanente de dois em dois meses – o que é efectivamente insuficiente, para além de que o recebimento desta quantia não é certo, sofrendo muitas vezes atrasos de vários meses. Os salários do quadro de pessoal não estão incluídos no orçamento da escola, mas actualmente a escola paga salários a 5 funcionários que contratou, fazendo-o com o dinheiro das matrículas e proveitos das oficinas.

Em relação à taxa de matrículas para o ano lectivo de 2005, os alunos dos cursos diurnos não repetentes gastaram um total de 192.500,00 mt, os alunos diurnos repetentes um total de 242.500,00 mt, os alunos dos cursos nocturnos não repetentes gastam um total de 222.500,00 mt e os alunos do curso nocturno repetentes um total de 252.500,00 mt. Concluimos que os alunos que estudam à noite têm uma despesa maior, assim como os alunos repetentes.

179

DIFICULDADES E SUCESSOS

Os percursos de uma escola técnico-profissional em Moçambique, neste caso a EICP, são como uma viagem cheia de sobressaltos, certezas, incertezas, curvas e contra curvas, com um ritmo do diferente e do diverso. Um estilo de ensino *herdado* que sobreviveu, soube marcar presença e deixar marcas, contra tudo e contra todos.

Desde 1963, altura em que foi elaborado o relatório da então *Escola Técnica Elementar de Porto Amélia*, até ao Relatório de 2004 da actual EICP, podemos verificar que existem dificuldades, vários sucessos, desafios e perspectivas que se colocam à escola.

Na altura colocava-se o problema das instalações. Até 1968 a escola funcionou no edifício da Escola Primária D. Francisco de Almeida, em instalações deficientes e com má acomodação, onde funcionavam a secretaria e as aulas, sendo que as oficinas de Trabalhos Manuais funcionavam numa dependência da Câmara Municipal, afastada da escola (antigas oficinas de carpintaria e de reparação de viaturas)⁵. Actualmente falta um gabinete/escritório e um bloco de salas de aulas para acomodar os alunos do Ensino Médio, mas também para a grande procura deste tipo de ensino técnico-profissional (insuficiente capacidade física para albergar um elevado número de alunos). Dificuldades em relação à falta de professores

⁴ Dados recolhidos em Agosto de 2005 na EICP.

⁵ Segundo fontes testemunhais, essa oficina situava-se nas traseiras do Mercado Municipal na baixa da cidade de Pemba.

(insuficiência de corpo docente com formação psico-pedagógica e efectivo), especialmente para a especialidade de Contabilidade, falta de materiais didácticos e dificuldades financeiras (exiguidade e chegada tardia de fundos para o funcionamento dos serviços internos da escola e para a aquisição de material oficial e consumíveis diversos), são problemas de ontem e de hoje. Actualmente, para além das dificuldades citadas acima, existem dificuldades no abastecimento de água e de energia eléctrica (que têm criado vários problemas às aulas do regime nocturno) e a falta de um meio de transporte para alunos e professores que residem longe da escola, e que enfrentam dificuldades para retornarem à escola no período da tarde (14:00h) após concluírem o período da manhã (12:00h).

Sucessos foram muitos, desde a conversão da *Escola Técnica Elementar* (criada em 1961) em *Escola Comercial* (em 1963), passando pela construção de um edifício (1968) onde funciona até hoje a *Escola Comercial e Industrial*, e a introdução do Ensino Médio (2002). Nos últimos dois anos (2003/04) criou-se uma sala de Informática e introduziu-se a disciplina de Informática para todos os alunos do 3º ano, e a disciplina de Inglês para os cursos industriais. Colocaram-se finalistas nas empresas e instituições para estágio pré-profissional, houve uma participação activa e positiva em actividades desportivas e na luta contra as DST/SIDA (realização de actividades/semanas dedicadas ao assunto), construiu-se um muro de vedação do recinto escolar e reabilitou-se o ginásio escolar. Embora ainda com percentagens muito baixas, tem-se verificado um crescimento percentual do aproveitamento pedagógico e um desempenho cada vez maior dos alunos, docentes, pessoal administrativo e auxiliar, assim como uma maior colaboração dos pais e/ou encarregados de educação⁶.

180

MEDIDAS ENQUADRADORAS E ESTRATÉGIAS

A ESCOLA E A DINAMIZAÇÃO DO MEIO

A EICP, através do seu plano de actividades, coloca a responsabilidade da formação não só para a sua comunidade, mas assumindo a formação de outras comunidades no domínio da cooperação e difusão. Na prática assegura a formação de professores, alunos, dos auxiliares de acção educativa e administrativa, dos pais, encarregados de educação e comunidades em geral.

A EICP serve múltiplas comunidades que escolheram esta instituição para a construção de percursos escolares e educativos, havendo por isso a preocupação de eleger acções (que estão incluídas nos desafios e perspectivas) que mobilizem alunos, docentes e a comunidade em geral, na procura da coesão e unidade de todos os membros da comunidade educativa.

Nesta conformidade foram estabelecidas as seguintes medidas de acção:

- Promoção da semana do ensino técnico-profissional.
- Impulsionar a ligação escola-comunidade.
- Construção do balcão de atendimento ao público (no âmbito da

Reforma do Sector Público) e de um reservatório de água.

- Desenvolvimento de instrumentos, mecanismos e acções educativas de prevenção do consumo de drogas lícitas e ilícitas e das DST/SIDA.
- Realização de seminários de capacitação psico-pedagógica dos docentes.
- Contratação de mais funcionários docentes e não docentes.
- Elevação dos índices de aproveitamento pedagógico escolar⁷.

O quadro de referência presente à concepção e acompanhamento do plano de actividades e da gestão dos meios contidos no orçamento está presente no regulamento interno da EICP (de 2005) e no regulamento de avaliação para o nível elementar e básico do ensino técnico-profissional (de 1991).

A AVALIAÇÃO

Sendo a avaliação uma das componentes do processo de ensino-aprendizagem, ela realiza-se ao longo do ano lectivo com carácter de avaliação contínua, através das actividades de controlo sistemático (ACS), das actividades de controlo parcial (ACP) e do exame final. A média semestral (MS) é calculada a partir das médias das ACS e das ACP: $(MACS+2MACP)/3$.

A média anual é calculada a partir das MS: $(MS1+MS2)/2$.

Se o aluno obtiver na média de frequência/anual (MF) um valor igual ou superior a treze valores e meio é dispensado de exame ($MF \geq 13,5$ valores) e para ser admitido a exame tem que ter como média de frequência um valor igual ou superior a nove ($MF \geq 9$ valores).

O aluno transita de ano se não reprovar por faltas, se aprovar a todas as disciplinas de exame, se tiver como média de frequência igual ou superior a dez valores em cada uma das disciplinas práticas ($MF \geq 10$ valores) e não obtiver como média anual, em mais de duas disciplinas, nota inferior a oito valores⁸.

ENVOLVIMENTO E PARCERIAS COM A COMUNIDADE

A EICP tem organizado as suas actividades de envolvimento com a comunidade em torno de dois eixos: o da convivialidade cultural e o de parcerias. Nesse sentido, tem vindo a desenvolver uma série de iniciativas, quer no contexto da comemoração de efemérides relevantes, quer no campo de cooperação com ONG e entidades empregadoras.

São exemplo desse envolvimento activo as várias comemorações de dias feriados, dia do professor, da mulher moçambicana, participação em torneios e competições desportivos, exposições, debates e realização da semana *Vida Saudável*, como acções de combate contra as DST e HIV/SIDA e também a colocação de finalistas em empresas e instituições para estágio pré-profissional, como por exemplo o *Pemba Beach Hotel*.

⁷ Relatório anual da EICP de 2004 e de 2005.

⁸ Regulamento de Avaliação - Nível Elementar e Básico do Técnico-Profissional, 1991.

A QUESTÃO LINGUÍSTICA

*Venho brincar aqui no Português... a Língua nossa,
essa que dá gosto a gente namorar e que nos faz a nós
moçambicanos, ficamos mais Moçambique
(Mia Couto).*

Moçambique, e neste caso a província de Cabo Delgado, tem uma geografia linguística muito complexa e mesmo sendo a língua portuguesa a língua oficial, só é conhecida como língua materna por um número muito reduzido de pessoas. Na sua maioria as línguas regionais são as línguas maternas da população.

O desafio é imenso, pois não devemos esquecer que os alunos, quando chegam à escola, vêm já de uma passagem de aprendizagens e conhecimentos adquiridos numa língua diferente daquela com que se deparam no tempo de aulas. Sabemos que a aprendizagem numa língua que não é a materna pode condicionar o percurso educativo, assim como a integração, quer escolar quer social.

Alunos com culturas linguísticas e códigos diferentes podem ter menos sucesso na escola, o que não quer dizer que sejam menos intelectuais. A etnicidade e a língua estão intimamente ligadas, exercendo influência determinante nas atitudes e no comportamento escolar dos alunos e, claro, no seu desempenho académico.

EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS

Para ter uma ideia da população escolar, e da importância da escola no meio, este trabalho incluiu o levantamento de dados relativos à evolução do número de alunos e das turmas no espaço de dez anos. Em 1995 encontravam-se matriculados cerca de 304 alunos contra os 1305 matriculados em 2005. O número de turmas passou de 12 em 1995 para 25 em 2005⁹.

182

CONCLUSÃO

O ensino técnico na EICP está num ponto em que se pode aproveitar esta dinâmica de recuperação da aprendizagem de profissões, para desenvolver não só a própria escola, como dar uma base sólida a este desenvolvimento sustentado, socialmente e culturalmente, que em tantos locais do mundo se procura atingir. Mas as barreiras a transpor são realmente grandes e é necessário que todos, a começar pelos quadros da própria escola, tenham a noção de que não devem esmorecer na sua luta quotidiana de ensinar e de exigir qualidade, exigência de qualidade esta feita não só aos alunos, por forma a dar credibilidade e competências aos futuros profissionais, como feita também à administração pública, local, regional e nacional, por forma a dotar a EICP dos meios necessários a um ensino de qualidade, uma vez que os equipamentos, os manuais, os programas, as instalações e, ainda, o número de professores efectivos, estão realmente ultrapassados, degradados e são deficitários.

⁹ Informações e dados recolhidos junto da Direcção da EICP em Agosto de 2005.

REFERÊNCIAS

Diploma legislativo nº 2110, de 28/8/61, *Boletim Oficial* nº 34, de 28 de Agosto.

Escola Industrial e Comercial de Pemba (2003). *Relatório Anual da Escola Industrial e Comercial de Pemba*.

Escola Industrial e Comercial de Pemba (2004). *Relatório Anual da Escola Industrial e Comercial de Pemba*.

Escola Industrial e Comercial de Pemba (2005). *Relatório Anual da Escola Industrial e Comercial de Pemba*.

Regulamento Interno da Escola Comercial Jerónimo Romero (1966). Maputo, Arquivo Histórico de Moçambique.

Relatório sobre a Escola Técnica Elementar de Porto Amélia (1963). Maputo, Arquivo Histórico de Moçambique.

Vieira, Ricardo (1999). "Da multiculturalidade à educação intercultural – A antropologia da educação na formação de professores", *Educação, Sociedade e Culturas*, 12.

RESUMO

São Tomé e Príncipe (STP) tem vindo a beneficiar de um elevado número de acções de ajuda, assistência técnica e financeira na área da educação e ensino. Esta ajuda tem sido desenvolvida no âmbito de protocolos e programas de cooperação firmados entre o governo santomense e os governos de diferentes países ou organizações internacionais. Por razões de ordem histórica e cultural, a cooperação Portugal - STP tem tido um peso importantíssimo no quadro da ajuda externa ao arquipélago, nomeadamente no apoio às estruturas educativas santomenses. Tendo como quadro de referência as metas dos Objectivos do Desenvolvimento do Milénio/Educação Para Todos e as políticas / projectos / acções desenvolvidas no arquipélago, no âmbito dos acordos de cooperação entre Portugal e STP para a área da educação e formação, pretende-se fazer uma reflexão crítica sobre as prioridades, estratégias, eficácia e impacto dessas acções na melhoria da educação e formação do arquipélago.

A COOPERAÇÃO PORTUGAL - SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE NA ÁREA DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

António José Martelo
CEA – ISCTE – IUL

PALAVRAS-CHAVE: COOPERAÇÃO, EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO, DESENVOLVIMENTO

185

No quadro da Cooperação Internacional e da Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD), ao longo destes trinta e cinco anos, Portugal tem vindo a privilegiar a cooperação bilateral com os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), a que se juntou Timor-Leste, na última década. Razões históricas e culturais assim o justificam.

A educação e a saúde têm sido eleitas como áreas prioritárias de intervenção da política de cooperação portuguesa, para onde são canalizados a maioria dos fluxos financeiros dessa ajuda.

Actualmente os objectivos da política de cooperação portuguesa para o desenvolvimento e da APD portuguesa concentram-se no eixo central do combate à pobreza, tendo a educação e o apoio aos sistemas educativos dos PALOP e de Timor-Leste um papel privilegiado na concretização desses objectivos.

A República Democrática de São Tomé Príncipe (RDSTP), o mais pequeno dos PALOP, tem vindo a beneficiar ao longo destas três décadas e meia de um conjunto alargado de ajudas, sobretudo na área da educação¹.

Desde a independência que os sucessivos governos da República vêm elegendo o sector educativo como prioritário das políticas governamentais.

Durante o período do monopartidarismo o sistema educativo foi

¹ São Tomé e Príncipe insere-se no conjunto dos denominados PEID – Pequenos Estados Insulares em Desenvolvimento, é caracterizado como um Estado de fraca capacidade e extrema vulnerabilidade, e está incluído no grupo dos denominados Estados frágeis.

apresentado como alavanca para a criação do *Homem Novo*. A introdução do multipartidarismo no início da década de noventa e sobretudo a alteração das relações com os chamados países do leste europeu teve como consequência, entre outras, o abandono de um modelo de ensino *estranho* ao contexto do país e a adopção de vários modelos, alguns também *estranhos*, mas que são fruto da pobreza, da dependência da ajuda externa e de situações de permanente instabilidade política.

A permanente conflitualidade político-partidária e as mudanças constantes na governação têm impedido a concretização e consolidação de políticas reformistas para o sector².

Os compromissos assumidos com os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) têm levado os sucessivos programas de governo a reproduzir permanentemente o discurso político do combate à pobreza, invocando a melhoria da educação e da saúde como áreas de intervenção prioritária e necessitadas de reformas e intervenção profunda. Porém, a incapacidade financeira do Estado (apesar das significativas ajudas externas) e a fraca capacitação para a promoção de políticas concertadas para o sector educativo reflectem-se na ausência de respostas às necessidades de educação/formação, cujo estágio é um sério obstáculo ao desenvolvimento económico e social do país e ao combate aos elevados índices de pobreza que o caracteriza.

Desde a sua independência, o país tem vindo a beneficiar de um elevado número de acções de ajuda, assistência técnica e financeira na área da educação e ensino. Esta ajuda tem sido desenvolvida no âmbito de protocolos e programas de cooperação firmados entre o governo santomense e os governos de diversos países, assim como de diversas organizações internacionais³.

Por razões de ordem histórica e cultural, a cooperação Portugal - São Tomé e Príncipe tem tido um peso importantíssimo no quadro da ajuda externa ao arquipélago, nomeadamente no apoio às estruturas educativas santomenses com o envio de professores, formação de docentes, atribuição de bolsas de estudo e apoio técnico variado. Um exemplo do peso da cooperação portuguesa na educação reflecte-se nas adaptações (e semelhanças) que os responsáveis santomenses têm feito do seu sistema educativo ao sistema português.

2 Em São Tomé e Príncipe a queda sucessiva dos governos, que vem marcando a actividade política desde a instauração do multipartidarismo em 1991, já levou à tomada de posse de 13 governos nesta II República e 14 primeiros-ministros de 4 partidos diferentes. O primeiro Presidente da Nova República, Miguel Trovoada, conheceu 7 governos, enquanto o actual Presidente, Fradique de Menezes, já vai em 9 governos e cerca de 10 primeiros-ministros. Ou seja, nos últimos 9 anos a maioria dos governos não teve uma duração superior a 1 ano.

3 O país, ao longo destas três últimas décadas, caracterizou-se por depender fortemente das ajudas externas, sendo cerca de 90% do orçamento de Estado proveniente dos fluxos das dotações da ajuda internacional. Esta vem actuando, de múltiplas formas, em todos os sectores da sociedade santomense, sendo a educação/formação e o combate à pobreza as prioridades dessas ajudas. Organizações como a UNESCO, UNICEF, Gulbenkian, têm ao longo destas décadas fornecido um importante auxílio financeiro, apoio técnico e didáctico às escolas do arquipélago. A contribuição da cooperação internacional tem desempenhado um papel muito significativo quer no apoio a infra-estruturas educativas quer na formação de recursos humanos. A fraca capacidade institucional, para gerir e aplicar eficazmente os fundos disponibilizados ou os integrar em projectos ou programas de desenvolvimento, tem determinado impactos pouco positivos num país que tem sido receptor das mais elevadas ajudas per capita concedidas aos países pobres.

No quadro da cooperação bilateral entre os dois países a formação de quadros santomenses, através da concessão de bolsas de estudo de formação em Portugal, tem sido a grande beneficiada desde sempre, absorvendo uma parte significativa dos fluxos financeiros da ajuda.

Outra área tradicional e privilegiada na cooperação bilateral Portugal - STP tem sido o apoio ao ensino secundário com o envio de professores cooperantes portugueses, para leccionarem sobretudo no Liceu Nacional. O apoio à edição de manuais escolares e livros de texto e o financiamento de edifícios e equipamentos também têm feito parte dos programas de acção, não de forma permanente e com dotações orçamentais mais reduzidas. A área de formação de professores, fundamental para a promoção e valorização da língua portuguesa e da qualidade da educação do arquipélago, referenciada várias vezes nos acordos e programas de cooperação, tem-se mostrado bastante incipiente ao longo destas décadas.

Enquadrando-se na mais recente orgânica de programação da cooperação bilateral entre os dois países, os últimos Programas Indicativos da Cooperação (PIC) para a área da educação, além de repetirem as áreas de actuação, anunciam um importante programa de apoio à capacitação nacional de gestão do sistema educativo, com o apoio ao desenvolvimento de um tecido de decisores, colaboração na formação de quadros especializados, apoio institucional e regulamentação de diplomas legislativos. Surge, assim, um leque alargado de intervenções que, a concretizarem-se, poderão dar um forte contributo para a melhoria da qualidade do sistema educativo da RDSTP e ultrapassar alguns dos constrangimentos do seu sistema, a seguir apresentados:

187

FRAGILIDADE DO QUADRO LEGAL ENQUADRADOR DO SISTEMA NA SUA GLOBALIDADE E A SUA OMISSÃO EM ÂMBITOS ESTRUTURANTES

Como reflexo dos compromissos assumidos por São Tomé e Príncipe, em Jomtien e Dakar, foi publicada em 2003 a nova LBSE 2/2003⁴ que substituiu o anterior Decreto-Lei n.º 53/88, na qual se assume o compromisso de alargar a escolaridade obrigatória até à sexta classe. Esta lei está a ser implementada de forma faseada no novo quadro geral do sistema educativo mas, apesar de ser o marco legal que rege a educação do país, na realidade, ainda hoje, a oferta educativa nacional responde mais à antiga Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei n.º 53/88) sancionada em 2003.

Esta situação constitui um indicador das dificuldades que o Ministério da Educação tem tido para implementar as transformações previstas pela nova lei da educação. Independentemente da bondade da legislação, a sua concretização tem sido muito difícil, sendo os constrangimentos do sistema seriamente impeditivos deste sucesso.

Se usarmos como referência os últimos dados disponíveis, que se referem ao ano lectivo de 2006/07, verificamos que, do total de 40.794 alunos que frequentaram o sistema (1^a-12^a classe), apenas 22% o faziam no ensino secundário. Tão grande discrepância deve-se às elevadas taxas de repetência e abandono escolar e, ainda, à reduzida oferta formativa pós-básica (10^a

⁴ Diário da República de São Tomé e Príncipe n.º 7, de 2 de Junho de 2003.

/ 11ª classes), que se restringe à cidade capital. Ou seja, caso o Estado não promova ofertas educativas alternativas após o básico ou no final do 1º ciclo do ensino secundário, perder-se-ão os esforços da escolarização básica.

Apesar de existir o enorme desafio de alargar o ensino obrigatório à 6ª classe até 2015, a organização das escolas ainda não obedece totalmente à estrutura preconizada na nova lei de bases. Apenas numa percentagem reduzida de estabelecimentos escolares se lecciona da 1ª à 6ª classe e em alguns ainda impera o regime triplo.

A deficiente rede escolar, as distâncias à escola e as dificuldades financeiras das famílias impediram, até aqui, que 57% dos alunos que frequentam o 1º ciclo completassem a 6ª classe.

O 1º ciclo do ensino secundário só funciona nas capitais de distrito e apenas duas escolas leccionam até à 11ª classe, o que leva a que apenas 18% dos alunos que frequentaram o 5º ano atinjam este nível de ensino.

A implementação do 12º ano está ainda por concretizar.

A formação profissional nunca foi alternativa, sendo um sector extremamente carente no sistema educativo, com consequências muito graves para toda a sociedade do arquipélago. Existe um centro politécnico mas com pouca diversidade de formação e fraca apetência por parte dos jovens. A exiguidade do mercado de trabalho e a fraca qualidade do ensino têm levado a que este não seja alternativa.

O ensino técnico-profissional, que deveria ter um importante papel para colmatar as necessidades efectivas do país nomeadamente no sector das pescas, turismo e artesanato, encontra-se numa fase de implementação e limitado a um número muito reduzido de alunos.

Com o objectivo de colmatar esta deficiência foram introduzidos em 2005, com o apoio da cooperação portuguesa, os cursos secundários profissionalmente qualificantes. Este projecto pioneiro e de carácter inovador pretendeu criar uma oferta formativa profissionalmente qualificante, ao nível do ensino secundário público, tendo em vista uma dupla perspectiva: a integração qualificada no mundo do trabalho e/ou o prosseguimento de estudos no ensino superior.

O aparecimento do ensino superior em São Tomé e Príncipe (Instituto Superior Politécnico - ISP) verificou-se em 1996 e até 2000 esteve claramente subaproveitado. O protocolo estabelecido com a Universidade Lusíada e a redução do número de bolsas levou a que, nos últimos anos, o ISP se tenha tornado numa *alternativa secundária* para todos aqueles que não conseguem bolsas de estudo no exterior do país.

188

A FALTA DE UMA POLÍTICA CONSEQUENTE DE FORMAÇÃO DE QUADROS E A AUSÊNCIA DE CARREIRA DOCENTE

Apesar de a formação de professores ser uma área fundamental no sistema educativo, não tem merecido por parte do poder político a atenção imprescindível para um ensino de qualidade. A inexistência de uma política eficaz, planeada e coerente de formação de professores tem tido repercussões na diminuição da qualidade do ensino e, como tal, tem tido óbvias consequências ao nível económico e social cujo custo e atraso são de difícil recuperação. A ausência de professores qualificados tem reflexos na qualidade das aprendizagens dos alunos, que saem do sistema com carências a todos os níveis. Presentemente 49,2 % dos 708 docentes do sistema de

ensino santomense não possuem qualquer tipo de formação.

A inexistência de uma lei que regulamente a carreira docente tem impactos muito significativos na forte desmotivação dos professores santomenses. A carreira é pouco atractiva, os salários baixos e o estatuto é socialmente pouco valorizado. As restrições orçamentais não estimulam os professores mais qualificados, que são substituídos por professores com pouca ou nenhuma qualificação, que por sua vez formam mal os alunos, que se convertem em professores com má qualidade, que formam alunos cada vez mais mal formados.

Os docentes revelam graves deficiências tanto ao nível pedagógico-científico como da própria língua materna, com graves repercussões em todo o sistema educativo.

O encerramento por mais de uma década da escola de formação de educadores e professores primários (EFSQD), contrariando em absoluto os princípios de Jomtien que São Tomé e Príncipe se comprometeu a cumprir, levou a que hoje apenas 46,1% dos professores possuam formação.

Até aqui, a prática utilizada no recrutamento de professores por parte do Ministério da Educação santomense faz-se contratando docentes com a 9ª e 11ª classe para leccionarem no ensino primário e no 1º ciclo do ensino secundário. A esmagadora maioria dos professores com formação leccionam em escolas situadas nos distritos de Água Grande e Mé-Zochi.

A falta de docentes habilitados para a docência dos anos terminais (10ª e 11ª classes) tem sido colmatada, em parte, com a chegada de professores cooperantes portugueses. Ao longo das últimas décadas, Portugal tem vindo a enviar um número significativo de professores que desenvolvem a sua actividade no ensino secundário e quase exclusivamente no Liceu Nacional.

O recrutamento dos restantes professores é feito entre os quadros técnicos superiores santomenses.

A principal razão de ainda não estar a ser ministrada a 12ª classe no país prende-se com a falta de instalações e com a ausência de docentes habilitados para leccionarem as disciplinas curriculares.

A abertura do ISP e da Escola de Formação de Professores e Educadores (EFOPE), em 2000, como instituições viradas para a formação de educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário, poderá contribuir para minimizar o problema, mas não o resolverá pelo menos a médio prazo. A forte pressão demográfica e o alargamento da escolaridade obrigatória até à 6ª classe exigem cada vez mais docentes a que estas instituições terão muitas dificuldades de responder num espaço de tempo limitado.

A negligência das entidades santomenses em relação à área da formação de professores e formadores, a inadequada gestão e planificação, tanto das necessidades como da formação em si, têm sido o mais sério obstáculo à melhoria da qualidade do ensino na RDSTP.

FRAGILIDADE DO QUADRO ADMINISTRATIVO QUE NÃO RESPONDE ÀS NECESSIDADES NEM ESTÁ ACTUALIZADO FACE AOS CONTEXTOS ACTUAIS

O sistema educativo santomense caracteriza-se por ter um modelo de gestão centralizado, pouco eficaz e sem mecanismos adequados de controlo, supervisão e apoio. Os órgãos centrais de planificação e execução das

políticas educativas limitam-se ao exercício de funções muito elementares, à prática de meras rotinas.

A fraca capacidade institucional, a ausência de políticas coerentes e a ausência de um plano de desenvolvimento do sector da educação conduziram, ao longo dos anos, a improvisos, à tomada desarticulada de decisões, a uma flagrante incoerência e falta de correspondência entre o preconizado pela via da lei e aquilo que efectivamente se observa na prática.

LIMITADAS CAPACIDADES DE RESPOSTA ÀS NECESSIDADES EDUCATIVAS DO PAÍS POR PARTE DO NÍVEL CENTRAL DO SISTEMA

As carências do sistema educativo são diversas: fraca oferta educativa a todos os níveis (incluindo o ensino básico obrigatório); carência de infra-estruturas educativas, de recursos humanos qualificados e financeiros, de manuais actualizados; existência de programas obsoletos; desarticulação dos diferentes níveis de ensino e pouca flexibilidade estrutural para a progressão escolar. As escolas sentem permanentemente uma falta de apoio em todos os aspectos, desde equipamentos e mobiliário, material escolar e educativo, a recursos didácticos e financeiros que possam satisfazer minimamente a gestão diária.

O desequilíbrio entre a capacidade de oferta e a procura de espaços de ensino é cada vez maior. A realidade tem vindo a evidenciar a disparidade entre os decrescentes recursos estatais e o rápido crescimento da população escolar.

As limitações quantitativas e qualitativas do parque escolar são enormes. O excesso de alunos por turma, aliado à fraca qualificação dos professores e à carência de materiais de suporte ao ensino (manuais e outros materiais didácticos) tem tido um enorme peso na fraca qualidade de ensino ministrado nas escolas.

A fraca equidade entre rapazes e raparigas, o elevado número de retenções (superior a 30%, atingindo os 44% no ensino pré-universitário) (EPT, 2002: 27), o forte abandono escolar sobretudo das raparigas, a fraca expectativa familiar em relação à escola (para o que a degradação da educação também muito contribui), a deficiente estrutura da rede escolar que impede a maioria dos alunos de completarem o ensino secundário, têm levado a que os que completam o pré-universitário sejam uma pequena minoria.

O ensino técnico-profissional é pouco significativo, apesar do interesse de que esta modalidade de ensino se reveste no quadro do processo de desenvolvimento económico, e as oportunidades de formação são muito escassas ou quase inexistentes.

A deficiente articulação entre a escola e o mundo do trabalho não permite que esta seja verdadeiramente útil ao processo de desenvolvimento económico do país ou consiga provar a sua relevância. Como tal, as comunidades comportam-se como se a escola fosse um corpo estranho inserido no seu seio.

A AUSÊNCIA DE UMA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO, SUPERVISÃO, INCAPACIDADE DE CONTROLO E FISCALIZAÇÃO DO SISTEMA

Apesar das tentativas de reformas no sector, estas têm ficado sempre aquém das metas propostas. O corpo de inspecção é praticamente inexistente e os professores santomenses sentem-se entregues à sua própria

sorte.

A falta de clareza dos objectivos, a ausência de definição de estratégias realistas e a fraca prestação ao nível da gestão da educação são factores explicativos. No entanto, a instabilidade política tem resultado na interrupção continuada das acções, devido à substituição sistemática dos quadros que habitualmente acompanham as mudanças ministeriais.

A realidade educativa santomense vem evidenciando que, apesar dos programas de cooperação, do elevado número de acções de ajuda, assistência técnica e financeira e dos progressos verificados no seu seio, continua a debater-se com graves carências e constrangimentos, agravados ao longo dos anos, impedindo-a de dar resposta às necessidades e anseios da juventude do arquipélago, e constituindo, em última instância, um obstáculo ao desenvolvimento do país.

Pelo facto de Portugal ser o principal parceiro de cooperação com São Tomé e Príncipe, coloca-se a questão: serão as ajudas insuficientes?

Tendo em conta o diagnóstico apresentado, o país necessita de um investimento substancial nos mais diversos sectores da área da educação, a falta de recursos por parte de STP não permite empreender reformas significativas e só com a ajuda internacional poderá ultrapassar esses constrangimentos.

As solicitações permanentes dos dirigentes santomenses junto dos doadores internacionais, e de Portugal em particular, no sentido do reforço das ajudas (externas) aos sectores mais carenciados, e especificamente à educação e ensino, é revelador da sua insuficiência para fazer face aos constrangimentos existentes.

A RDSTP empreendeu *recentemente* a reforma do seu sistema educativo e assumiu compromissos internacionais. Estes compromissos trazem grandes desafios para o país e a necessidade de alargar o parque escolar e o quadro de docentes.

O Banco Mundial e a Fundação Calouste Gulbenkian apoiam financeiramente esta reforma, com a colaboração da Escola Superior de Educação de Santarém, que tem acompanhado e gerido com equipas santomenses esse processo, importantíssimo para a melhoria da qualidade da educação do país. Esta parceria levou à reformulação dos currículos, produção de novos manuais escolares da 1ª à 6ª classe e apoio na área da formação de professores para a testagem dos manuais e acompanhamento na sua generalização.

Foram produzidos novos manuais, reformularam-se os currículos, contudo não se efectivou a generalização na formação e capacitação dos professores. Perante esta lacuna e tendo em conta o nível de formação do corpo docente do país poderemos questionar o impacto que essa reforma terá, quer no sistema educativo do país, quer na própria sustentabilidade da reforma.

No presente ano lectivo deu-se início a um novo projecto de cooperação, extremamente ambicioso, entre os dois países: o projecto *Escola Mais*. O projecto possui uma componente inovadora em que o executor é uma organização não governamental portuguesa, a Marquês de Valle Flor, cujo grande objectivo é desenvolver uma série de componentes no sentido de promover a dinamização do ensino secundário no país. Em algumas componentes do projecto (tal como a formação e capacitação de directores, supervisores, inspectores e delegados) tem a colaboração da ESE de Leiria.

Este é um projecto que envolve verbas bastante significativas e que, pela sua dimensão, poderá ter um impacto muito significativo no sistema educativo do país.

Esperam-se resultados ambiciosos que contemplam a melhoria do parque escolar e das competências técnicas dos professores e gestores, a actualização dos currículos e programas escolares, a produção de manuais e a diversificação do ensino profissionalizante.

Contudo, mais uma vez, coloca-se a questão da sustentabilidade destas acções, já que se não for dada primazia à formação e capacitação de professores e formadores, dificilmente o impacto deste projecto terá significado. Por outro lado, e indo ao encontro das prioridades da parte do receptor, é fundamental que Portugal promova a reabilitação de algumas estruturas físicas em detrimento de componentes secundárias.

Perante a realidade do sistema educativo santomense é legítimo colocarmos, ainda, outras questões: estarão as ajudas por parte de Portugal a ser mal direccionadas e mal planificadas?

Da análise crítica das acções, programas, projectos, promovidos no âmbito da cooperação e da ajuda bilateral Portugal - STP para a área da educação e ensino, verificou-se que, frequentemente, as propostas apresentadas foram generalistas, os projectos isolados e não articulados com o objectivo de promover a autonomia e a auto-sustentação futura do sistema.

A sobreposição e a não articulação das acções por parte de diferentes organismos que actuam no terreno, como é o exemplo do Instituto Camões e do Ministério da Educação de Portugal, têm como consequência o desperdício de recursos e menor impacto dos projectos.

As acções têm-se repetido, programas após programas, acordos após acordos, o que contribuiu para legitimar as críticas não só do receptor, como dos próprios actores da cooperação. Além disso, e apesar da eficácia ou da eficiência dos projectos, tem-se verificado que muitas vezes tem sido secundarizado um aspecto preponderante: a sustentabilidade.

Na identificação dos constrangimentos ao desenvolvimento da educação em STP, verificamos que a reduzida qualificação do seu corpo docente contribui para a baixa qualidade da educação do arquipélago. Identificada como área prioritária de intervenção, tanto pelos especialistas e dirigentes da educação santomense, como pelos actores da cooperação portuguesa no arquipélago, tem, no entanto, sido secundarizada, reduzida e pontual, a intervenção nesta área por parte de Portugal.

Por outro lado, o envio de professores cooperantes portugueses para leccionarem no arquipélago, salvo raríssimas excepções, não tem sido enquadrado em projectos integradores e promotores da auto-suficiência do país, como por exemplo a formação de professores ou a produção de materiais pedagógicos, limitando-se os professores a leccionar nas classes terminais (10^a e 11^a) do ensino secundário, quando na realidade os mais carenciados são os níveis de escolaridade inferiores. Até que ponto as opções estratégicas até agora tomadas contribuem para a sustentabilidade dos projectos?

Apesar do impacto positivo que os docentes portugueses promovem, quer na melhoria, quer na credibilização deste nível de ensino, acabam por não resolver as dificuldades e os constrangimentos inerentes aos níveis antecessores. As graves carências no ensino básico mantêm-se com posteriores reflexos no secundário.

O sistema educativo santomense está muito dependente dos professores portugueses (sobretudo nos anos terminais) e esta dependência está a eternizar-se. Alguns dos docentes portugueses poderiam ser canalizados para a leccionação nos níveis de ensino inferiores e complementarem a sua intervenção com acções de formação dirigidas sobretudo aos professores santomenses sem habilitação própria para a docência.

A importância da ajuda por parte da cooperação portuguesa a São Tomé e Príncipe tem sido bastante importante, mas é necessário melhorar as estratégias de intervenção. A formação dos professores/formadores santomenses deve ser encarada como prioritária nos acordos de cooperação. Este é um caminho para criar sustentabilidade e promover a autonomia do receptor. A formação tem que ser criteriosa, de qualidade e de ir ao encontro da realidade santomense.

A valorização da via profissionalizante e do ensino profissional no país é fundamental e imprescindível, porém os programas de cooperação deram-lhe durante bastante tempo uma atenção muito reduzida.

A partir do PAC/2005 e dando sequência à reforma iniciada no sistema educativo santomense, Portugal empreendeu com São Tomé um projecto inovador que consistiu na implementação dos Cursos Secundários Profissionalmente Qualificantes, cujos alunos saem com habilitações ao nível do 12º ano (inovação), e ao mesmo tempo criavam-se alternativas à única via do ensino e promovia-se a melhoria da qualificação profissional dos santomenses⁵.

Este projecto, pelo volume financeiro envolvido, pela inovação técnico-pedagógica e meios materiais e de equipamento disponibilizados, mas sobretudo pelas respostas dadas aos constrangimentos do sistema, e ao apresentar alternativas profissionalizantes à, até aqui, única via de estudos do país, tornou-se importantíssimo para São Tomé e Príncipe.

Sem colocarmos em causa a eficiência e eficácia deste projecto, verificamos que esta experiência pedagógica com cerca de cinco anos é cada vez mais um projecto que, pelo número reduzido de alunos envolvidos, pela qualidade e quantidade dos materiais e equipamentos disponibilizados e pelo corpo docente, se diferencia totalmente da realidade educativa da escola em que estão inseridos. Estes cursos, perante a realidade santomense, são opções de carácter elitista. É, pois, fundamental que se promova a generalização destes cursos a outras escolas do país.

Os docentes que asseguram a leccionação das áreas curriculares e a gestão dos cursos são quase exclusivamente professores portugueses. Os professores santomenses do Liceu Nacional não se sentem envolvidos neste projecto, sentem-se à margem do mesmo e dizem ser *o projecto dos portugueses*.

Mais uma vez se coloca a questão da sustentabilidade do projecto e eternização da ajuda portuguesa a São Tomé e Príncipe. É indispensável que se promova a participação dos receptores no projecto, que o sintam como seu. É,

⁵ Os cursos conferem diplomas em Gestão e Administração; Humanísticas e Turismo; Arte e Design; Tecnologias Industriais (electricidade e construção civil). Com o apoio da cooperação portuguesa foram recuperados dois pavilhões no espaço do Liceu Nacional que foram totalmente equipados com mobiliário e material informático. O corpo docente é maioritariamente composto por docentes portugueses.

também, necessário que os próprios responsáveis pela educação do país assumam os projectos no sentido de contribuírem para a própria sustentabilidade.

As carências em meios e equipamentos pedagógicos, em infra-estruturas físicas, *pedem* um maior esforço da cooperação e da ajuda portuguesa.

A valorização da intervenção em áreas da gestão e administração escolar, referenciadas no recente projecto *Escola Mais*, poderá ser um bom indicador de que ambos os parceiros apostam em áreas promotoras do desenvolvimento do sistema. É indispensável que especialistas em educação, com conhecimentos sólidos do terreno, possam participar nas acções e projectos a empreender e na definição das estratégias a levar a cabo.

Para promover reformulações e aperfeiçoamento futuro dos instrumentos e técnicos é necessário que haja uma efectiva coordenação das acções no terreno, uma forte articulação entre doador e receptor e uma efectiva avaliação dos projectos e programas sectoriais. É, sobretudo, necessária uma grande transparência e profissionalismo em todo o processo.

Portugal deverá apostar numa política de desenvolvimento efectiva, estabelecendo os programas com STP com base na definição de estratégias de desenvolvimento bem definidas, privilegiando dentro da educação iniciativas que tenham em vista a transformação efectiva da realidade do sistema, apostando na formação, gestão e administração.

A primazia dada à educação deverá promover o reforço da língua portuguesa, dando particular prioridade à formação de professores e formadores, reconhecendo o efeito multiplicador destas acções e a promoção da auto-sustentação da RDSTP.

Por outro lado, é fundamental o papel de Portugal no apoio à reforma dos currículos, não só no sentido da actualização do conhecimento científico, como no da promoção da cultura tradicional e da própria valorização da identidade nacional. É, também, fundamental o reforço do apoio de Portugal à reformulação e elaboração de manuais escolares e textos de apoio, para que STP possa ultrapassar a gravíssima carência neste sector.

A atenção, aconselhamento e formação a dispensar aos quadros santomenses é primordial para a organização, gestão e planificação de todo o sistema. É sobretudo fundamental, e necessário, que os dois países se empenhem na promoção de metodologias de avaliação conjunta e sistemática tendo em vista dar a conhecer a pertinência, eficácia e eficiência, impacto e sustentabilidade da sua cooperação, propor alternativas, novas estratégias e melhoria do processo.

O presente projecto *Escola Mais*, a efectivar-se em todas as suas componentes, poderá ser a alavanca impulsionadora da transformação da educação no arquipélago.

O sistema educativo santomense debate-se com enormes constrangimentos impeditivos de este poder responder adequadamente às necessidades do país e aos anseios da juventude. Apesar de o discurso político ser no sentido de dar primazia ao sector educativo e da *aparente* consciencialização de que este é fundamental no combate à pobreza e miséria no país, e fulcral para o desenvolvimento socioeconómico das ilhas, a verdade é que os discursos políticos não têm passado a uma prática efectiva. As *tímidas* reformas na educação, com a colaboração de parceiros externos e de organismos internacionais como o Ministério da Educação de Portugal, a Fundação Gulbenkian, o Instituto Camões, a UNESCO e outras entidades, não têm

sido suficientes para impedir a degradação do sistema educativo do país, que não responde nem aos anseios e necessidades dos santomenses, nem aos desafios da comunidade internacional.

Atendendo a esta realidade, o esforço da política de cooperação bilateral entre os dois países terá efectivamente que ser maior, na tentativa de minorar as deficiências e carências do sistema educativo santomense e as ajudas, mesmo que reduzidas, terão que ser maximizadas, bem orientadas e aplicadas pelo receptor.

Mas, será que o receptor não tem podido, ou conseguido, geri-las no sentido do seu aproveitamento e maximização?

A RDSTP vem evidenciando uma forte instabilidade política, má governação e índices crescentes de corrupção, com consequências extremamente nefastas para a população do arquipélago. A deficiente institucionalização do país, com conflitos permanentes entre os principais órgãos do poder, a ausência de estratégias de desenvolvimento, a falta de políticas sectoriais eficientes (que no caso do sector educativo se vem traduzindo na ausência de uma clara identificação dos constrangimentos), a deficiente planificação de estratégias educativas e formativas, no sentido de se poder promover o aumento das qualificações e da capacitação técnica e profissional da juventude, têm contribuído para que as ajudas não sejam rentabilizadas, nem maximizadas, e não se traduzam num contributo efectivo para a melhoria do sector, levando a que as metas apresentadas, quer nos Objectivos do Milénio, quer nos objectivos da EPT, dificilmente sejam atingidas.

As ajudas externas só poderão ter impactos positivos se existir, por parte dos actores políticos, práticas efectivas de boa governação. STP deverá encontrar políticas de desenvolvimento apropriadas, dedicar especial prioridade ao desenvolvimento do capital humano e de infra-estruturas, no sentido de poder *aproveitar* essas ajudas.

Os responsáveis pelas políticas educativas do país terão que ter a capacidade de saber o rumo que a educação deverá tomar, ter uma consciência clara das necessidades, apostar em políticas e estratégias promotoras da melhoria do sistema e do desenvolvimento sustentável do país, ter instituições eficientes e eficazes, pois só assim poderão ter uma posição fortemente participativa e activa na discussão e negociação dos programas e acordos de cooperação com os seus interlocutores.

O fraco conhecimento das matérias e a ausência de estratégias, a carência de especialistas e empenhamento institucional, têm contribuído para o enfraquecimento da posição do receptor nos momentos de negociação dos programas e acordos com o doador. A alteração desta posição exige, por parte do receptor, a assimilação de um conjunto de políticas, programas e estratégias coerentes e eficientes, uma responsabilização e acompanhamento das acções, uma efectiva actuação nas tomadas de decisão.

É exigível que São Tomé e Príncipe apresente programas e projectos coerentes, exequíveis, que aposte fortemente na melhoria dos sectores fundamentais da educação (tal como num ensino primário e básico de qualidade), no domínio das tecnologias de informação, na motivação, qualificação e reciclagem periódica de professores e formadores, no ensino técnico como resposta à capacitação de mão-de-obra para o sector formal e informal, na reforma dos currículos e conteúdos programáticos, na promoção de um tecido de gestores e administradores do sistema, que promova o ensino superior de modo a pro-

porcionar professores mais qualificados, que reforce a capacidade institucional de modo a que este possa proporcionar, em igualdade, o acesso a todas as crianças e envolva de forma equitativa rapazes e raparigas, que possa beneficiar os mais desfavorecidos, e que rentabilize as ajudas no sentido efectivo da melhoria do sistema e na promoção do desenvolvimento sustentado no país.

São Tomé e Príncipe deverá privilegiar, nos acordos de cooperação para a educação, projectos e acções promotoras de transformações e reformas, tendo em vista dar respostas efectivas às suas necessidades e promover a sua auto-sustentação e não apenas políticas e actos avulsos com o objectivo de resolver situações pontuais.

No caso particular de São Tomé e Príncipe, os projectos, acções e programas no quadro da cooperação luso-santomense foram, são e continuarão a ser, fundamentais e imprescindíveis no processo de melhoria e desenvolvimento da educação no arquipélago. Os dirigentes santomenses *reclamam* permanentemente a cooperação e ajuda ao sector por parte de Portugal.

Portugal deverá promover políticas e medidas coerentes, concretas e exequíveis, num contributo efectivo para a melhoria do sector, no sentido da promoção do desenvolvimento do arquipélago.

É exigível um maior empenhamento, quer do doador quer do receptor, nas acções conjuntas a empreender. Os dois terão que reforçar a coordenação das acções, de modo a que a cooperação bilateral na área da educação e ensino possa contribuir para a melhoria do sistema de educação e formação na RDSTP e, conseqüentemente, para a melhoria das ofertas, neste domínio, à população. É fundamental que a cooperação bilateral seja verdadeiramente promotora do desenvolvimento sustentável e da melhoria social, financeira e cultural das populações e não se traduza apenas numa dádiva.

196

A cooperação bilateral luso-santomense na área da educação, pelas suas características e dimensão, poderia ser um caso de sucesso no quadro da cooperação Portugal - PALOP. Factores anteriormente referenciados têm-no impedido. No entanto, esta realidade poderá ser alterada, assim haja vontade política por parte dos dois parceiros da cooperação.

Duas referências finais:

Uma para o importante papel que a Fundação Calouste Gulbenkian tem tido no apoio à educação no arquipélago. Pela dimensão e volume das acções empreendidas (apoio a manuais, bolsas...), substituindo em muitos momentos as obrigações e responsabilidades dos Estados, essa ajuda tem sido fundamental e imprescindível ao longo de quase quatro décadas.

Outra, para a crescente importância das iniciativas levadas a cabo pelas organizações da sociedade civil. Estas vão ganhando cada vez mais importância no contexto da sociedade santomense, promovendo acções tendo em vista a melhoria da educação e formação dos jovens, mulheres, homens, com iniciativas ao nível da alfabetização, inclusão, formação profissional. Promovendo o *empowerment* das comunidades locais, na luta contra a pobreza.

Pela importância das suas intervenções deverão merecer o apoio acrescido por parte dos organismos responsáveis pela cooperação portuguesa.

REFERÊNCIAS

Ministério da Educação, Cultura e Desporto da RDSTP (2002). *Educação para Todos – EPT – Plano Nacional de Acção 2002-2015*. Revisão de 2004, Ed. ME da RDSTP.

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 (1ª à 6ª 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 1ª à 6ª 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 6ª 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 trajectória 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.

RESUMO

Uma associação não é uma série de indivíduos mas uma comunidade comprometida na tarefa de se educar. Veremos como nas mandjuandades os valores e as formas de relacionamento fortalecem os valores democráticos, as suas estruturas organizativas são democráticas. Elas providenciam uma oportunidade para aprender e para se comprometer com a política.

Por outro lado, a participação nas actividades e o desempenho dos cargos associativos contribui para o treino de competências organizativas e burocráticas modernas, assim como de valores mais abstractos que as informam. Esta é uma das práticas educativas informais da associação, familiarizar os membros com as práticas e as tarefas da sociedade urbana ocidentalizada.

PALAVRAS-CHAVE: GUINÉ-BISSAU, ASSOCIATIVISMO, PÓS-COLONIALISMO, GÉNERO

A EDUCAÇÃO INFORMAL E AS ASSOCIAÇÕES. A PROPÓSITO DAS MANDJUANDADES DA GUINÉ-BISSAU

Manuela Borges

IICT

205

NOTAS PRÉVIAS

Uma associação não é uma série de indivíduos, mas uma comunidade comprometida na tarefa de se educar
(Brew, 1943: 67)

Embora possa, à primeira vista, não se enquadrar no quadro geral deste congresso sobre a cooperação entre Portugal e os PALOP na área da educação, pareceu ser de interesse chamar a atenção dos responsáveis e investigadores desta temática para um tipo de organização social com funções educacionais, que tem sido geralmente descurado nos estudos, projectos e programas na área da educação, como sejam as associações.

Apresentam-se, como exemplo, as *mandjuandades*, um tipo de organização associativa informal e voluntária da Guiné-Bissau, a partir de dados empíricos recolhidos em Bissau, a principal área urbana e capital do país, para reflectir sobre o seu papel enquanto instituições educativas informais.

INTRODUÇÃO

O papel do associativismo tem sido considerado e analisado desde longa data no âmbito dos estudos sobre educação informal (Smith, 2008). Actualmente entre as instâncias governamentais e internacionais a importância da educação informal tem vindo a ser reconhecida e enfatizada. É unanimemente considerado que não se pode reduzir a educação a uma série de actividades regulares consistindo em módulos que são ritualizados

na forma de cursos.

Uma definição abrangente de educação é a proposta na Declaração de Dar es Salaam, onde Julius Nyerere sublinha duas funções da educação: a de inspirar o desejo de mudança e a compreensão que ela é possível, e a de ajudar as pessoas a tomar e implementar as suas próprias decisões. (Nyerere, 1978: 29-30). Deste modo podemos afirmar que a educação seria o meio de capacitar os indivíduos para melhor desempenharem um papel activo na vida pessoal e na sociedade, através da aquisição de novas aptidões, competências, atitudes e conhecimentos e, deste modo, a educação permitiria o usufruto pleno dos direitos de cidadania.

Nesta perspectiva, as práticas associativas podem constituir instituições educativas na medida em que, mesmo se através de uma aprendizagem não organizada ou estruturada (em termos de objectivos, de tempo ou de recursos), e de forma não intencional, que não conduz a qualquer certificação, desenvolvem práticas que preparam os envolvidos para assumirem as suas responsabilidades na vida, adquirirem recursos e capacidades para lidarem com um mundo competitivo, tomarem decisões informadas e participarem activamente no processo de desenvolvimento. Estamos pois a falar de processos de educação que decorrem informalmente no contexto associativo, ou antes, uma vez que esta educação não é organizada e intencional, de uma aprendizagem informal. Mas a educação trata fundamentalmente da aprendizagem, por isso usamos aqui educação informal no sentido de aprendizagem informal.

Para compreender o papel das associações como instituições educativas, utilizamos aqui o conceito de educação informal como o processo pelo qual cada pessoa adquire e acumula conhecimentos, aptidões e comportamentos, ao longo da vida, através das experiências quotidianas e do contacto com o meio e as instituições da sociedade onde vive. A educação informal abrange todas as formas e possibilidades educativas presentes no quotidiano, constituindo assim um processo permanente e não organizado de educação realizada na prática social, no relacionamento humano, em toda a vivência e troca de experiências, acontecendo no espaço das relações sociais.

O que queremos argumentar com o exemplo das *mandjuandades* é que a educação informal é inevitavelmente uma das características das associações.

A participação na vida associativa é, ela própria, uma forma de educação, na medida em que cria aptidões para a aprendizagem e motiva o crescimento da autoconfiança, com os consequentes efeitos na disposição para assumir responsabilidades, e empreender mudanças no contexto associativo e fora dele.

No caso de uma associação, enquanto espaço de socialização, estabelecem-se relações que têm como base os interesses, as necessidades dos seus integrantes e os seus objectivos, e a aprendizagem ocorre nos relacionamentos que se tecem no acto de conviver e nas actividades, tarefas e gestão quotidianas da associação.

As pessoas, ao participarem de uma praxis quotidiana nas associações, acabam inseridas num processo de educação informal de actividades organizativas e técnicas, que contribui para a elaboração-reelaboração das culturas populares e para a formação para a cidadania. E a vida associativa

por vezes é o ponto de partida para outras responsabilidades a nível local ou nacional.

Realiza-se, deste modo, uma dinâmica de exercício de direitos e deveres de cidadania, que vai sendo conquistada num processo lento, mas que transcende os limites do imediato, lastrando valores e expectativas. É a arena onde se gera uma visão alternativa da sociedade que se encontra ao mesmo tempo enraizada no passado e ancorada no mundo moderno, é o espaço de exercício dos valores democráticos, através de uma auto-regulação ética e de uma autonomia, que uma cidadania truncada no seio do Estado moderno é incapaz de oferecer, no caso da Guiné-Bissau em particular (Cardoso, 2008: 6).

AS MANDJUANDADES¹: CARACTERIZAÇÃO E FUNÇÕES SOCIO-CULTURAIS E POLÍTICAS

As *mandjuandades* são organizações sociais de tipo associativo, constituídas segundo princípios informais e voluntários baseados na ajuda mútua. Elas envolvem pessoas que se juntam para produzir e obter bens e serviços para os seus interesses comuns. E para melhorar a sua qualidade de vida.

A sociabilidade, o divertimento e a entreaajuda são argumentos ponderosos que levam os indivíduos a agruparem-se em *mandjuandades* que permitem nomeadamente às mulheres, as suas principais animadoras, trabalhando maioritariamente no sector informal, e sem acesso por si, ou através dos maridos (frequentemente desempregados ou subempregados), a esquemas formais de protecção social e crédito, terem garantido o acesso a recursos financeiros para fazerem face às despesas com a saúde, com os rituais fúnebres, com a educação dos filhos, ou obterem crédito para iniciar ou melhorar pequenos negócios, frequentemente na economia informal, que representam por vezes as únicas estratégias de sobrevivência para elas e para as suas famílias.

Neste âmbito as *mandjuandades* acabam por actuar enquanto sistemas de bem-estar, substituindo os serviços públicos de protecção social, e os mercados de trabalho formais, que não funcionam numa sociedade em crise económica e política profundas. Graças a elas as populações garantem uma resiliência face às lacunas e carências do Estado guineense. As *mandjuandades* contribuem deste modo para o bem-estar das suas comunidades.

As práticas associativas são oportunidade para as mulheres constituírem redes de relações sociais desligadas do universo familiar, permitindo a individualização das estratégias femininas, de sobrevivência e promoção socioeconómica, com base em relações sociais voluntárias, que implicam confiança e solidariedade. Estas relações sociais privilegiadas são imprescindíveis, na incerteza das duras condições de vida que as mulheres enfrentam actualmente nas cidades. Para conseguir vantagens nos negócios, ultrapassar a burocracia dos procedimentos, é sempre preciso a *cunha*² ou *djuda*³

¹ Associações de entreaajuda, com fins essencialmente culturais. O termo provém de *mandjua*, que em crioulo significa “da mesma classe de idade”.

² Relação particular estabelecida com intuito vantajoso baseado na família ou amizade.

³ Ajuda em crioulo.

de alguém. Manter laços, ou ser capaz de contactar, mesmo que através de vários intermediários, a pessoa necessária em cada caso, é ser sociável e implica um investimento na sociabilidade, através de convites, ofertas e tempos livres em comum. É neste âmbito que as cerimónias religiosas e familiares surgem como o evento por excelência, onde as mulheres estabelecem a sua reputação social, indiciada pela sua capacidade de motivar a presença de relações sociais familiares, mas também de relações com base no trabalho ou vizinhança, e de as cruzar. A pertença associativa providencia capital social, no sentido de acesso a redes de relações sociais que, pelo menos potencialmente, podem ser transformadas em capital económico, isto é, dinheiro ou outros benefícios materiais para os indivíduos⁴. Para acumular este capital social são necessários constantes esforços em termos de investimento de tempo, atenção e afecto, para incrementar as relações dentro da associação. Uma vez que a acumulação de capital social tem como requisito a contínua e repetitiva reafirmação das relações sociais e do seu inerente potencial de utilização, as mandjuandades são o espaço dos eventos sociais, que constroem, sustentam e reforçam periodicamente os sentimentos de pertença e identidade entre os associados, sendo os mais frequentes os almoços⁵, quando se reúnem para comerem e festejarem em conjunto, uma vez que a comensalidade é um meio tradicional de/ e para a integração social dos participantes (Ulrich, 1992: 13), ritualizando e reactualizando o consenso social do grupo.

Fotografia nº 1



Fotografia nº 2



208

A formação, manutenção e afirmação de uma identidade comum, extra-familiar, através do associativismo voluntário, é aparente em rituais tais como o uso da *farda*, isto é de igual vestuário, os *almoços* periódicos, e ainda pela acção afirmativa da identificação proposta pelo nome próprio de cada uma das associações de *mandjuandade*.

⁴ Estas estratégias de obtenção das várias formas de capital são comuns às sociedades modernas e às pré-capitalistas, como demonstrou Bourdieu (1972).

⁵ Reuniões festivas caracterizadas pela comensalidade e pelas danças e cantares acompanhados pela percussão das palmas pelos dançarinos, e pelos tambores e tinas tocadas pelos músicos. As palmas são pares de tábuas que são tocadas percutidas uma contra a outra. A tina ou tambor de água é um instrumento de percussão que consiste num recipiente (antigamente um bidão ou barril cortado a meio), onde é introduzida água e uma cabaça semi-esférica. O músico bate com as duas mãos, alternadamente fechadas e abertas, por cima da cabaça, produzindo um som ritmado.

A denominação de *mandjuandade* é usada enquanto nome genérico para os agrupamentos multifuncionais (sobrepondo mais que uma função: religiosa, de segurança social, económica, política, lúdica, entre outras), mas cada uma destas organizações sociais possui um nome próprio que remete para a procura de símbolos identitários, de sentimentos de pertença e filiação, de reconhecimento e identificação (Odeyé-Finzi, 1985: 105), e das funções sociais e políticas que subjazem ao discurso das *mandjuandades*.

A escolha de um nome próprio para as associações é significativa (Meillassoux, 1968: 61; Odeyé-Finzi, 1985: 105-106)⁶, estando relacionado com as funções e papéis sociais destas associações. É pois uma declaração identitária e uma afirmação das funções e papéis sociais das associações.

O idioma usado para nomear as associações é significativo, uma vez que as diversas línguas faladas na Guiné-Bissau, aqui divididas, para efeitos de análise, em linguagens étnicas, crioula e portuguesa, remetem para diferentes modelos culturais.

Na amostra inquirida em trabalho de campo em Bissau a maioria das *mandjuandades* utilizavam o crioulo (39%) e o português (20%) (Domingues, 2000: 311).

O português tem estatuto de língua oficial, mas o seu conhecimento é restrito a uma elite urbana escolarizada. Desde a sua introdução, ligada à administração colonial, remete para os conceitos e práticas sociais europeias e para uma organização social específica, o Estado *moderno*. Assim, parece credível que a utilização de denominações europeias seja adequada para enunciar as aspirações de mudança social das populações urbanas africanas, e para expressar o desejo de diferenciação (Banton, 1957: 181-182) e promoção social⁷. A adopção do português para nome próprio da associação testemunharia assim o processo de utilização da linguagem do *outro* para afirmar valores próprios e particulares da população urbana africana que participa do movimento associativo em Bissau. De facto expressa as pretensões de acesso a bens e serviços modernos.

O crioulo é o idioma de comunicação, falado um pouco em todo o lado, onde se junta muita gente, nos mercados, nos hospitais, nas ruas, nas administrações e serviços públicos. É a fala interétnica urbana por excelência, descomprometida com o universo familiar e relacionada com os valores, representações e práticas da sociedade moderna africana.

O crioulo permite expressar novos tipos de relações sociais urbanas e multiculturais. Enquanto idioma de comunicação reenvia para o universo dinâmico e fluído de uma identidade social em permanente reconstrução, é adequado para exprimir o novo papel dos indivíduos fora das estruturas de linhagem, e é, ainda, apropriado para exprimir a adesão às novas práticas sociais e valores urbanos.

As línguas étnicas, por seu lado, têm uma forte componente emocional e remetem para os valores ancestrais e para as relações familiares onde são obrigatórias para falar com os *omi* e *mindjer garandis*⁸, uma vez

⁶ Meillassoux classifica as associações segundo os fins a que se destinam e o critério de recrutamento que figuram no título da associação (Meillassoux, 1968: 61).

⁷ Balandier atribui às denominações em língua europeia uma conotação de poder (Balandier, 1971).

⁸ Denominações em crioulo com significado de, respectivamente: ancião, homem idoso, que goza de prestígio e

que é considerado *koba*⁹ dirigir-lhes a palavra, noutra que não nas respectivas línguas étnicas. É no contexto do mundo rural e familiar que estas línguas são mais utilizadas e a sua adopção, para nomear uma associação, tem conotações específicas com os valores de solidariedade tradicionais do universo familiar e do mundo rural. No entanto, as denominações em línguas autóctones não implicam necessariamente o carácter étnico das associações, que podem reunir membros de várias etnias mas, pela sua carga emotiva, são apropriadas para reproduzir o discurso tradicional da unidade e solidariedade.

A maioria das *mandjuandades* da amostra inquirida em trabalho de campo utiliza o crioulo e o português para a sua denominação. O uso do crioulo ou do português revela a função das associações como instituições de adaptação às novas e modernas condições de vida, e testemunha os objectivos, conscientes ou não, das associações em desempenharem funções no âmbito da educação informal, porquanto esta é instrumental na aprendizagem e familiarização dos associados com as práticas, as tarefas e modelos culturais subjacentes à sociedade urbana ocidentalizada.

A importância das *mandjuandades* enquanto organizações da sociedade civil remonta ao período pré-independência, e foram revigoradas após a independência. Elas costumam ser citadas como o exemplo da vitalidade das estruturas civis de socialização que permitiram servir de refúgio às expressões autónomas das populações ainda durante a época colonial. Se nos reportarmos à época pós-independência, elas poderiam ser citadas como representando não só a expressão da vitalidade das estruturas civis, mas da própria sociedade. Isso pode explicar a explosão de organizações da sociedade civil que ocorreu após a declaração oficial do fim do partido único. Ela ajudou aliás a que se chegasse a essa declaração (Teixeira, 2008: 23).

A intervenção política e cívica destas associações é patente nas festas onde se cantam canções que geralmente se referem a conteúdos sociais, políticos, culturais e económicos, constituindo formas de resistência e demonstrações de insatisfação da sociedade contra factores de exclusão, de discriminação, e mesmo de repressão política.

Teixeira afirma que “Além da sua dimensão política e cultural, as Mandjuandades também têm um viés pedagógico; é um lugar não só de entretenimento, mas de ensinamento, de troca de conhecimentos, de experiências e de solidariedade” (Teixeira, 2008: 24).

A sociedade civil foi bastante activa na maioria dos países africanos em termos das mudanças que se registaram na esfera política nos finais dos anos 80 e princípios de 90. Alguns dos grupos cívicos foram instrumentais na passagem de regimes monopartidários para regimes multipartidários. Um facto ao qual os analistas prestaram pouca atenção foi o papel que estas organizações desempenharam na constituição e/ou consolidação de um espaço público, por um lado, e na resolução do conflito, por outro.

Na Guiné-Bissau, a sociedade civil conheceu uma nova dinâmica a partir dos anos 90 e é nessa década que o activismo associativo aumentou consideravelmente (Borges, 2006: 93).

poder e anciã, mulher idosa, que goza de prestígio e poder.

⁹ Insulto; insultar.

MANDJUANDEDES: FUNÇÕES EDUCATIVAS

As associações informais voluntárias da Guiné-Bissau conhecidas em crioulo por *mandjuandades* evidenciam uma relevância quanto ao seu papel na educação informal dos seus associados, que resulta de partilharem uma vida comum, em grupos que constituem um exercício de democracia, onde os membros deliberam, aprendem normas, realizam tarefas e desempenham funções e cargos, desenvolvendo novas competências e fomentando a autoconfiança para a mudança e aprendizagem contínua, quer na associação quer na sociedade global. Esta aprendizagem informal resulta do facto que, como afirma Grzybowski (1991: 59-60),

Enquanto espaços de socialização política os movimentos permitem aos trabalhadores: em primeiro lugar o aprendizado de como se unir, organizar, participar, negociar e lutar. Em segundo lugar, a elaboração da identidade social, a consciência dos seus interesses, direitos e reivindicações; finalmente, a apreensão crítica de seu mundo, de suas práticas e representações sociais e culturais.

Nas *mandjuandades* os valores e as formas de relacionamento fortalecem os valores da sociedade civil, através das suas estruturas organizativas que são democráticas. Elas providenciam uma oportunidade para aprender e para se comprometer com o exercício da cidadania. Embora a educação informal seja realizada por processos não sistemáticos ou organizados e muitas vezes não intencionais, ela contribui em grande medida para as aprendizagens de um indivíduo ao longo da vida, mesmo as de pessoas com grande nível de escolaridade (Coombs e Ahmed, 1974: 8; Rogers, 2003).

A educação informal tem como capacidade ensinar e motivar a aprendizagem dos indivíduos, quer acerca deles próprios como membros (activos) de uma comunidade, de uma nacionalidade, quer acerca da sociedade através de actividades/iniciativas simultaneamente lúdicas, motivadoras e desafiantes, que permitam um maior e mais eficaz desenvolvimento pessoal e social, bem como a formação de valores.

Esta educação informal, que se realiza não-intencionalmente (ou, pelo menos, sem a intenção de educar), em decorrência de actividades ou processos desenvolvidos sem a intenção de produzir a aprendizagem de algum conteúdo considerado valioso, permite às pessoas aprender e compreender certos conteúdos valiosos, às vezes de considerável importância.

Nas associações acontece um processo educativo informal, desde logo porquanto, como afirma Barros (1997: 28), a formação do conhecimento contemporâneo dá-se para além da educação formal, numa dinâmica de múltiplas mediações sociais. No âmago dos processos aqui referidos ocorre uma aprendizagem que vai ajudando a constituir a cidadania nas suas dimensões individual (fortalecimento das liberdades e dos direitos individuais), política (maior consciência e prática de participação nos órgãos de representação locais ou nacionais) e social (conquista do acesso a benefícios relativos a melhores condições de existência).

As mulheres são as principais animadoras destas organizações sociais (Odeyé-Finzi, 1985: 82) e este activismo associativo feminino testemunha a participação e protagonismo das mulheres nos espaços extra-

-familiares e os seus desejos de aprendizagem e mudança que procuram através da participação associativa.

Uma vez que, nas *mandjuandades*, as mulheres podem adquirir títulos e ocuparem cargos dirigentes, a participação nestas instituições constitui uma oportunidade de ultrapassar as limitações hierárquicas baseadas na senioridade e género, dado que qualquer que seja o seu estatuto na sociedade global podem, no interior da associação, ocupar cargos e preencherem papéis prestigiosos e valorizados socialmente (Wipper, 1995: 185; Odeyé-Finzi, 1985: 80), que são, normalmente, reservados aos homens, no modelo de relações de poder entre os géneros, proporcionando às mulheres o acesso ao poder público, mesmo se de natureza simbólica. Deste modo o seu reconhecimento social aumenta dentro da sua comunidade. Por outro lado, ao contribuírem para que os associados se sustentem economicamente e às suas famílias assegurando o seu bem-estar, as associações do tipo das *mandjuandades* podem aumentar a sua auto-estima, autonomia pessoal, estatuto e capacidade de decisão.

A aprendizagem de tarefas, de aptidões e da autoconfiança para as desempenharem é uma função educativa crucial para as suas actividades fora da associação na vida pública, para onde trazem conhecimentos e autoconfiança para melhorar as suas condições sociais.

Entre as potencialidades educativas informais das associações está

... the great range of learning, change and satisfaction over and above those which are deliberate, inherent in the organization's objectives, and expected by their members. The one which was given priority almost universally, and reported as being of greater importance than the content objective of the organization, is quite simply growth in confidence, and its ramifications and secondary effects of self-discovery, freedom in forging relationships and undertaking tasks, belief in oneself and in one's potential as a human being and an agent, and ability to learn and change both in the context of the organization's objectives and in others (Elsdon *et al.*, 1995: 47).

212

Por outro lado o desempenho de cargos e tarefas administrativas permite o treino em tarefas organizativas e de gestão onde se aprende informalmente conteúdos similares aos transmitidos na educação formal.

Para desempenharem as suas funções as associações estão organizadas e estruturadas, existindo uma administração com cargos e tarefas previstos para o êxito dos seus objectivos. Estes cargos e tarefas exigem competências específicas que são aprendidas informalmente na praxis da vida associativa.

A estrutura da direcção das associações não é rígida, quer no que respeita aos cargos existentes como às funções a eles atribuídas, variando de associação para associação, mas obedece ao mesmo modelo que prevê cargos específicos para as competências de representação e coordenação, gerência financeira, controlo social e poder judicial. Os cargos mais importantes são os de *rainha*, *rei*, *meirinha*, *financeiro* ou *tesoureiro*.

Compete à rainha manter a harmonia entre as mulheres e decidir da mobilização geral para realizar eventos específicos, apresentar as propostas

de admissão de novos associados, fiscalizar as despesas e rendimentos, e autorizar ou não, casuística e arbitrariamente, os pedidos de empréstimos, o que lhe confere um importante poder político. No entanto, testemunhando as relações igualitárias, os membros, elegendo uma rainha de quem se espera discrição, diligência, honestidade e disponibilidade, esperam que esta exerça o seu papel, sem portanto limitar o das outras aderentes, de quem é, antes de mais, a porta-voz e coordenadora.

As *mandjuandades* são associações voluntárias e informais, instaurando relações igualitárias entre os membros, que se reúnem em assembleia geral que nomeia os titulares para os cargos dirigentes legitimando o seu poder, onde o direito de palavra é igual para todos os membros, e as resoluções são tomadas por consenso, numa praxis que constitui uma aprendizagem informal das práticas e valores cívicos e democráticos.

As incumbências inerentes ao cargo de financeiro ou tesoureiro relacionam-se com as finanças da associação, desde a realização de compras, à cobrança de quotas junto dos membros, até à fiscalização das contas, produção de relatórios, propostas de sanções aos membros com quotas em atraso, e à instrução de processos individuais e o seu arquivamento.

Ao cargo de meirinha¹⁰ compete substituir a rainha e controlar a área financeira, supervisionando o financeiro ou tesoureiro. Existem ainda os cargos de polícias com responsabilidades na manutenção da disciplina e no controlo do comportamento dos associados, quando reunidos. Todos os outros associados são chamados *soldados* e podem, a pedido, desempenhar funções delegadas pelos dirigentes.

O exercício dos cargos e outras tarefas é um exercício educativo significativo e cria nos envolvidos aptidões para a aprendizagem e mudança, e autoconfiança para o fazer, dentro e fora da associação, constituindo uma relevante aprendizagem informal adquirida nas associações.

213

CONCLUSÃO

A participação numa associação, tendo em consideração as tarefas e actividades que aí se desempenham, é ela própria um processo de aquisição de conhecimentos, de aquisição de aptidões e capacidades, de valores e disposições e, portanto, constitui uma forma de educação informal significativa.

A participação nas actividades das *mandjuandades* e o desempenho dos cargos associativos contribui para o treino de competências organizativas e burocráticas *modernas*, assim como de valores mais abstractos que as informam e, deste modo, estas instituições desempenham importantes funções de socialização e educação, que complementam funções similares da família e da escola (Ulrich, 1992: 12). As *mandjuandades* desempenham assim uma importante função educativa, ao familiarizar os membros com as práticas, as tarefas e os valores subjacentes da sociedade urbana moderna.

É de sublinhar que as práticas associativas se constituem como práti-

¹⁰ Meirinho é “o maior magistrado das comarcas antigamente”, segundo o Dicionário Universal da Língua Portuguesa (1995: 959); ou o “magistrado que governava uma comarca ou território” segundo o Dicionário da Língua Portuguesa (1989: 1083).

cas educativas, num dinâmico exercício da *praxis pedagógica*¹¹, vivenciada nas formalidades e informalidades do quotidiano. Estas práticas expressam a diversificada maneira de ensinar as regras de convivência social no sistema político democrático, e ainda as suas diversas acções de administração, tarefas económicas e financeiras das instituições, na incorporação das hierarquias e *habitus* das sociedades urbanas modernas, entre outras importantes acções educacionais.

Por outro lado, uma vez que nas *mandjuandades* os indivíduos podem adquirir títulos e ocuparem cargos dirigentes, proporcionando o acesso ao poder, mesmo se de natureza simbólica, contribuem para a aumento da auto-estima e estatuto social, e consequentemente das capacidades e disposições para a participação cívica na sociedade global.

Para além disso, nas *mandjuandades* os valores e as formas de relacionamento fortalecem os valores democráticos, as suas estruturas organizativas são democráticas, e providenciam uma oportunidade para aprender e para se comprometer com a política e a vida cívica.

Conclui-se que as *mandjuandades* realizam importantes práticas educacionais na medida em que informalmente contribuem para a aprendizagem de novas aptidões, competências, atitudes e conhecimentos, capacitando os indivíduos para assumirem um papel activo no desenvolvimento das suas sociedades.

Deste modo, as características e funções destas associações, enquanto espaços de educação informal, permitem afirmar que potencialmente estas organizações são espaços privilegiados para a intervenção de projectos de criação de aptidões através do ensino e educação, nomeadamente de competências de liderança e gestão financeira. Nesta visão está embutida uma concepção de educação que não se restringe ao aprendizado de conteúdos específicos transmitidos através de técnicas e instrumentos do processo pedagógico (Gohn, 2001: 16-17), e onde as associações podem ser um espaço privilegiado de experimentação, criação e recriação das concepções e práticas pedagógicas, valorizando a educação informal de adultos, tendo em atenção as aprendizagens informais e o reforço da alfabetização e educação de base em África.

Por tudo isso, parece ser de sublinhar a importância de uma melhor articulação entre a educação, paz e cidadania, melhoria de condições e qualidade da educação, priorizando o diálogo entre os processos educativos e as instituições da sociedade civil envolvidas em práticas de aprendizagem informal.

REFERÊNCIAS

- Balandier, George (1971). *Sens et puissance. Les dynamiques sociales*. Paris, PUF.
- Banton, M. (1957). *West African City: A study of tribal life in Freetown*. Londres, Oxford University Press.
- Barros, Laan Mendes de (1997). "Comunicação e educação numa perspectiva plural e dialética", *Nexos*, 2, 19-38.
- Borges, Manuela *et al.* (2006). "Relações de alteridades e identidades:

¹¹ O sentido da *praxis pedagógica* ultrapassa o da prática. Para que uma prática se configure em *praxis* faz-se necessário uma reflexão crítica sobre ela (Freire, 2003).

Mandjuandades na Guiné-Bissau e a Irmandade da Boa Morte na Bahia”, *Impulso*, 1 (43), 91-103 (<http://www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/imp43art06.pdf>).

Bourdieu, Pierre (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique. Précédé de trois études d'ethnologie kabyle*. Genebra, Lib Droz.

Brew, Josephine Macalister (1943). *In the service of youth*. Londres, Faber and Faber.

Cardoso, Carlos (2008). *Sociedade civil, espaço público e gestão de conflitos: O caso da Guiné-Bissau* (http://www.codesria.org/Links/conferencias/general_assembly12/papers/carlos_cardoso.pdf [1-2-2010]).

Coombs, Philip H. e Manzoor Ahmed, M.(1974). *Attacking rural poverty: How non-formal education can help*. Baltimore, John Hopkins University Press.

Dicionário da Língua Portuguesa (1989). Porto, Porto Editora.

Dicionário Universal da Língua Portuguesa (1995). Lisboa, Texto Editora.

Domingues, Maria Manuela Abreu Borges (2000). *Estratégias femininas entre as bideiras de Bissau*. Dissertação de doutoramento em Antropologia Cultural e Social pela Universidade Nova de Lisboa. (<http://purl.pt/5467>; <http://www.iict.pt/tdd/btdtdol/TDD0100111.pdf>).

Elsdon, Konrad T. et al. (1995). *Voluntary organizations. Citizenship, learning and change*. Leicester, NIACE.

Freire, Paulo (2003). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo, Paz e Terra.

Gohn, Maria da Glória (2001). *Movimentos sociais e educação*. São Paulo, Cortez.

Grzybowski, Cândido (1991). *Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo*. Petrópolis, Vozes.

Meillassoux, Claude (1968). *Urbanization of an African community. Voluntary associations in Bamako*. Seattle & Londres, University of Washington Press.

Nyerere, Julius (1978). “«Development is for Man, by Man, and of Man»: The Declaration of Dar es Salaam”, in Hall, Budd L. e J. Roby Kidd (eds.), *Adult learning: A design for action*. Oxford, Pergamon Press.

Odeyé-Finzi, Michèle (1985). *Les associations en villes africaines. Dakar, Brazzaville*. Paris, L'Harmattan.

Rogers, Alan (2003). *What is the difference? A new critique of adult learning and teaching*. Leicester, NIACE.

Smith, Mark K. (2008). “Association, la vie associative and lifelong learning”, in *The Encyclopedia of Informal Education* (<http://www.infed.org/association/b-assoc.htm>).

Teixeira, Ricardo (2008). “A construção democrática na Guiné-Bissau: Limites e possibilidades”. Comunicação submetida ao Conselho para o Desenvolvimento da Pesquisa em Ciências Sociais em África - CODESRIA. *Pluralismo político e democracia eleitoral na Guiné-Bissau* (<http://www.didinho.org/OCRATICANAGUINEBISSAULIMITESEPOSSIBILIDADES.pdf>).

Ulrich, Mai (1992). “Credit, consensus, and power. The local association as a modern institution of socialization”. *Working Paper*, 167. Bielefeld, University of Bielefeld, Faculty of Sociology.

Wipper, Audrey (1995 [1984]). “Women’s voluntary associations”, in Hay, Margaret Jean e Sharon Sticher (eds.), *African women South of the Sahara*. Londres, Longman, 164-186.

COOPERAÇÃO,
ENSINO SUPERIOR
E FORMAÇÃO
DE QUADROS

PARTE

IV

INTRODUÇÃO

As questões que relacionam o ensino superior (e formação de quadros) e a cooperação portuguesa com os PALOP jogam-se em torno dos projectos inter-governamentais celebrados desde as independências (e em períodos históricos política, económica e socialmente distintos) ; jogam-se igualmente em torno das parcerias públicas e privadas que se foram acentuando com a liberalização das economias africanas; dos conteúdos ministrados e da sua pertinência, ou adequação, aos contextos diversos de cada país; da situação legal do imigrante/emigrante/estudante; do apoio oferecido por Portugal quer no país quer à distância; e finalmente nas oportunidades de regresso e na utilização da formação adquirida (leia-se reconhecimento dos diplomas e adequação das aprendizagens) às situações concretas dos países de origem.

Estes são os temas tratados pelos autores que constituem a IV Parte desta publicação. Neste conjunto de textos encontramos abordagens que vão da componente mais técnica e sistemática, ancoradas numa reflexão de tipo estratégico-político sobre cooperação, ensino superior e formação de quadros, procurando reflectir sobre a eficácia das políticas, acções e programas concretos, às de carácter mais sociológico que abordam questões de poder, de identidade e de representações inter-pessoais e inter-textuais. Finalmente neste conjunto de textos insere-se uma abordagem construída a partir da perspectiva de um país africano e da sua relação com a cooperação portuguesa e internacional – Moçambique – que cruza de forma objectiva e com alguma densidade de análise todas as questões tratadas nas demais abordagens.

Destes textos que versam, como acima referido, a capacitação institucional (formação de quadros) e a cooperação na área da formação superior, destacaria como principais problemas identificados pelos autores: a desadequação temporal entre construção e implementação dos projectos; os elevados custos de gestão no que se refere a projectos de grande dimensão; o perigo da transferência de modelos de uns para outros contextos sem se ter em conta as especificidades locais. A elevada rotatividade dos membros das equipas locais, com efeitos negativos na continuidade das intervenções, logo no seu real impacto; a não garantia de financiamento após a conclusão dos projectos quando as intervenções deveriam assumir a natureza de actividade corrente.

Entre as soluções propostas sublinharia a alteração dos modelos de cooperação para o desenvolvimento. Assim, é proposto que doadores e beneficiários sejam colocados em plano de efectiva paridade, sem complexos face ao passado. É considerada necessária a concretização efectiva dos projectos, ultrapassando o que por vezes não passa de mera retórica. É

PROJECTOS, POLÍTICAS E PERSPECTIVAS FUTURAS. UMA REFLEXÃO EM TORNO DAS COMUNICAÇÕES APRESENTADAS

Margarida Lima de Faria
Universidade Católica

dada importância à definição de objectivos claros de curto, médio e longo prazo e respondendo às reais necessidades dos países. É ainda sugerido que, na actual fase histórica dos diferentes países, sejam dados passos no sentido da descentralização dos impactos, chegando a regiões afastadas dos grandes centros. Finalmente é referido, como medida fundamental, que se procure estabelecer uma maior interacção entre o político e o económico, sobretudo no combate à corrupção, e aumentando a exigência quanto a um profissionalismo responsável na execução das acções de cooperação.

ABORDAGENS TÉCNICO-POLÍTICAS NA PERSPECTIVA DA COOPERAÇÃO PORTUGUESA

Francisco de Carvalho, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, apresenta uma resenha de projectos de cooperação portuguesa na área da educação. Segue com uma “abordagem do quadro informador da cooperação portuguesa com os PALOP”. Carvalho enumera, de forma sistemática, os convénios internacionais de cooperação na área da educação para o desenvolvimento. Quanto ao modelo português de cooperação iniciado nos finais de noventa, este toma forma sobretudo com a criação do IPAD, em 2003, assim como com os Programas Indicativos de Cooperação (que compreendem o período entre 2001 e 2015). Segundo Carvalho o actual quadro orientador-programador de cooperação, de *segunda geração*, aponta áreas prioritárias geográficas e sectoriais entre as quais o apoio ao ensino superior. Carvalho destaca ainda a *política de concessão de bolsas*, hoje vocacionada para a formação de jovens quadros em áreas consideradas fundamentais para o desenvolvimento dos países, sobretudo ao nível das pós-graduações, mestrados e doutoramentos mais do que de licenciaturas. A obrigatoriedade de retorno ao país de origem passou a ser uma das condições exigidas contribuindo, assim, para a diminuição da *fuga de cérebros*. Foi ainda criado o conceito de *bolsas internas*, isto é nos países de origem, em áreas tidas como prioritárias ao desenvolvimento local.

220

ABORDAGENS TÉCNICO-POLÍTICAS: APRESENTAÇÃO DE CASOS BEM SUCEDIDOS DE COOPERAÇÃO PORTUGAL-PALOP

Para José França Martins, no caso do Instituto Nacional de Administração (INA) o facto de partilharem igualmente a mesma marca colonial facilita a identificação de uma intervenção idêntica para as diferentes administrações locais dos vários PALOP. O autor apresenta uma reflexão sobre o Instituto na formação de quadros da administração pública em áreas ligadas à saúde, educação, transportes, infra-estruturas, entre outras. Este exemplo tem especial interesse pois trata-se de uma área de cooperação que tem progredido de uma estrutura de projectos para a crescente integração num modelo académico de funcionamento com o apoio às novas universidades criadas entretanto nos diferentes países. Entre os resultados obtidos, o autor destaca a introdução nos PALOP de formas *modernas* de administração pública (flexíveis, mais interactivas e em mais estreita relação com os cidadãos) favorecendo o exercício da cidadania e da democracia.

Para o grupo de autores que descreve os programas de cooperação entre a Faculdade de Medicina da Universidade do Porto e o Centro de Estudos Avançados em Educação e Formação Médica da Universidade Agostinho Neto, de Angola, estes inscrevem-se numa área considerada como

estratégica, sendo valorizada a constituição de redes e de parcerias. Assentam a sua intervenção nas políticas governativas de Angola e no Plano Indicativo de Cooperação (PIC) Portugal-Angola 2007-2010, que definem o ensino superior como um meio de desenvolvimento do pensamento crítico, e as parcerias por estes autores apresentadas, como centro de excelência local que evita a fuga de cérebros. Estas parcerias juntam instituições académicas, associações profissionais e parceiros políticos, assim como têm o apoio de Fundações, Universidades e Centros de Investigação e Ciência e Tecnologia. Para o ilustrar os autores descrevem com algum detalhe o *Programa Estruturante de Qualidade e Excelência da Educação/Formação Médica na FMUAN*. Para assegurar a sustentabilidade destas acções foi criado o projecto *A Name for Health*, co-financiado pelo programa Europeu *EDULINK*. Para garantir a eficácia destas acções foram desenvolvidas actividades definidas como estruturantes (estabelecimento de dois centros de educação médica, três gabinetes de apoio ao estudante e uma plataforma tecnológica); académicas (avaliação do currículo de Medicina e monitorização do processo de desenvolvimento curricular e clínicas (estabelecimento de um programa para a mobilidade clínica).

Segue-se um estudo da Universidade Aberta em que são apresentados Centros de Formação Profissional – Centros Protocolares – dirigidos aos PALOP através do ensino à distância (*e-learning*). São descritas de forma detalhada estas acções são descritas e apresentadas enquanto estudo de caso. Trata-se da apresentação de uma avaliação deste programa acentuando-se os resultados positivos ligados à satisfação dos seus beneficiários. Encontram problemas ligados à desadequação entre conteúdos e habilitações dos formandos. Chamam ainda a atenção para o desequilíbrio dos meios tecnológicos disponíveis nos diferentes países-alvo.

Alguns dos autores reconhecem que ainda que inseridos em espaços geopolíticos e económicos específicos, os PALOP mantêm uma língua comum facilitadora da aplicação dos projectos e constituindo, igualmente, uma mais-valia para Portugal, facilitando a construção de redes de cooperação internacional no espaço da CPLP. No entanto Neusa de Gusmão é crítica quanto à eficácia dessa herança comum, numa análise que põe em confronto cultura (tradição e localização) e educação (modernidade e transnacionalização).

ABORDAGENS DE CARÁCTER MAIS SOCIOLÓGICO QUE ABORDAM QUESTÕES DE PODER, DE IDENTIDADE E DE REPRESENTAÇÕES INTER-PESSOAIS E TEXTUAIS

Esta autora parte de uma análise dos estudantes africanos que buscam a sua formação superior no Brasil inseridos em convénios internacionais. Neusa de Gusmão discute a dimensão nacional e supranacional dos projectos de cooperação brasileiros em confronto com a aparente individualidade que norteia a escolha dos indivíduos e das famílias. Estes actuam num âmbito restrito, não se apercebendo sequer, muitas vezes, da existência de tais políticas. Em compensação procuram outras formas de organização a partir de *grupos formais e informais de acolhimento* que se estruturam em *redes*. A acção destas redes coloca quer os países quer os indivíduos perante um duplo desafio: construção nacional, para dentro, em simultâneo com uma inserção na ordem moderna e globalizada (para fora).

Gusmão refere, ainda, o papel das lutas de poder e do campo político na definição dos contextos de acção possibilitados por essas redes de formandos. Ao analisar o lugar do Brasil como país de recepção quer de estudantes quer de refugiados africanos, Neusa de Gusmão posiciona-se na dupla acepção do efeito da cooperação na área da educação para a manutenção do *statu quo* imposto pelos convénios internacionais, e como instrumento de libertação e autonomia para os novos Estados nacionais africanos. Neusa também coloca o problema da formação obtida corresponder, ou não, à formação almejada pelos formandos sendo que “o que está em jogo é a formação de novas elites africanas e a conformação de nações emergentes”.

Igualmente a partir de um *olhar* brasileiro, sobre contextos de cooperação educativa, a adequação das formações ministradas aos contextos actuais dos diferentes países africanos é de certa forma também o tema abordado por Anderson Ribeiro Oliva, do Departamento de História da Universidade de Brasília. Este autor brasileiro apresenta uma abordagem crítica dos conteúdos da formação de professores ministrados em Portugal (área de História) e aponta para uma necessária mudança de conteúdos escolares – ainda marcados por um passado colonial – como via fundamental para o combate à xenofobia e racismo. Apresenta estatísticas sobre imigração dos PALOP obtidas junto do Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, assim como dados sobre o nível de instrução das populações de origem africana obtidos através do Recenseamento Geral da População de 2001; de modo a demonstrar a existência de referências e imagens negativas dos portugueses relativas aos imigrantes africanos, o autor refere também um estudo do ACIME publicado em 2006. Oliva observa nos cursos do ensino superior português na área de *Estudos Africanos* uma certa continuidade com as imagens de África que circulam no próprio universo mental português. Conclui no entanto que o interesse pelos estudos africanos “é um dado inquestionável”, propondo que se conceda ao continente africano “alguma forma de tratamento mais sistematizado e melhor elaborado a partir da sua comunidade científica”.

222

Partindo de um outro contexto cultural e religioso, o artigo de Maria João Pinto analisa o papel e a importância da educação islâmica, e em particular da educação universitária, na afirmação das identidades islâmicas em Moçambique e no aumento da notoriedade e participação significativa dos muçulmanos na vida política e socioeconómica do país. Em termos do ensino superior conclui que a valorização da educação islâmica reformada, que ocorreu no final do século XX, parece não encontrar correspondência na primeira década do século XXI. Alguns dos novos estabelecimentos de ensino reformado foram perdendo parte da sua credibilidade por dependerem excessivamente do apoio exterior islâmico para a sua manutenção.

UMA ABORDAGEM POR PARTE DE UM PAÍS AFRICANO ALVO DOS PROJECTOS DE COOPERAÇÃO: O CASO DE MOÇAMBIQUE

Para Francisco Noa, autor moçambicano, “é esclarecedor observar que a percepção do Estado, enquanto definidor das políticas educacionais muito especialmente em relação ao ensino superior, reflecte um marcado sentido de cidadania em relação ao perfil dos graduados e ao que deles se espera”. À semelhança de Neusa de Gusmão, também este autor descreve este investimento como se jogando simultaneamente nos planos

nacional e internacional/global. A eficiência e eficácia das políticas são por este autor questionadas ainda que não ponha em questão a legitimidade das suas intenções.

Noa descreve a história recente de Moçambique, que compreende dois períodos: de 1975 à década de 90 e desta até aos nossos dias. O autor refere o Plano Estratégico governamental de relançamento do ensino superior, implementado a partir de 2000, que determinou a rápida expansão do ensino superior ainda que se tenha assistido a uma deterioração gradual da qualidade dos processos (que levou à recentíssima suspensão do licenciamento de novas unidades de ensino). A partir de 90 assiste-se a uma crescente afirmação das liberdades individuais sobre o social. Contudo, o país encontra-se fortemente dependente de ajudas exteriores, sobretudo da Europa e dos Estados Unidos (que substituem a anterior influência dos países do Bloco de Leste). Esta dependência cria uma situação de óbvio desequilíbrio. África é basicamente destinatária e beneficiária. A partir de 2000 juntam-se uma série de organizações (fundações) internacionais no apoio ao ensino superior em África, sendo também nesta data lançado o Plano Estratégico do Ensino Superior em Moçambique (2000-2010). Noa refere-se, no entanto, à discrepância entre teoria e prática resultante das condições reais do país. Francisco Noa sublinha a não neutralidade política dos projectos educativos e a subordinação dos últimos aos doadores das agências internacionais. Noa segue com uma análise do ensino superior moçambicano actual, chamando a atenção para as desigualdades regionais e de género. Interesses comerciais sobrepõem-se ao interesse genuíno de formar os cidadãos do país. A enorme expansão de estabelecimentos de ensino superior do país põe em causa a sua própria sustentabilidade. Ainda que tenha sido criado um programa de bolsas para estudantes das províncias tem-se verificado o não regresso à província de origem, uma vez finalizados os estudos superiores. A presença feminina tem crescido ainda que seja incipiente. Face a estes desequilíbrios Noa conclui que o Estado não poderá abdicar do seu papel regulador e fiscalizador, que é de certa forma posto em causa pelo recente esforço de expansão do ensino superior. Refere-se ainda à necessária melhoria da qualidade fazendo uma abordagem crítica da própria ideia de qualidade. Ainda que se tenham criado formas legais de garantir o sistema de qualidade este acaba por ser, segundo o autor, “letra morta”, sem nenhuma aplicabilidade. Finaliza com uma reflexão sobre democracia e independência intelectual e académica, chamando a atenção para a desconexão entre retórica política e prática. Veria como solução a existência de um escrutínio interno efectivo e sistemático dos órgãos de gestão central. Este autor atribui a uma cultura contingente e pouco estratégica a não existência de uma massa crítica interna e de uma convivência académica genuína, consistente e produtiva.

RESUMO

Reflectir sobre o ensino implica necessariamente rastrear um ideal de cidadania.

Este artigo incide sobre o caso concreto de Moçambique, onde o projecto do ensino superior acaba por estar intrinsecamente ligado ao projecto de construção da própria nação, em que as particularidades inerentes a este subsistema educativo acabam por traduzir, de forma sensível, por um lado, a visão que está subjacente ao processo de formação dos quadros que devem fazer a diferença no mercado de trabalho e no desenvolvimento da sociedade moçambicana, em geral. Por outro lado, pela dependência recorrente que todo o sistema de ensino superior apresenta em relação ao apoio

externo, à imagem, afinal, do próprio país, é possível perceber as oscilações de percurso e de maior ou menor capacidade de resposta àqueles que são os grandes desafios que se colocam para a construção de uma cidadania activa e consequente, propulsora de um progresso real e auto-sustentado.

ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE – POLÍTICAS, FORMAÇÃO DE QUADROS E CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Francisco Noa

Universidade Eduardo
Mondlane, Maputo, Moçambique

225

PALAVRAS-CHAVE: MOÇAMBIQUE, POLÍTICAS, ENSINO SUPERIOR, CIDADANIA

INTRODUÇÃO

Falar em ensino superior implica necessariamente convocar um ideal de cidadania. Em teoria, cidadania na sua dimensão mais ampla e próxima de uma certa plenitude por transcender a acepção e a prática política pre-valectentes, no jogo, nem sempre equilibrado e nem sempre justo, quando não excludente, entre direitos e deveres, entre processos de sufrágio e de exercício do poder.

Assim, se por um lado, o espaço universitário é, na sua essência, um lugar democrático por excelência, por outro, a formação a esse nível assegura, em princípio, competências que determinam uma visão mais alargada, flexível e um envolvimento mais consistente e consequente em prol do desenvolvimento e do bem-estar das nações.

Afinal, a instrução funciona e funcionou, em quase todas as sociedades e em quase todos os tempos, como factor diferenciador e legitimador de uma determinada condição intelectual e socioeconómica e de um incontornável compromisso cívico atinente com o ideal de bem público.

Se o foi no passado, é-o ainda mais nesta nossa galopante e, muitas vezes, indiscernível contemporaneidade que instituiu o conhecimento como ferramenta essencial para a realização pessoal, social e profissional.

Aos instruídos são, em princípio, reservados papéis e exigidas qualidades que os singularizam na sua participação quer nos assuntos de Estado quer nas múltiplas e diversificadas realizações que dinamizam e moldam

os destinos de cada país. E esses papéis e qualidades, sempre ancorados numa idealização e prática de cidadania, tornam-se mais acentuados quando se fala em ensino superior.

Olhando para o percurso pós-independência, relativamente recente (35 anos) de um país como Moçambique, é esclarecedor observar que a percepção do Estado, enquanto definidor das políticas educacionais muito especialmente em relação ao ensino superior, reflecte um marcado sentido de cidadania em relação ao perfil dos graduados e ao que deles se espera.

Sentido que traduz, em diferentes momentos, não só as tendências de uma ordem mais global, mas também, e sobretudo, as exigências e as responsabilidades que se colocam internamente tendo em conta aqueles que são definidos como os grandes desafios do próprio país.

Naturalmente que não pomos de lado a inevitável tentação e possibilidade de vermos questionados tanto a eficiência dessas políticas, bem como a sua eficácia tendo em conta o que elas preconizam e o que efectivamente se verifica no terreno. Todavia, o que dificilmente pode ser recusado é a legitimidade intrínseca das intenções e das políticas avançadas, por se inscreverem numa vontade mais ou menos genuína de afirmação de soberania quanto de um olhar transformador, quando não utópico, em relação ao futuro.

POLÍTICAS DO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE E CONFIGURAÇÕES DA FORMAÇÃO DE QUADROS

A história recente de Moçambique é, genericamente, dividida em dois grandes momentos, tendo quase sempre como pressuposto a orientação político-económica dominante: assim, teríamos um primeiro momento que iria de 1975 a inícios da década de 90 e um segundo momento desde essa altura até aos nossos dias.

Assim, tendo como pano de fundo a fragmentação do mundo em dois grandes blocos política, económica e ideologicamente demarcados no âmbito do que se convencionou chamar de *guerra fria*, o primeiro momento caracteriza-se por um assumido sentido revolucionário com forte apelo socialista, economia centralizada e que ditaria que os pressupostos das políticas educacionais aí definidas reflectissem uma visão do mundo particular.

Numa obra intitulada *Higher Education in Mozambique* (2003), os seus autores recordam, a este propósito, que os quadros de então eram preparados para implementar o programa socialista na economia e na sociedade. A Universidade Eduardo Mondlane, a única que então existia, situação que se manteria até 1985, adoptou uma perspectiva utilitária, banindo cursos que não eram considerados prioritários, preparando e formatando esses mesmos quadros com base na ideologia dominante, através, entre outros procedimentos, da doutrinação que era feita pela disciplina de Marxismo-Leninismo, cujo ensino era transversal a todos os cursos.

E uma questão essencial que ressaltava, nesse período, é que a carreira e a vocação individuais deviam subordinar-se ao interesse nacional. O ideal de cidadania que era proposto assentava numa base essencialmente colectivista. Isto é, perseguia-se um sentido de cidadania militante, convergente com os ideais orientados para a reconstrução e relançamento de um país, de uma nação despertando da noite colonial, e onde a crença na edi-

ficação do *homem novo* se transformava numa palavra de ordem mobilizadora e dominadora. Acreditava-se que com a formação superior, os quadros iriam assegurar o desenvolvimento do país, materializando os princípios da ideologia instituída.

Com a viragem a que se vai assistir quer no país quer no mundo, nos inícios da década de 90 – queda do Muro de Berlim e fim da *guerra fria*, por um lado, e a adopção, por outro, no país de uma economia de mercado, de uma constituição liberal e o fim da guerra civil que deixaria marcas duradouras de destruição a todos os níveis – ganha vulto um novo entendimento do papel do ensino superior. É, nesta conformidade, que em 1991 um diploma governamental institui, por exemplo, os exames de admissão ao ensino superior.

Até aí, os estudantes matriculavam-se sem grandes limitações nos cursos oferecidos nas três instituições de ensino superior existentes, todas elas públicas, nomeadamente a UEM, a Universidade Pedagógica (entretanto surgida em 1985) e o Instituto Superior de Relações Internacionais (1986). Em 1993, o Parlamento aprova a criação do Conselho Nacional do Ensino Superior, com a função de aconselhar o Conselho de Ministros. No mesmo ano, é aprovada a Lei do Ensino Superior (1/93) que, pela primeira vez, cria espaço para as universidades privadas. A partir de 1995, surgem as primeiras universidades privadas.

Em cerca de dez anos, no que toca ao ensino superior, dar-se-ão passos significativos que traduziam não só profundas transformações políticas e socioeconómicas, como também uma nova perspectiva sobre a natureza e a função das universidades no relançamento de um país e de uma sociedade em busca de si própria.

O lançamento, em 2000, do Plano Estratégico do Ensino Superior em Moçambique 2000-2010 e a criação do Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia (MESCT), seriam reveladores do compromisso do Estado em relação aos grandes desafios que se colocavam ao próprio subsistema (expansão do acesso, relevância e qualidade), às políticas a perseguir para responder ao crescimento e à complexidade que aí se verificavam e, finalmente, ao sentido de cidadania que estava subjacente no perfil dos quadros a formar. Nota-se também maior ênfase na diversificação e complementaridade do subsistema de ensino superior (não apenas universidades) para responder melhor às necessidades do desenvolvimento socioeconómico e dos cidadãos. Assim como na articulação deste subsistema com outros subsistemas do Sistema Nacional de Educação (SNE).

Dez anos depois de definidas as políticas e as estratégias que deveriam ter colocado o ensino superior em Moçambique a ombrear, pelo menos, com as melhores universidades africanas, as contradições, as tensões, as indefinições, os desvios e as perversões que, entretanto, foram dominando o percurso do ensino terciário no país, mostram o quanto comprometido está todo o projecto de edificação de uma sociedade evoluída, competitiva, auto-sustentada e estruturalmente democrática. Isto é, se a implementação do Plano Estratégico determinou a rápida expansão do ensino superior no país, e uma melhoria dos órgãos de consulta, como sejam o Conselho do Ensino Superior (CES) e o Conselho Nacional de Ensino Superior (CNES), por outro lado, assistiu-se a uma deterioração gradual da qualidade dos processos e, conseqüentemente, dos produtos.

Discutir o ensino superior é, para todos os efeitos, debruçarmo-nos sobre aquela que é a pedra angular da busca de excelência, a todos os níveis, no processo de desenvolvimento de um país.

Como expressão de um mal-estar, mais ou menos generalizado, no que concerne à orientação deste subsector, o governo decidiu, há bem poucos dias, coincidentemente numa altura em que me encontrava a preparar esta comunicação, suspender o licenciamento de novas instituições de ensino devido à manifesta falta de qualidade patenteada por muitas delas. Nessa constatação e nessa decisão tardia, o que prevalece, segundo as próprias autoridades, é a preocupação em encontrar um instrumento que assegure o cumprimento de padrões mínimos de qualidade tanto no licenciamento como no funcionamento das instituições.

Se até finais dos anos 80 se poderia falar de uma ideia de cidadania incorporada e alimentada pela educação, em geral, e pelo ensino superior, em particular, assente no princípio da sobreposição da acção do social sobre o indivíduo, a partir da década de 90, com todas as transformações a que se assistiu no mundo e no país, o que se verifica, e por impulso da liberalização política e económica, é a afirmação da responsabilidade e liberdade individuais sobre o social.

As regulamentações que ditam, em diferentes momentos, a orientação a ser seguida pelo ensino superior em Moçambique traduzem quer as diferentes percepções sobre a natureza e papel do ensino superior quer as tendências dos contextos políticos e socioeconómicos. Veja-se, por exemplo, a Lei nº 1/93, de 24 de Junho, a Lei nº 5/2003 de 21 de Janeiro e a Lei nº 27/2009 de 29 de Setembro.

Um factor decisivo em relação às orientações que o sector da educação, em geral, e do ensino superior, em particular, vai seguindo ao longo do tempo, prende-se com a notória dependência que o país apresenta em relação ao exterior quanto ao financiamento nas áreas de investigação, formação, infraestrutura, etc. Se no momento pós-independência, essa dependência, sobretudo do ponto de vista ideológico, está atacadada no Bloco de Leste, a partir dos finais da década de 80 e decorrente dos compromissos que foram então assumidos, há um inequívoco ascendente do Ocidente, representado pela Europa e Estados Unidos, e de organizações financiadoras como o Banco Mundial.

Num estudo relevante e de impacto assinalável, da autoria de Joel Samoff e Bidemi Carrol, intitulado "The promise of partnership and continuities of dependence: External support to higher education in Africa", apresentado ao 45º Encontro Anual da Associação dos Estudos Africanos, em 2002, em Washington, os autores analisam, com acuidade, as relações quase sempre desequilibradas, quase sempre unívocas e, por consequência, em parcerias muitas vezes equívocas, entre as universidades africanas e o Ocidente.

Os fluxos de conhecimento, de recursos financeiros, humanos e materiais, mesmo debaixo da capa de acordos de parceria que vão sendo estabelecidos, seguem sempre num sentido em que África é basicamente destinatária e beneficiária. Além de algumas cifras elucidativas desse desequilíbrio, o que o estudo nos revela é como se dá a flutuação do desempenho das instituições do ensino superior em África dependentes das oscilações da ajuda externa que vão, ou não, recebendo.

Aliás, esta dependência é explicada, em parte, pelo facto de as universidades africanas serem, em geral, incapazes de atrair, diferentemente do que acontece no Ocidente, recursos significativos do sector privado, governo e sociedade.

Assim, é aí referido que, na sequência de vários estudos encomendados pelo Banco Mundial que concluíram que, apesar dos subsídios que eram atribuídos ao ensino superior em África, este pouco contribuía para solucionar os problemas que afligiam a maior parte da população, houve uma recomendação, em 1988, para redireccionar a ajuda para o ensino básico.

A conferência de Jomtien, na Tailândia, em 1990, com o lema *Educação para Todos*, acabaria por consagrar esta nova disposição, concorrendo para uma acelerada e acentuada fragilização das universidades africanas, que viam assim substancialmente reduzida a ajuda que até aí lhes era concedida.

Outra demonstração desta fragilidade e das oscilações de desempenho e viabilidade do ensino superior em África dá-se quando, também por iniciativa do Banco Mundial, é reconsiderado o apoio a dar a este subsector da educação, em meados da década de 90. Concluía-se, através dos relatórios então publicados, que não havia nenhuma possibilidade de desenvolver as nações africanas sem um ensino superior que pudesse fornecer quadros e conhecimento com capacidade para introduzir as mudanças estruturais necessárias.

É, pois, neste contexto que em 2000, uma *task-force*, sob os auspícios do Banco Mundial e da UNESCO, conclui que:

os países precisam educar a maior parte dos seus jovens com altos padrões de qualidade – um grau académico é agora uma qualificação mínima para muitos empregos mais exigentes. A qualidade de conhecimento gerado dentro das instituições de ensino superior está a tornar-se, de forma crescente, fundamental para a competitividade nacional (Samoff e Carrol, 2004: 14).

Na mesma altura, é revitalizado o apoio às instituições do ensino superior em África, através de agências como USAID, SIDA e NUFFIC e simultaneamente surge um esforço coordenado por quatro fundações americanas (Ford Foundation, MacArthur Foundation, Rockefeller Foundation e Carnegie Corporation of New York) que investiriam 100 milhões de dólares em universidades africanas, durante cinco anos.

Sintomaticamente, será em 2000 que será lançado o mais importante documento de políticas do ensino superior em Moçambique: referimo-nos ao Plano Estratégico do Ensino Superior (PEES) que, cobrindo a década 2000-2010, não só traça aquelas que são as grandes linhas orientadoras deste subsistema, como representa um momento privilegiado de pensar o ensino superior de forma englobante, sistemática e consequente.

PARA UMA CIDADANIA EFECTIVA: ENTRE A IDEALIZAÇÃO E A REALIDADE

Numa intervenção localizada no tempo, mas de grande actualidade para o caso africano, Julius Nyerere, antigo estadista e educador, defendia, em 1967, que “o papel de uma universidade num país em desenvolvimento é contribuir

dando ideias, capacidade e assistência para a elevação da qualidade humana, da dignidade humana e do desenvolvimento humano” (Nyerere, 1968: 186). Esta é, claramente, uma perspectiva que está associada ao papel dominante que as universidades têm globalmente assumido em África, não só como factor de transformação social e económica, mas também de dignificação do homem e da própria sociedade. Isto é, trata-se da visão alargada, liberal e desenvolvimentista do ensino superior, em que prevalece um sentido de cidadania que procura privilegiar e associar conhecimento, igualdade e dignidade.

É, pois, esta vertente desenvolvimentista da universidade, segundo James Coleman (1984), que está subjacente na formulação do Plano Estratégico do Ensino Superior (2000-2010), cuja visão assenta nos seguintes pressupostos:

- Expansão do acesso ao ensino superior
- Melhoria da qualidade e relevância do ensino e da investigação
- Resposta às necessidades socioculturais do país e às transformações decorrentes da economia de mercado
- Promoção da equidade social, regional e de género
- Garantia da sustentabilidade através da promoção do equilíbrio entre as finanças públicas e privadas e da melhoria de gestão das instituições de ensino superior
 - Apoio ao desenvolvimento da competitividade em termos regionais e internacionais de parceria com o governo e o sector privado
 - Apoio financeiro aos estudantes necessitados
 - Diversificação e flexibilidade das IES, cursos, currículos e métodos de ensino
 - Democracia, independência intelectual e liberdade académica.

230

Olhando, hoje, para aquilo que é a situação do ensino superior em Moçambique, não podemos deixar de conceder que, devido a todas as vulnerabilidades, à discrepância entre o que as políticas preconizam e o que a realidade nos oferece, se apresentam contornos que têm tanto de dramático (por alguns desvios inadmissíveis em relação ao que foi estrategicamente pensado e definido), como de desafiador (pelas ponderações e correcções urgentes que as próprias políticas exigem).

Há quem contraponha, guiado por uma visão meramente técnica, que não se deveria politizar a educação. Acontece, e como muito bem explica o nigeriano Pai Obanya (2010), que as políticas educativas são sempre um ponto de partida essencial para sublinhar os princípios, valores e estratégias que devem nortear os processos formativos em conformidade com uma ideia de desenvolvimento. Isto é, a orientação política estará na base das políticas educacionais que, por sua vez, irão informar os programas e os processos educacionais e, por fim, determinar a qualidade dos produtos desse sistema educacional.

Aliás, o já citado Julius Nyerere, a este respeito vai mais longe quando afirma que os educadores não podem ser politicamente neutros. A verdadeira natureza do seu trabalho é de mobilizar as pessoas e despertar a sua consciência. Portanto, tanto as políticas, como consequentemente os programas, os processos e produtos educacionais dependerão da maior ou menor abertura, da maior ou menor visão, da maior ou menor vontade, ou do maior ou menor empenho do poder político no seu compromisso com o desenvolvimento da educação e do país.

É verdade que no que toca a África, não é possível reflectir sobre as políticas do ensino superior, como lucidamente aponta Birgit Brock-Utne (2003), sem discutir o importante papel desempenhado pelos doadores e pelas agências internacionais, onde claramente pontifica o Banco Mundial.

E a clarividência e o pragmatismo das lideranças africanas, nesse capítulo e não só, reconhece-se na forma como conseguem fazer os equilíbrios entre as exigências dessas organizações financiadoras, as especificidades nacionais e as reais necessidades dos respectivos países em matéria de desenvolvimento.

Sobre a especificidade do desenvolvimento e do pensamento, no geral, em África, e sobre o ensino superior, em particular, já existe toda uma reflexão produzida desde os inícios do século passado e que mereceria um espaço só para esse efeito.

Contudo, não posso deixar de destacar como o historiador burkinabé Joseph Ki-Zerbo (1991), numa intervenção também datada – conferência pronunciada, em 1966, perante estudantes senegaleses, em Dakar –, chamava a atenção para o papel que a universidade devia ter tanto para o progresso das nações africanas, como para os próprios africanos se reinventarem a si próprios através de conhecimento, trabalho, valores, ideias, técnicas e de um espírito novo que lhes permitisse casar o passado com o futuro e o local com o universal.

Passamos, de seguida, a analisar alguns dos aspectos que sustentam a política do ensino terciário em Moçambique, em especial dos últimos dez anos e que, hoje, confrontados com o que se passa no terreno, obriga-nos a uma reflexão profunda, séria e responsável sobre o que queremos alcançar, de facto, com o ensino superior.

EXPANSÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Uma das constatações mais recorrentes sempre que se analisa a educação, em geral, e a situação do ensino superior, em Moçambique, tem a ver com os assinaláveis desequilíbrios internos no que se refere ao número de estudantes que ingressam nas instituições de ensino superior, à distribuição regional destas mesmas instituições e à representação do género.

Numa intervenção recente, o actual ministro da Educação mostrava-se inconformado com o facto de Moçambique, num universo de 20 milhões de habitantes, ter apenas 1,9%, cerca de 75 mil estudantes, no ensino superior, quando a média africana é de 5,5%. Este facto significa, segundo o governante, que Moçambique está “entre os países em que a implantação do ensino superior é nitidamente fraca” (*O País*, 8 Março 2010, p. 9). Daí que, segundo ele, a rede de ensino superior deve ser mais alargada, mas não de forma apressada, pois “a rápida expansão do ensino superior pode trazer problemas na sua qualidade”.

Esta é claramente uma questão que, embora de inequívoca pertinência, tornou-se, ao longo dos anos, não só uma bandeira hasteada para legitimar opções de indisfarçável e restrita motivação política, mas também para respaldar iniciativas onde interesses mercadológicos e particulares parecem sobrepor-se a um sentido genuíno de colocar o conhecimento como uma ferramenta fundamental para colmatar aquelas que são as grandes carências do país em termos de mão-de-obra altamente qualificada e devidamente distribuída.

Um facto que é inegável, por evidente, tem a ver com o crescimento exponencial de instituições de ensino superior e a sua respectiva população, no país. Tanto é que, em 35 anos, portanto, desde 1975, se passou de uma única instituição de ensino superior, a Universidade Eduardo Mondlane, com cerca de 2.433 estudantes, para 38 IES, com mais de 75 mil estudantes, em 2010. Apenas nos últimos cinco anos, o crescimento das IES foi na ordem dos 260% quando se saltou de 14 IES, em 2004, para as já referidas 38.

Aquando da elaboração do Plano Estratégico 2000-2010, a projecção que era então feita implicava passar dos 12.387 estudantes matriculados, em 2000, para uma estimativa de 18.251, em 2010. E o que se verifica em termos de número de estudantes inscritos no ensino superior em Moçambique é que, na realidade, o que se tem é um número quatro vezes superior à previsão inicialmente feita.

Sem pôr em causa a legitimidade deste alargamento, todo este processo não deixa, contudo, de suscitar algumas questões, nomeadamente sobre a sustentabilidade dessa expansão, sobre o papel do Estado na regulação da abertura e do funcionamento das IES, sobre a credibilidade e a qualidade de muitas dessas iniciativas, sejam públicas ou privadas e sobre o impacto e a eficácia da política e das estratégias adoptadas.

Ainda a propósito da expansão do ensino superior, num relatório produzido muito recentemente (Brouwer, 2008) por uma equipa contratada, para o efeito, pelo Ministério da Educação e Cultura, os autores concluíram que a rápida expansão conduziu a uma maior cobertura geográfica, de tal modo que, depois da abertura pela Universidade Pedagógica, da sua delegação na Beira, centro do país, em 1990, a partir daí a cobertura estendeu-se a sete províncias em 2003 e, em 2007, todas as províncias tinham a sua própria instituição ou delegação de uma IES.

Uma das evidências da disparidade do ponto de vista do acesso, em termos regionais, pode ser aferida pela grande concentração de estudantes e de IES na cidade de Maputo. Dados de 2003, de um estudo também encomendado pelo Ministério da Educação, indicam que 27% dos estudantes do ensino superior eram originários da cidade de Maputo, a capital do país, onde vive apenas 5% da população, isto sem contar com os das outras duas províncias da região sul, casos de Gaza e Inhambane. Obviamente, não pode ser descurado nesta análise que desses 27%, alguns não serão efectivamente naturais de Maputo.

Além do aumento das IES, uma das estratégias levadas a cabo pelo governo moçambicano foi a implementação, em 2002, do Programa de Bolsas de Estudo Provinciais, visando contribuir não só para a expansão do acesso ao ensino superior, através do financiamento da educação de pessoas que, de outro modo, jamais conseguiriam ingressar, mas também para minimizar as assimetrias regionais, assegurando o retorno dos bolseiros às

províncias de origem.

No relatório (MEC/Ernst & Young, 2008) em que é feita a avaliação do impacto deste programa, genericamente considerado eficaz e relevante, são levantadas algumas reservas sobre se os objectivos do programa são cabalmente cumpridos tendo em conta as taxas baixas dos que retornam à província de origem, sobre a capacidade de estes gerarem mudanças socioeconómicas no local de origem, sobre a manifesta incapacidade das economias locais em absorver os graduados e sobre o programa tender a beneficiar estratos sociais das zonas urbanas.

Na lógica da expansão, um dos grandes desafios que se tem colocado ao poder político e à sociedade moçambicana, em geral, é o do desnível no que toca ao género, nas mais variadas áreas de actividade, com especial destaque na educação. Pelas mais variadas razões, sejam elas históricas, culturais ou socioeconómicas, apesar de tender a reduzir-se e, em alguns casos, a apresentar resultados simplesmente surpreendentes, este é um desequilíbrio que continua muito vincado e de forma transversal no país.

Hoje é possível, por exemplo, encontrar situações nos diferentes domínios de conhecimento, com maior incidência na área das ciências sociais, onde a percentagem da população feminina iguala ou supera o número de homens, principalmente nas IES privadas. A propósito, um outro relatório do Ministério de Educação (MEC-DICES, 2007) enfatiza o facto de a população de estudantes ser predominantemente masculina, estando, contudo, a feminina, concentrada no ensino de artes e humanidades e ciências sociais, com cerca de 54,5%, do total.

Num artigo intitulado “Educação, formação profissional e poder” (2009) da autoria de R. Brouwer, L. Brito e Z. Menete, através de uma das representações gráficas aí apresentadas, é possível perceber o crescimento da presença feminina nos diversos níveis do sistema de educação, com particular destaque para o ensino superior, onde a percentagem das raparigas subiu de 12%, em 1980, para 39%, em 2008.

Se é verdade que o conjunto destas assimetrias decorre de condicionamentos estruturais inerentes quer à sociedade tradicional quer à herança colonial e se é verdade que não se pode falar de desenvolvimento sustentado e equilibrado, de cidadania, de participação efectiva e de qualidade do cidadão se não forem acautelados princípios como, por exemplo, o da igualdade de oportunidades, também é verdade que, tanto na definição e na implementação da política como da estratégia, se exige uma visão mais ampla, um maior conhecimento do país e uma avaliação mais acurada das suas necessidades e potencialidades em termos de recursos humanos e materiais.

Só uma definição e uma análise mais objectiva, rigorosa, consistente e consequente, aliada a uma avaliação profundamente criteriosa e isenta das instituições a abrir e, obviamente, das que se encontram a funcionar, pode assegurar uma expansão que não ponha nunca em causa a essência, função e impacto do ensino superior, nem as vantagens reais da sua existência e disseminação em todo o país. Nesta vertente, o Estado não pode nunca abdicar do seu papel regulador e fiscalizador, criando e reforçando órgãos para a garantia da relevância e qualidade, casos do Conselho Nacional de Acreditação, Avaliação e Garantia de Qualidade, do Conselho Nacional do Ensino Superior, das Ordens e de outras organizações governamentais e socioprofissionais.

MELHORIA DA QUALIDADE E RELEVÂNCIA DO ENSINO E DA INVESTIGAÇÃO

Falar em qualidade no ensino superior pode, em certa medida, revelar-se redundante. Isso tendo em conta uma tradição muito própria, a sua essência e finalidade (produzir, alargar, aprofundar e disseminar o conhecimento) e a sua inequívoca importância estratégica tanto para o desenvolvimento intelectual como para o socioeconómico e, conseqüentemente, para o bem-estar dos países. Portanto, falar de falta de qualidade no que concerne ao que é realizado pelas universidades, em geral, tem tanto de dissonante como de profundamente inquietante. Mas é um facto inescapável e amargamente real.

Num estudo inspirado quer no contexto internacional quer na experiência do seu próprio país, o holandês A. I. Vroeijenstijn (1996) considera que a questão da qualidade é algo inato, endógeno ao ensino superior e que fez sempre parte da tradição académica. Devido ao processo de massificação universitária iniciado internacionalmente na década de 50 e perante, por um lado, o crescente processo de autonomização e de exigência de liberdade académica por parte das IES e, por outro, a pressão do mercado de trabalho e da sociedade em geral, os governos dos diferentes países viram-se na imperiosa obrigação de mostrar que a qualidade não tinha sido afectada.

É daí que, perante a recorrente, abusiva e demagógica utilização do tema da qualidade, Vroeijenstijn se questiona se não estaremos perante uma doença do momento, um modismo ou uma nova religião.

O que não pode ser contornado é que o aumento de ingressos concorre para uma maior complexidade do sistema. Apesar da apetência do poder político em querer controlá-lo, esse mesmo controlo torna-se ineficiente devido às aceleradas transformações a nível do conhecimento científico e tecnológico, bem como a nível da gestão académica que, por sua vez, exigem maior flexibilidade e autonomia do sistema, sem nunca deixar de salvaguardar a questão da qualidade.

Foi, pois, ciente destas transformações que o inexplicavelmente extinto Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia (MESCT) procurou introduzir uma série de dispositivos e instrumentos, como sejam, entre outros, o Sistema Nacional de Acreditação, Avaliação e Garantia de Qualidade, o Fundo para a Melhoria de Qualidade e Inovação (QIF), o Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos, assim como iniciou a mais importante reforma da política de financiamento às IES, ainda sem efeitos práticos.

O sistema de qualidade, apesar de transformado em decreto, é claramente letra morta, sem nenhuma aplicabilidade como instrumento regulador nem na abertura nem no funcionamento das instituições, inviabilizando, assim, a possibilidade de assegurar maior qualidade dos processos científicos, pedagógicos e administrativos e, por conseguinte, dos produtos de excelência de que tanto se encontra carenciada a sociedade no seu todo.

Segundo o ganense Akilagpa Sawyerr (2004: 12), o principal contributo que uma universidade pode oferecer à sociedade tem a ver com a qualidade do conhecimento que ela gera e comunica, os hábitos de pensamento crítico e a capacidade para a solução de problemas que ela institu-

cionaliza e inculca nos seus graduados, bem como os valores de abertura e governação democrática que ela promove e demonstra.

Sobre as implicações que a falta de qualidade pode significar, estamos de acordo com a ideia de que:

o mau ensino representa, no futuro, a configuração de sociedades fechadas, que se reproduzem protegidas em critérios de grupos e seus interesses, que dificultam a meritocracia e a organização da sociedade democrática com crescente igualdade de oportunidades [...] O mau ensino gera desemprego ou emprego desajustado de técnicos com suposta qualificação superior e pode provocar instabilidade social (Matos e Mosca, 2009: 301).

E a questão que se coloca, no cômputo geral do ensino superior em Moçambique, é que com a quase inexistência de uma cultura e de uma prática de avaliação interna e externa de qualidade, até que ponto estará este subsistema a cumprir com o que lucidamente Sawyerr reivindica enquanto principal contributo das universidades? Isto é, referimo-nos a um lugar onde declaradamente a investigação é incipiente, os valores e os princípios universitários pouco visíveis e a qualidade de gestão académica tal como dos processos de formação deixam muito a desejar.

RESPOSTA ÀS NECESSIDADES SOCIOCULTURAIS DO PAÍS E ÀS TRANSFORMAÇÕES DECORRENTES DA ECONOMIA DE MERCADO

235

Colocadas na charneira entre os apelos insistentes da globalização, por um lado, e os diferentes condicionalismos inerentes à sua localização geográfica, por outro, as universidades africanas têm a adicional e dramática missão de reinventar uma instituição milenar que, entretanto, foi sendo redimensionada à luz, motivações e expectativas da cultura e da civilização ocidental.

Para muitos pensadores, em África, a universidade deveria responder cada vez mais às especificidades regionais e locais. É o que nos dá conta, por exemplo, Pai Obanya (2010: 549) – na mesma linha de pensamento de pesquisadores como o ganense Kwasi Wiredu, ou do queniano Ali Mazrui –, quando afirma que o ensino superior, em África, nos anos por vir, tem de ser guiado por políticas nacionais que devem ser compreendidas e aceites pelas populações que ela é suposta servir.

E é claramente esse desafio que se coloca a um país como Moçambique, onde as instituições, no processo de interpretação e consolidação dos valores universais da educação superior, têm que ser capazes de compreender e rastrear aquelas que são as tendências e os traços identitários da sociedade e do meio envolvente.

Sob a pressão das lógicas e das exigências do mercado de trabalho, profundamente ancorado nos cada vez mais prementes ditames neoliberais, o que tem restado à maior parte das instituições do ensino superior em Moçambique é o de formatarem os cursos e os planos de estudo que oferecem, no sentido de os verem acomodados aos princípios e interesses dos referidos mercados. O argumento da empregabilidade, legítimo naturalmente, mas não exclusivo por tratar-se de uma visão imediatista e instrumental do ensino superior, acaba por muitas vezes subverter os valores

que concorrem para a formação integral do cidadão e que estão na base da instituição universitária.

Por outro lado, um informe tornado público recentemente pela Associação Europeia de Universidades (EUA) dá-nos conta das dúvidas crescentes em relação ao acesso ao mercado de trabalho dos graduados do primeiro ciclo, ao abrigo do processo de Bolonha. Facto que dá que pensar se considerarmos que este foi um dos principais argumentos que esteve na base da sua implementação tanto na Europa, como no seu equivalente, em Moçambique.

E, neste caso concreto, se a isso acrescermos tanto a escassez de recursos dentro das IES que as tornem viáveis economicamente de modo a alargarem e aprofundarem a sua capacidade de intervenção, bem como a quase inexistência de uma massa crítica que transforme essas instituições em verdadeiros centros de reflexão, de produção, aplicação e disseminação de conhecimento, dificilmente se pode esperar que a síntese e os equilíbrios tão necessários, em África, entre o local e o global, entre conhecimento e técnica, entre educação e profissionalização, sejam devidamente alcançados.

DEMOCRACIA, INDEPENDÊNCIA INTELECTUAL E LIBERDADE ACADÉMICA

Esta é claramente uma das políticas mais instigantes, mas, ao mesmo tempo, mais ambiciosas inscritas no documento que tem na generalidade norteado o ensino superior, nos últimos dez anos, em Moçambique, o PEES 2000-2010. É verdade que o processo de democratização do país, por um lado, e a abertura de universidades privadas, por outro, a partir dos inícios e meados da década de 90, respectivamente, concorreram, em grande medida, para uma relativa dinâmica da liberdade intelectual, aliada a algum exercício de pensamento mais crítico, a nível das IES.

Contudo, a prática tem mostrado que princípios como a democraticidade interna, a transparência de processos, a independência intelectual e a liberdade académica, que não só traduzem a essência do verdadeiro espírito universitário, como também são o motor do desenvolvimento do pensamento e das sociedades, se impõem mais como arremedos discursivos bem intencionados e mal interpretados do que como um exercício efectivo, sistemático e consequente.

Se as dependências políticas são indisfarçáveis nas instituições públicas – por exemplo, a democraticidade interna nessas instituições está, à partida, comprometida, visto que não existe praticamente nenhum órgão de gestão central que seja produto de algum escrutínio interno efectivo e sistemático –, as instituições privadas, por sua vez, regem-se, na sua grande maioria, por motivações e interesses de natureza mais empresarial. Por vários tipos de limitações, intrínsecas e conjunturais, preferem apostar preferencialmente na sua própria sobrevivência.

Mais uma vez, razões ligadas à sustentabilidade das IES, à cultura de gestão dominante, contingente e pouco estratégica, à inexistência de uma massa crítica interna, à falta de uma cultura e prática de investigação sistemática, ao predomínio de redes precárias ou pontuais de intercâmbio regional e internacional, entre outras, impossibilitam o florescimento de princípios e valores que caracterizam uma convivência académica genuína,

consistente e produtiva que assegure a preparação de quadros com a necessária qualidade científica, técnica, cultural e cívica.

CONCLUSÃO

O ano de 2009 terá sido, seguramente, na recente história de Moçambique aquele em que a discussão sobre o ensino superior não só conseguiu atrair a atenção de quase todos os quadrantes da sociedade, como também levou a que essa mesma discussão fosse, em alguns momentos, particularmente confrangedora.

Muitos serão os motivos que podem ser apontados para que tal tivesse acontecido. No entanto, dois merecem a nossa atenção.

Primeiro, a já referida questão da expansão das IES que tem gradualmente mobilizado o interesse da sociedade, em geral, haja em vista o aumento da população universitária ávida de obter um curso superior pelas implicações e vantagens que daí advêm, do ponto de vista da afirmação pessoal e profissional.

O segundo motivo, pelos contornos mediáticos que assumiu, teve a ver com a aprovação de uma nova Lei do Ensino Superior que instituiu, à imagem do processo de Bolonha, o sistema dos três ciclos, como sejam licenciatura, mestrado e doutoramento. E o pomo da discórdia que inflamou os ânimos e as opiniões dos intervenientes aos mais diversificados níveis assentou na questão da redução do tempo de formação do primeiro ciclo para três anos, na questão da empregabilidade e da mobilidade dos estudantes.

Apesar de a lei deixar ao arbítrio das IES nacionais a possibilidade de escolherem, em relação ao primeiro ciclo, entre três e quatro anos, o que se verificou em algumas IES foi um enfoque acentuado nos três anos. A Universidade Eduardo Mondlane, a instituição de referência no país, e a mais antiga, optou predominantemente pelos três anos nos diferentes cursos que oferece, facto que, de imediato, mobilizou a atenção das ordens profissionais, que se questionaram sobre a consistência da formação e sobre a qualidade dos futuros graduados.

Por outro lado, em que medida está assegurada a mobilidade dos estudantes nacionais por outras instituições do ensino superior, sobretudo fora do país, se não for acautelada e reconhecida a qualidade nas instituições em que estão inseridos?

O processo aqui referido terá sido, sobretudo, um teste sobre o equilíbrio, claramente deficitário, dos poderes em relação ao ensino superior, isto é, o carácter impositivo das políticas e das posturas governamentais, a real dimensão da autonomia universitária, o papel do mercado de trabalho, interesses individuais e da sociedade em geral. Aliás, fica comprovada, neste caso, a confrontação há anos lucidamente vislumbrada por Jean-François Lyotard (1989) entre o jogo do saber e o jogo do poder, isto é, entre quem decide o que é saber e quem sabe o que convém decidir – afinal, duas faces da mesma moeda.

A existência ou não deste equilíbrio será em grande parte responsável tanto pelo que de melhor ou pior se fará nas IES, pelo perfil de saída dos graduados e pela qualidade da sua prestação no mercado de trabalho e na sociedade, assegurando, ou não, uma cidadania responsável, crítica e criadora e o desenvolvimento consistente e irreversível do país.

REFERÊNCIAS

- Brouwer, Roland, Lídia Brito e Zélia Menete (2009). "Educação, formação profissional e poder", in *Desafios para Moçambique 2010*. Maputo, IESE, 273-296.
- Brock-Utne, Birgit (2003). "Formulating higher education policies in Africa: The pressure from external forces and the neoliberal agenda", *Journal of Higher Education in Africa*, 1 (1), 24-56.
- Brouwer, Roland et al. (2008). "Análise do impacto do Fundo para Melhoria da Qualidade e Inovação" (Relatório). Maputo, AUSTRALCOWI.
- Ki-Zerbo, Joseph (1991). *História da África Negra*, Vol. II. Lisboa, Publicações Europa-América.
- Lyotard, Jean-François (1989). *A condição pós-moderna*. Lisboa, Gradiva.
- Mário, Mouzinho et al. (2003). *Higher education in Mozambique. A case study*. Maputo, Imprensa & Livraria Universitária.
- Matos, Narciso e João Mosca (2009). "Desafios do ensino superior", in *Desafios para Moçambique 2010*. Maputo, IESE, 297-318.
- MEC/Ernst & Young (2008). "Relatório de avaliação de impacto do Programa de Bolsas de Estudo Provinciais (2002-2007)". Maputo.
- MEC-DICES (2007). "Dados estatísticos sobre o ensino superior em Moçambique". Maputo.
- MESCT (2000). "Plano estratégico do ensino superior em Moçambique 2000-2010". Maputo.
- Nyerere, Julius (1968). "Education for self-reliance", in *Nyerere, Julius, Freedom and socialism. Uhuru na ujamaa*. Dar es Salaam, Oxford University Press.
- Obanya, Pai (2010). "Politics of access to education: The Nigerian story" (www.create-rpc.org/pdf.../Obanya-LondonCREATELecture.pdf)
- Samoff, Joel e Bidemi Carrol (2004). "Promise of partnership and continuities of dependence: External support to higher education in Africa", *African Studies Review* (<http://findarticles.com/p/articles/mi...>)
- Sawyer, Akilappa (2004). "Challenges facing African universities: Selected issues", *African Studies Review*, University of Massachusetts, 47 (1), 1-59.
- Vroeijenstijn, A.I. (1996). *Melhoria e responsabilização: Navegando entre Cila e Caríbdis. Manual de avaliação externa da qualidade no ensino superior*. Brasília, Crub.

RESUMO

Esta comunicação analisa o papel e a importância da educação islâmica, e em particular da educação universitária, na afirmação das identidades islâmicas em Moçambique e no aumento da notoriedade e participação dos muçulmanos na vida política e socioeconómica do país. Procedeu-se à caracterização do sistema de ensino superior na província de Nampula e à análise do contexto da criação da universidade islâmica Mussa Bin Bique, bem como da sua articulação com os outros subsistemas de ensino superior existentes na província. O texto foca também a sua atenção na actividade e no protagonismo da ONG islâmica Africa Muslim Agency na educação islâmica na província de Nampula, no quadro mais geral da sua articulação com a estratégia de re-islamização da África Austral.

O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES ISLÂMICAS NO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE – ESTUDO DE CASO DA PROVÍNCIA DE NAMPULA

Maria João Baessa Pinto

Centro de Estudos Africanos
ISCTE – IUL

239

PALAVRAS-CHAVE: INSTITUIÇÕES ISLÂMICAS, ENSINO SUPERIOR, NAMPULA

A intensa actividade que as comunidades islâmicas têm desenvolvido na província de Nampula na área da educação, principalmente através da actuação de ONG islâmicas nacionais e estrangeiras, financiadas por países e organizações financeiras internacionais islâmicas, contribuiu para o aparecimento de novos modelos de escolas islâmicas de matriz *wahabita*, que integram o ensino religioso e também as disciplinas ditas seculares, através de protocolos assinados com o Estado da década de 90. Começa a tomar forma um sistema de ensino islâmico, articulado desde os níveis mais básicos até ao nível universitário, incluindo a formação profissional, que funciona simultaneamente integrado e à margem dos sistemas de ensino oficial e privado. Esta comunicação analisa o papel e a importância do papel da educação islâmica, e em particular da educação universitária, na afirmação das identidades islâmicas em Moçambique e no aumento da notoriedade e participação significativa dos muçulmanos na vida política e socioeconómica do país. Procedeu-se à caracterização do sistema de ensino superior na província de Nampula e à análise do contexto da criação da universidade islâmica Mussa Bin Bique, bem como da sua articulação com os outros subsistemas de ensino superior existentes na província. O texto foca também a sua atenção na actividade e no protagonismo da ONG islâmica *Africa Muslim Agency* na educação islâmica na província de Nampula, no quadro mais geral da sua articulação com a estratégia de re-islamização da África Austral. A informação foi recolhida com base numa revisão da literatura existente disponível e na pesquisa no

terreno realizada para o projecto de doutoramento em Estudos Africanos que tenho vindo a desenvolver. Esta comunicação insere-se na linha de pesquisa que estou a desenvolver no projecto *O papel das organizações da sociedade civil na educação e formação: o caso de Angola, Moçambique, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe* do CEA-ISCTE-IUL.

EDUCAÇÃO E IDENTIDADE(S) ISLÂMICA(S)

A educação e o conhecimento (*'ilm*) ocupam uma posição importante no Islão, têm desfrutado de uma longa tradição intelectual desde o seu aparecimento e constituem requisitos básicos para a mobilidade social e legitimação da autoridade sacral. A importância da educação, repetidamente enfatizada no Alcorão em centenas de referências ao conhecimento presentes no livro sagrado, constitui um forte estímulo para a comunidade islâmica se esforçar e dedicar-se ao ensino e aprendizagem. O advento do Alcorão no século VII revolucionou a sociedade árabe, maioritariamente iletrada, que gozava de uma rica tradição oral. O Alcorão foi considerado a palavra de Deus e a leitura e a escrita tornaram-se requisitos essenciais para o acesso à bênção divina. A aspiração para a maioria dos fiéis de estudar o Alcorão e a necessidade de tornar os ensinamentos mais acessíveis à comunidade islâmica deram origem à *Kuttab*, a escola corânica tradicional, que funciona em diversos espaços, nas mesquitas, em casas particulares, lojas, ou mesmo ao relento.

O currículo da escola corânica tradicional foi essencialmente concebido para crianças e jovens, que iniciam a aprendizagem por volta dos quatro ou cinco anos. O sistema *Kuttab* difunde um ensino centrado no estudo do Alcorão e nas obrigações religiosas (abluções, jejum e oração), compreende um número muito limitado de disciplinas e enfatiza a memorização e recitação como meio de aprendizagem, sendo quase inexistente a análise e discussão do significado do texto. Depois de terem decorado a maior parte do Alcorão, os estudantes podem avançar para níveis superiores de ensino e continuar os seus estudos nas *madrassas* clássicas (de ensino de *'ilm* – conhecimento religioso islâmico). A escola *Kuttab* tem desempenhado a sua função social vital como o único veículo de instrução pública formal para crianças e continuou até ao aparecimento dos modelos ocidentais de ensino, nos tempos modernos, a ser um importante meio de instrução religiosa em muitos países islâmicos e regiões maioritariamente islâmicas, como é caso das comunidades costeiras islamizadas do norte de Moçambique.

Para além de frequentarem a escola corânica, a maioria dos membros das ordens *sufis* de Moçambique estão integrados nas regras e tradição da confraria. A essência do sufismo em Moçambique é a educação através de exercícios colectivos que incluem cânticos e tambores (*dhikr*) repetidos sistematicamente ao longo da vida para fortalecer a fé. Essas reuniões são aproveitadas para expor e resolver preocupações colectivas e individuais e para manifestar apoio e solidariedade entre os membros da comunidade, bem como passar o conhecimento e vivências dos mais velhos para os mais novos. Em Moçambique as escolas corânicas são designadas *madrassa*. Representam a escola de mesquita e continuam a manter as mesmas características clássicas (nelas aprende-se a recitar o Alcorão e conhecer os preceitos básicos da religião). Até aos anos 90 não há conhecimento da existência de *madrassas* clássicas (de *'ilm*) em Moçambi-

que. Contudo os muçulmanos moçambicanos tinham acesso ao *'ilm* nos centros tradicionais de estudo islâmico da África Oriental, Zanzibar, Lamu, Comores e também no Iémen, Egipto e a partir do século XX na Arábia Saudita, Sudão e Líbia (Bonate, 1999: 2-3).

O surgimento do reformismo islâmico em Moçambique faz emergir um conflito entre os *novos ulama* e os *shayks* tradicionais em torno de rituais funerários e outras celebrações religiosas. Por um lado temos os defensores do *dikir*, que constituem inovações no Islão. Por outro lado temos os defensores do *sukuti* (silêncio) com base nas escrituras sagradas. O acesso dos muçulmanos à nova educação islâmica reformista, que coloca a maior importância nas escrituras sagradas (Alcorão e *Hadites*) e no conhecimento da língua árabe, levou-os ao questionamento e avaliação das práticas islâmicas ditas tradicionais. Tudo o que não está de acordo com os textos sagrados passou a ser considerado de *bid'a* e deve ser combatido com a introdução de uma educação islâmica mais correcta (Bonate, 1999: 7-8).

O ESTADO COLONIAL E A EDUCAÇÃO ISLÂMICA

O sistema educativo colonial, com a sua dicotomia pronunciada religiosa/secular, desenvolveu-se para formar funcionários que alimentassem as necessidades burocráticas e administrativas do Estado. A educação secularizada, com a supremacia da razão humana sobre a revelação divina e a separação entre Religião e Estado, entrou em conflito com o pensamento islâmico e estilo de vida tradicional, e pela primeira vez na história, a escola corânica encontrou-se numa posição periférica. Desenvolveu-se uma dualidade de ensino: as escolas ocidentais eram responsáveis pela educação das crianças europeias e das elites urbanas e as escolas corânicas tradicionais ocupavam-se do ensino das populações pobres e indígenas rurais. Confrontadas com o secularismo do Estado, as escolas corânicas moveram-se para o espaço privado das casas e mesquitas muçulmanas. A educação religiosa continuou mas reduzida à esfera pessoal, não tendo lugar na educação pública. Se os estudantes muçulmanos desejassem ter formação religiosa, poderiam completar a sua educação com a instrução moral existente em escolas religiosas tradicionais, Kuttab. Como consequência, dois sistemas de ensino diferentes evoluíram de forma independente, com pouca ou nenhuma relação oficial. Esta dualidade era visível em Moçambique no tempo colonial. A língua do colonizador europeu, que foi imposta como língua de comunicação e de negócios, afectou a balança de poderes entre muçulmanos e não muçulmanos e activou a resistência à escola do colonizador. Enquanto as escolas coloniais (públicas ou sob a alçada dos missionários católicos) estavam na sua maioria mobilizadas para a "domesticação", as escolas corânicas estavam empenhadas num processo cultural de resistência contra a colonização (Akkari, 2004: 1-22).

Com a instauração da República Portuguesa em 1910, Portugal foi oficialmente secularizado, mas a separação da Igreja e do Estado nunca foi totalmente realizada. Em 1919 foram restituídos à Igreja os subsídios para estabelecimentos de ensino. Em 1926, o regime de Salazar assume o poder e inicia a política educativa colonial em relação a Moçambique ao reconhecer oficialmente o estatuto privilegiado da Igreja e das missões católicas enquanto instituições de educação e instrumentos de civilização de África, através do Acto Colonial de 1930.

Esta aliança entre o Estado e a Igreja Católica resultou na imposição de restrições ao Islão (encerramento de mesquitas e a proibição de propagação do Islão junto dos moçambicanos). Em 1930, a população africana do norte de Moçambique era crescentemente muçulmana, com uma pequeníssima parte de convertidos católicos e muito poucos anglicanos no Niassa, o que começou a constituir uma preocupação crescente para as autoridades portuguesas. A campanha anti-islâmica dos portugueses em Moçambique tomou quatro formas principais: repressão policial e militar das lideranças islâmicas principalmente no norte; supressão da educação islâmica; estabelecimento da educação e da alçada da educação sob o monopólio dos missionários católicos portugueses, e isolamento forçado dos muçulmanos moçambicanos, do seu contacto com o resto do mundo islâmico (Alpers, 1999).

Com o Acordo Missionário de 1940 entre o Estado português e a Igreja Católica e o seu suplemento, o Estatuto Missionário de 1941, o regime colonial português transfere para a Igreja Católica a responsabilidade do ensino rudimentar, uma espécie de ensino pré-primário que todas as crianças negras tinham a obrigação de frequentar, promovendo assim a política de assimilação. Nos anos 50 assistiu-se à penetração de ideias nacionalistas, tendo começado a surgir associações clandestinas nos distritos do norte de Moçambique. Em meados da década de 60, com a circulação de ideias anti-portuguesas, feita através das fronteiras do norte islâmico, a administração colonial portuguesa pareceu ter tomado consciência da importância política do factor islâmico, encetando uma política de aproximação e cooptação das lideranças islâmicas *sufis*.

242

As primeiras propostas de abertura de novas escolas islâmicas com um currículo reformado surgiram na década de 70, mas os pedidos foram indeferidos pelo governo colonial, por ter sido identificado como um projecto *wahabita* e anti-*sufi*, uma vez que o regime colonial se tinha aliado às confrarias para captar o apoio dos chefes tradicionais muçulmanos e dos líderes das confrarias *sufis*, representantes da maioria dos muçulmanos dos territórios do norte de Moçambique, por forma a neutralizar o apoio aos movimentos de libertação nacional que então tinham eclodido. A influência do *wahabismo* foi inicialmente identificada a sul do país. A administração portuguesa pressupôs que o foco de expansão do movimento era a mesquita *Anuaril Isslamo*, em Lourenço Marques, dominada por muçulmanos de origem asiática, considerada pelas autoridades coloniais como uma potencial ameaça. A mesquita foi fundada por dois afro-indianos que após a conclusão dos estudos religiosos na Arábia Saudita regressam a Moçambique, reunindo maioritariamente crentes das zonas peri-urbanas, defensores da visão *wahabita* do Islão. O conflito entre os *wahabitas* e os líderes das confrarias *sufis* e chefes tradicionais muçulmanos do norte de Moçambique conduziu a confrontos directos, tendo as autoridades portuguesas publicamente manifestado apoio aos *sufis* (Macagno, 2007).

Apesar da aliança do governo colonial com a Igreja Católica, o Islão expandiu-se em termos significativos até 1974, por via essencialmente das confrarias que emergiram em Moçambique nos finais do século XIX e princípios do século XX. Elas permitiram não só a conversão de mais moçambicanos ao Islão, mas também a abertura de novas escolas corânicas e a aquisição de conhecimento islâmicos no exterior.

O ESTADO MOÇAMBICANO E A EDUCAÇÃO ISLÂMICA

Em 1975, Moçambique ascendeu à independência sob a liderança da Frente de Libertação Nacional, FRELIMO, que adoptou o socialismo de Estado como instrumento de modernização rápida da economia. O Estado independente manteve as fronteiras e as estruturas burocráticas herdadas da colonização, requerendo a presença de uma elite política que era a matriz desse instrumento primordial de administração. As orientações dos governantes nacionalistas moçambicanos, à semelhança de muitos países africanos estavam, pelo menos formalmente, secularizadas. As organizações islâmicas sofreram como as outras confissões religiosas a hostilidade do regime, apesar de nunca ter sido formalmente interdito o direito de liberdade de expressão religiosa.

Embora a Constituição de 1975 não proibisse de forma explícita a actividade educativa promovida por particulares ou privados, as acções praticadas pelo novo governo depois da proclamação da Independência, em especial as nacionalizações ocorridas nos sectores de educação e saúde, mostraram que não eram permitidas actividades que não fossem do Estado nesse domínio. O ensino de base religioso das escolas corânicas ou, ao nível superior, dos prestigiosos estabelecimentos em países islâmicos, foi desencorajado e desvalorizado. Nas regiões do norte de Moçambique, fortemente islamizadas, as autoridades tradicionais islâmicas sentiram a hostilidade e desconfiança por parte do novo governo pela sua proximidade com o regime colonial. A situação de marginalização da comunidade muçulmana continuou nos primeiros anos de independência. No entanto, os novos líderes políticos não impediram que o poder das comunidades islâmicas crescesse e as escolas corânicas continuaram a existir na clandestinidade.

A partir de meados da década de 80, o governo moçambicano começou a adoptar uma política mais flexível e de abertura em relação às confissões religiosas, abandonando gradualmente a militância marxista e permitindo a criação de associações islâmicas nacionais como o Conselho Islâmico de Moçambique e ONG de orientação *wahabita* que promovem o ensino islâmico reformado em Moçambique e distribuem bolsas de estudo a moçambicanos no exterior, como é exemplo a *Africa Muslim Agency*.

O crescente aumento de influência do Conselho Islâmico de Moçambique adquire maior centralidade e visibilidade pelo facto de as confrarias terem perdido a sua importância política com o aparecimento do *wahabismo*, que acusa as confrarias de terem sido cúmplices do regime colonial. A criação do Conselho Islâmico em Moçambique implicou um forte acento universalista e internacionalista, em conformidade com a vertente sunita *wahabita* do Islão, que se caracteriza pela centralidade do Alcorão e o regresso às escrituras para neutralizar qualquer tentativa de deturpação ou inovação. Em 1982, o referido fundador do Conselho Islâmico apresentou ao presidente Samora Machel uma proposta explícita no sentido desta internacionalização ou universalização do Islão, comprometendo as velhas lideranças das confrarias muçulmanas que, durante o colonialismo, colaboraram com a política de co-optação iniciada por Portugal. Nesta proposta solicitava melhores condições para desenvolver o ensino do Islão em Moçambique, chamando a atenção para a necessidade de enviar cidadãos muçulmanos para o estrangeiro para aprofundarem o ensino religioso, técnico e científico, utilizando as bolsas de estudo oferecidas pelos países muçulmanos (Macagno, 2007: 42-43).

Com o restabelecimento das ligações antigas com o mundo árabe, assistiu-se efectivamente ao aparecimento dos primeiros representantes do reformismo islâmico em Moçambique. E é nos países árabes que os reformistas encontram o modelo e a assistência financeira para fomentar um novo Islão local. Estes novos muçulmanos moçambicanos são sobretudo influenciados pelo *wahabismo*. Inspirados neste movimento político-religioso, condenam as práticas populares do culto dos santos e dos seus túmulos, praticadas pelo islamismo difundido pelas confrarias *sufis*. As prioridades dos reformistas são a aquisição de conhecimentos científicos modernos para cortar com a dependência do Ocidente e a modernização do ensino arábico-islâmico.

Como consequência da abertura do Estado em relação às confissões religiosas, assistiu-se à multiplicação das organizações islâmicas que actuam em Moçambique, com ligações a organizações internacionais islâmicas regionais (sedeadas na África do Sul) e com os países da *linha da frente* da promoção do Islão (Arábia Saudita, Sudão, Egipto, Paquistão, Kuwait, etc.). Estas organizações pretendem a propagação do Islão e uma melhor educação religiosa dos crentes, reflectindo um desejo evidente de estruturar a sociedade civil a partir de valores muçulmanos.

O desenvolvimento educacional e a pressão política levaram a uma visibilidade pública do sector islâmico em Moçambique, a partir dos anos 90, altura em que o governo autoriza a abertura de estabelecimentos de ensino particular. Com a liberalização política e reunidas as condições de financiamento externo, *os novos ulama* conseguem o apoio do governo para a criação de novos estabelecimentos de ensino. Assistiu-se à proliferação de escolas corânicas, criaram-se novas modalidades de organização e de educação, mais eficazes que as confrarias, susceptíveis de fazer face ao desafio ocidental, as primeiras escolas muçulmanas renovadas, onde o árabe é ensinado de modo mais moderno e sistemático, e foram introduzidas disciplinas do sistema de ensino oficial público.

Coexistem assim no país vários sistemas de educação: escolas corânicas, escolas *Arabiyya Islamiyya*, escolas cristãs e escolas de cariz ocidental estatais e privadas. Estes sistemas influenciam-se mutuamente e ao mesmo tempo os alunos e professores também estão expostos a influências diversificadas (Bonate, 1999).

O SISTEMA EDUCATIVO ISLÂMICO NA PROVÍNCIA DE NAMPULA

Na província de Nampula, as escolas corânicas tradicionais (*Kuttab*) continuam a ser a instituição de transmissão do conhecimento islâmico mais divulgada, mantendo um carácter clássico, não conseguindo corresponder à modernidade. Nestas escolas os estudantes obtêm uma educação religiosa básica. O Estado laico no seu sistema nacional de educação não reconhece as escolas de cariz religioso que não seguem o currículo oficial, como é o caso das escolas corânicas, mas não se opõe à sua existência e funcionamento.

No entanto, o Estado reconhece os novos modelos de escolas islâmicas, denominadas *Arabiyya Islamiyya*, que surgiram a partir das novas políticas educativas do governo e de iniciativas da própria comunidade muçulmana e incluem no seu currículo disciplinas de *'ilm* e também ditas seculares e a língua árabe. Estas escolas visam enquadrar o conhecimento islâmico de maneira harmoniosa no conhecimento científico e tecnológico moderno ocidental, são bem vistas e frequentadas por muçulmanos e não muçulmanos, dando

visibilidade e prestígio aos muçulmanos, constituindo um desafio às escolas corânicas tradicionais porque oferecem uma renovação religiosa geral através de um ensino religioso reformado, mas também visam oferecer uma educação alternativa à ocidental/estatal: os professores são os *novos ulama*, a língua árabe é valorizada como elemento unificador dos diferentes grupos étnicos e diferentes geografias do Islão moçambicano; permitem maiores oportunidades de carreira e não exclusivamente a religiosa; vão ao encontro do objectivo do governo e das políticas internacionais de escolarização de toda a população (Bonate, 1999: 11-12).

A educação tem constituído um eixo fundamental de intervenção da ONG internacional *Africa Muslim Agency*, com sede no Kuwait e presente desde 1984/85 em Moçambique, com sede em Maputo e delegações nas províncias do norte de Moçambique, Nampula, Cabo Delgado e Niassa. Apesar de estar sedeadada na capital, pelas vantagens inerentes à proximidade do governo central, a delegação da AMA em Nampula marca uma forte presença no plano da actividade religiosa provincial, constituindo a delegação com maior visibilidade em Moçambique e onde a actividade proselitista mais se faz notar.

De importância capital para a aquisição de uma notoriedade significativa tem sido a intensa actividade que a *Africa Muslim Agency* tem desenvolvido em Nampula, não apenas no quadro da intervenção religiosa, construção de mesquitas e do apoio financeiro à realização de viagens a Meca, mas na dimensão mais ampla da intervenção social, nomeadamente nas áreas da educação (construção de escolas, concessão de bolsas para estudos qualificados em países islâmicos, etc.).

A actuação no plano da educação islâmica constitui um dos instrumentos chave da sua acção mobilizadora e tem contribuído para a definição da fronteira entre as perspectivas do Islão tradicional local e do Islão *wahabita*. Às escolas corânicas tradicionais das confrarias, onde é ministrado um ensino muito rudimentar em espaços físicos precários, tem respondido a corrente islâmica de matriz *wahabita* com um modelo de ensino que integra uma educação islâmica mais efectiva (o ensino do árabe e outras disciplinas como a história do Islão, etc., fazem parte obrigatória do ensino escolar) e os contributos do conhecimento científico e que, no plano político, faz a articulação entre o ensino islâmico e o oficial, através de protocolos assinados com o Estado em 1991 e 1997. Através destes protocolos, a organização tem em funcionamento na cidade de Nacala três escolas primárias e uma escola secundária, que ministram simultaneamente o programa de ensino oficial e ensino religioso. Neste acordo, cabe ao governo fornecer os professores para ensinar o programa oficial, o ensino religioso é da inteira responsabilidade da AMA, e os professores de árabe são da *Africa Muslim Agency* (Pinto, 2000).

Ainda no âmbito da educação, para além da construção de escolas, esta ONG islâmica concede bolsas de estudos qualificados para países islâmicos, mas também para a Universidade Eduardo Mondlane e para a Universidade Islâmica Mussa Bin Bique. Começa a tomar forma um sistema de ensino islâmico, articulado desde os níveis mais básicos até ao nível universitário, e contemplando também a formação profissional, que funciona simultaneamente integrado e à margem do sistema de ensino oficial. Esta actividade na área da educação adquire uma importância acrescida junto das populações, pelas deficiências das infra-estruturas educativas estatais, vista por todos como uma contribuição positiva para o desenvolvimento da cidade.

Assim, em Nampula, à semelhança do que acontece no restante país e no continente africano, existe uma dicotomia entre o Islão cultural contextualizado (veiculado pelas ordens *sufis*, em cujas escolas corânicas o ensino é ministrado pelos membros das confrarias) e o Islão de cariz universal e absoluto, anti-*sufi* e que é promovido nas escolas *Arabiyya Islamiyya*, onde o ensino é dado pelos professores com habilitações superiores, os *novos ulama*, com saídas profissionais modernas e com ligações a ONG como a AMA (Bonate, 1999).

O CONTRIBUTO ISLÂMICO E O ENSINO UNIVERSITÁRIO EM MOÇAMBIQUE

Ao longo dos últimos 40 anos, Moçambique sofreu transformações dramáticas. Ganha a independência em 1975 e inicia o projecto socialista de desenvolvimento rápido e equitativo. Mas a Guerra Fria e a determinação da África do Sul para manter o apartheid e para desestabilizar a sociedade alternativa que Moçambique representava, sustentaram a guerra civil que só terminou em 1992. Durante este período, o ensino superior sofreu continuamente transformações drásticas.

Em 2009 existiam 18 instituições de ensino superior públicas e 23 privadas (ver Anexo). Aquando da proclamação da Independência de Moçambique em 1975, o país contava com uma única instituição de ensino superior, a Universidade de Lourenço Marques (ULM), transformada na Universidade Eduardo Mondlane (UEM) em 1976, com uma população estudantil inicial de cerca de 2.400 estudantes. Com o êxodo de muitos dos professores da universidade, das escolas secundárias e primárias e de forma a evitar o colapso do sistema educativo, o governo de Moçambique tomou medidas no sentido de direccionar maior número de graduados do ensino secundário para a formação de professores. Foi criada na UEM a Faculdade de Educação com o objectivo de formar professores para diferentes níveis.

A guerra civil e o declínio económico que o país viveu não impediram a expansão do sector do ensino superior. Com o aumento do número de alunos nas escolas, foi criado em 1985 o Instituto Superior Pedagógico sob tutela do Ministério de Educação, com a finalidade de formar professores, transformado em Universidade Pedagógica em 1994. Esta instituição pública de ensino superior foi a primeira a abrir delegações nas cidades da Beira e Nampula. Para fazer face às deficiências na área de cooperação e diplomacia, o governo cria o Instituto Superior de Relações Internacionais em 1986, sob a tutela do Ministério dos Negócios Estrangeiros e Cooperação.

A reforma do Estado iniciada com o acordo entre Moçambique e o FMI em 1984 conduziu à revisão da Constituição em 1990, ao fim da guerra e do período socialista, à abertura à economia do mercado, permitindo a criação de instituições educacionais fora da tutela do Estado e o aparecimento de instituições de ensino superior não estatais de carácter lucrativo. A Constituição de 1990 definiu o papel do Estado na educação e colocou novos actores no cenário socioeconómico e cultural, designadamente o sector privado e a sociedade civil, constituindo a grande conquista do neoliberalismo no processo de reforma do Estado em Moçambique. A Lei 6/92 de 6 de Maio e a Lei 1/93 de 24 de Junho serviram de base para a nova realidade do sistema educativo do país.

Em 1995 é criado o Instituto Superior Politécnico e Universitário (ISPU) e a Universidade Católica de Moçambique (UCM), no ano seguinte (1996) o

Instituto Superior de Ciências e Tecnologia de Moçambique (ISCTEM), e o Instituto Superior de Transportes e Comunicações (ISUTC) e a Universidade Islâmica Mussa Bin Bique (UMBB) em 1998/2000. Duas novas instituições públicas de ensino superior surgiram durante este período, a Academia de Polícia (ACIPOL) em 1999 e a Escola Superior de Ciências Náuticas de Moçambique (ENM) em 2004.

Apesar do debate em torno da qualidade de ensino e mérito das instituições públicas e privadas, existe um consenso generalizado sobre a importância social do ensino superior em Moçambique. Mesmo com o rápido crescimento da sua economia nos últimos anos, Moçambique continua a ser um dos países mais pobres do mundo. O país sofre de escassez de profissionais qualificados fundamentais para o desenvolvimento e execução de políticas públicas adequadas e para a formação de sucessivas gerações de profissionais e educadores. Um dado que de certa maneira merecerá uma atenção especial nas políticas de ensino superior é a constatação feita sobre a tendência deste subsistema para a concentração das instituições de ensino superior na região sul do país, produzindo-se conseqüentemente um desequilíbrio regional na oferta e oportunidade de ensino superior, em termos de riqueza, desenvolvimento e recursos humanos qualificados. De salientar que as instituições de ensino superior podem assumir um papel importante no desenvolvimento económico, científico e social onde se integram. Perante esta situação o governo moçambicano reforçou o peso e a importância ao ensino superior, com a criação do Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia (MESCT).

247

É neste contexto que, nas últimas duas décadas, a cidade de Nampula assistiu a um explosivo crescimento do ensino universitário, contando com sete instituições de ensino superior, cerca de vinte faculdades em funcionamento, entre as quais a Universidade Pedagógica, Universidade Lúrio, Universidade Politécnica, Academia Militar, Universidade Católica, Universidade Mussa Bin Bique, Universidade de S. Tomás. Três das referidas instituições de ensino superior surgem por iniciativa e tutela da comunidade religiosa: a Universidade Católica de Moçambique, a Universidade Islâmica Mussa Bin Bique e a Universidade de S. Tomás.

A Universidade Mussa Bin Bique (UMB) é uma instituição privada de ensino superior, com a sua sede em Nampula, rege-se pelos Estatutos no decreto nº 13/98 de 17 de Março e é uma instituição do Centro de Formação Islâmica. "Constitui nos termos da lei, uma pessoa colectiva de utilidade pública, dotada de personalidade jurídica e goza de autonomia Científica, Pedagógica e Administrativa que se orienta segundo os princípios gerais de democracia, do respeito pelos direitos humanos, da formação integral do homem na base dos valores islâmicos, do respeito às liberdades consagradas na Constituição da República". A sua missão é

preparar quadros para a sociedade, mediante adequada formação científica, profissional e deontológica inspirada na doutrina social islâmica; Incentivar a investigação científica tecnológica e cultural, principalmente de natureza aplicada, como meio de formação de resolução de problemas para a sociedade, de apoio ao desenvolvimento do país e de contribuição para o conhecimento científico (Boletim Informativo da UMB, 21.3.2006).

A UMB é a primeira instituição de ensino superior com a sua sede na cidade de Nampula. Funciona, desde o ano de 2000, em instalações arrendadas, devido ao facto da construção do seu *campus* ainda não ter sido materializada, embora a cerimónia de lançamento da primeira pedra tenha ocorrido há mais de quatro anos. Os serviços administrativos localizam-se num edifício em que, outrora, funcionou uma pensão denominada *Rosas*, enquanto as aulas são leccionadas em salas relativamente exíguas e bastante distanciadas umas das outras (Blog *Reflectindo sobre Moçambique*, 16.11.2009).

Esta universidade conta com o apoio financeiro do Banco Árabe para o Desenvolvimento para a construção do Campus Universitário em Nampula, de forma a garantir o aumento do número de estudantes a ingressar naquele estabelecimento de ensino superior privado e também do governo líbio, da Universidade Internacional Islâmica da Malásia e do *Sheik* da Arábia Saudita, entre outras entidades. Está em curso a expansão dos cursos ministrados em Nampula para as cidades de Inhambane e Pemba (onde já estão a funcionar delegações com o curso de Direito), Tete, Beira e Maputo. Em 2007 a Universidade Mussa Bin Bique contava com 704 estudantes, dos quais 148 de Ciências Agrárias e 556 do curso de Gestão e Contabilidade, assistidos por um total de 72 professores. Ano em que esta universidade islâmica promoveu a graduação dos primeiros 131 estudantes, nas duas faculdades existentes, Ciências Agrárias e Gestão e Contabilidade respectivamente, sendo 30 licenciados em Ciências Agrárias, 29 em Gestão, 1 único em Contabilidade e 76 bacharéis em Gestão e Contabilidade (Wamphula Fax, 13.11.2007).

CONCLUSÃO

As políticas do passado que aqui referimos permitem uma base de compreensão dos problemas na área da educação que os países africanos hoje enfrentam. Em Moçambique, quer o Estado colonial quer o pós-colonial marginalizaram o conhecimento religioso islâmico como requisito de mobilização social. Os frutos amargos da colonização são hoje experimentados pelos governos independentes, quando se esforçam por implementar um sistema e recursos educacionais inadequados para criar escolas com currículos mais apropriados para as condições actuais do país. Um dos erros mais graves neste domínio, por parte do Estados colonial e pós-colonial, foi terem negligenciado a educação tradicional.

Apesar disso, os islâmicos têm agora mais opções. Com os fundos do Médio Oriente, têm aberto numerosas escolas arábicas em Maputo, nas cidades capitais de província como a cidade de Nampula, onde a maioria da população é muçulmana, e noutras cidades espalhadas pelo país. Abriram-se centros de estudos islâmicos cujo objectivo é islamizar a modernidade, ou seja, moldar o processo de desenvolvimento socioeconómico de forma islâmica. No entanto, em Moçambique a educação islâmica não ocupa um lugar central. Apesar de a maioria das pessoas considerar a escola corânica como fazendo parte da sua educação, estão bem conscientes de que apenas a educação ocidental, nas escolas de cariz ocidental, as irá preparar para os empregos disponíveis na economia moderna em desenvolvimento.

A valorização da educação islâmica reformada, que ocorreu no final do século XX, parece não encontrar correspondência na primeira década do século XXI. Alguns dos novos estabelecimentos de ensino reformado foram

perdendo parte da sua credibilidade por dependerem excessivamente do apoio exterior islâmico para a sua manutenção, como é o caso da Universidade Mussa Bin Bique e da ONG *Africa Muslim Agency*.

Os muçulmanos em Moçambique são influenciados pelas interpretações religiosas oferecidas pela AMA, o que indica que as forças geográficas afectam os muçulmanos que vivem na periferia do domínio islâmico. Apesar de os muçulmanos moçambicanos parecerem um grupo social unido e homogéneo, estão internamente divididos em seitas e escolas de pensamento. Esta divisão é marcada pela presença de diferentes mesquitas e instituições islâmicas que promovem a educação islâmica de acordo com as suas interpretações do Islão.

REFERÊNCIAS

Akkari, Abdel-Jalil (2004). "Socialization, learning and basic education in Koranic schools", *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 9 (2), 1-22.

Alpers, Edward (1999). "Islam in the service of colonialism? Portuguese strategy during the armed liberation struggle in Mozambique", *Lusotopie: Dynamiques religieuses en lusophonie contemporaine*, 165-169.

Boletim Informativo da UMB (BIUMB) (<http://www.blogger.com/profile/02652140759924920644>).

Bonate, Liazzat (1999). "Ensino islâmico e políticas educativas nacionais em Moçambique". Artigo apresentado nos Cursos de Verão da Arrábida *Transmissão de saberes: Sistemas de educação em África*, Agosto 1999, Portugal.

Macagno, Lorenzo (2007). Les nouveaux oulémas. La recomposition des autorités musulmanes au nord du Mozambique, *Lusotopie* (Leiden & Boston) 14 (I), 151-177.

Ministério da Educação (1996). "Development of education: National report of Mozambique". Maputo, Ministério da Educação.

Pinto, Maria João (2000). *O islamismo em Moçambique no contexto da liberalização política e económica (anos 90): A província de Nampula como estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Lisboa, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

Portal do Governo de Moçambique (http://www.portaldogoverno.gov.mz/Informacao/edu/subfo_inst_ens_sup/instituicoes_superior_moc_2)

Blog *Reflectindo sobre Moçambique* (<http://comunidademocambicana.blogspot.com/>).

Wamphula Fax (13.11.2007).

Anexo
Dados resumidos das instituições de ensino superior em Moçambique

Nome	Tipo	Ano de criação
Universidade Eduardo Mondlane (UEM)	Pública	1976
Universidade Pedagógica (UP)	Pública	1985
Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI)	Pública	1986
Academia de Ciências Policiais (ACIPOL)	Pública	1999
Instituto Superior de Ciências da Saúde (ISCISA)	Pública	2003
Academia Militar (AM)	Pública	2003
Escola Superior de Ciências Náuticas (ESCN)	Pública	2004
Instituto Superior de Contabilidade e Auditoria de Moçambique (ISCAM)	Pública	
Instituto Superior Politécnico de Gaza (ISPG)	Pública	
Escola Agrária de Chokwe	Pública	2005
Instituto Superior Politécnico de Manica (ISPM)	Pública	2005
Instituto Superior Politécnico de Tete (ISPT)	Pública	2005
Universidade Lúrio (UNILURIO)	Pública	2006
Instituto Superior da Administração Pública (ISAP)	Pública	2005
Universidade Zambeze (UniZambeze)	Pública	2006
Escola Superior de Jornalismo	Pública	2008
Instituto Superior de Artes e Cultura (ISAC)	Pública	2008
Instituto Superior Politécnico de Songo (ISPS)	Pública	2008
Instituto Superior de Ciências e Tecnologias de Moçambique (ISCTEM)	Privada	1996
Instituto Superior de Transportes e Comunicações (ISUTC)	Privada	1999
Universidade Politécnica A Politécnica	Privada	1995
Universidade Mussa Bin Bique (UMBB)	Privada	1998
Universidade Católica de Moçambique (UCM)	Privada	1995
Universidade Técnica de Moçambique (UDM)	Privada	2002
Universidade São Tomás de Moçambique (USTM)	Privada	2004
Universidade Jean Piaget de Moçambique (UJPM)	Privada	2004
Instituto Superior de Educação e Tecnologia (ISET)	Privada	2005
Instituto Superior Cristão (ISC)	Privada	2005
Escola Superior de Economia e Gestão (ESEG)	Privada	2004
Instituto Superior de Formação, Investigação e Ciência (ISFIC)	Privada	2005
Universidade Dom Bosco	Privada	2006

Instituto Superior de Tecnologia e Gestão (ISTEG)	Privada	2008
Instituto Superior Monitor (ISM)	Privada	2008
Instituto Superior de Comunicação e Imagem (ISCIM)	Privada	2008
Universidade do Índico	Privada	2008
Instituto Superior Maria Mãe África	Privada	2008
Instituto Superior de Gestão, Comércio e Finanças (ISGCOF)	Privada	2009
Instituto Superior de Tecnologia Alberto Chipande (ISTAC)	Privada	2009
Instituto Superior de Ciência e Gestão (INSCIG)	Privada	2009

Fonte: Ministério da Educação e Cultura de Moçambique (2009)

RESUMO

Desde a sua criação que se vê inscrita como uma das atribuições do Instituto Nacional de Administração “assegurar a cooperação técnica internacional, designadamente com instituições congéneres, nos domínios da valorização dos recursos humanos das administrações públicas, da inovação e do apoio à mudança organizacional”, para utilizar a expressão da sua mais recente lei orgânica. Tal atribuição, significativamente exercida com maior peso a partir do início do último quinquénio, vem-se desenvolvendo em vários planos e tipologias de acção no campo da formação de quadros de países terceiros, na participação em redes internacionais e na execução de projectos de cooperação para o desenvolvimento.

O PAPEL DO INA NA FORMAÇÃO DE QUADROS DOS PALOP

José António França Martins
Instituto Nacional de Administração

PALAVRAS-CHAVE: COOPERAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO, FORMAÇÃO PROFISSIONAL, INA-PORTUGAL, PALOP

253

A intervenção do Instituto Nacional de Administração (INA) na formação profissional de quadros dos países africanos de língua oficial portuguesa, vulgarmente conhecidos por PALOP, constitui uma atribuição que remonta às suas origens.

Com efeito, no Relatório do Grupo de Trabalho criado pelo Despacho nº 154/77, de 8 de Julho, do Ministro da Educação e Investigação Científica, apresentado ao Governo em 9 de Maio de 1978, propunha-se a criação de um Instituto Nacional de Administração compreendendo a Escola Nacional de Administração e o Centro de Estudos de Administração, competindo à Escola, entre outras funções, o apoio à formação de quadros dos países de expressão portuguesa.

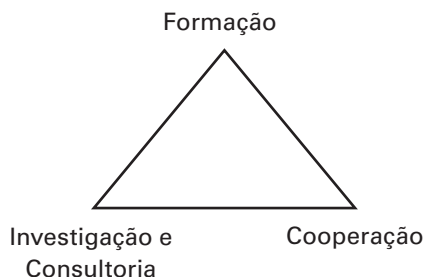
As propostas do Grupo de Trabalho tiveram acolhimento generalizado e foram corporizadas no Decreto-Lei nº 160/79, de 30 de Maio, que instituiu o INA em regime de instalação por um período de três anos.

Na evolução legislativa que temporalmente se seguiu (Decreto-Lei nº 306/83, de 30 de Junho e Decreto-Lei nº 144/92, de 21 de Julho) foi mantida para o INA a incumbência de apoiar a formação de quadros dos PALOP, igualmente consagrada no actual diploma orgânico da instituição (Decreto-Lei nº 85/2007, de 29 de Março) onde expressamente se lhe consagra a atribuição de: “assegurar a cooperação técnica internacional, designadamente com instituições congéneres, nos domínios da valorização dos recursos humanos, das administrações públicas, da inovação e do apoio à mudança organizacional”.

Ao longo dos seus pouco mais que 30 anos de existência o INA tem vindo a exercer de forma a incrementar um conjunto de actividades de diverso tipo, visando dar cumprimento à referida obrigação estatutária.

Se se proceder a uma análise de tal envolvimento numa perspectiva histórica afigura-se poderem ser encontrados dois períodos com características semelhantes mas com volume e intensidade diferentes, no que toca às actividades de cooperação do INA, relativamente aos países de língua oficial portuguesa, concretamente Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e S. Tomé e Príncipe.

Um primeiro período que ocorre desde o momento da fundação até cerca de 2003 e, um outro, a partir deste ano, em que no desenho da missão institucional do INA a cooperação internacional ganha relevo assumindo-se como um dos vectores como se expressa na figura seguinte:



A intervenção do INA ao longo dos anos processou-se de acordo com uma tripla tipologia de (i) organização e execução de formação de quadros, (ii) de integração em redes e (iii) de participação e execução de projectos de cooperação para o desenvolvimento.

Se, no primeiro período a que atrás nos referimos, a maior visibilidade do INA se centrou no acolhimento de quadros das administrações públicas dos PALOP (embora haja também a registar entre 1995 e 1998 uma participação efectiva de formadores do Instituto num projecto de formação de quadros superiores realizado em Cabo Verde no âmbito do Programa PIR PALOP I), é no período seguinte que os outros tipos de intervenção se revelam de modo mais expressivo e actuante.

Indicar-se-ão, adiante, alguns dos exemplos em que frutificou a actividade do Instituto.

Antes, porém, cumpre proceder a algumas reflexões sobre a situação das administrações públicas dos PALOP, a qual enquadra uma realidade com bastantes semelhanças entre todos os países que compõem aquele grupo de nações, não obstante um grau de desenvolvimento diferenciado.

Em primeiro lugar importa constatar – à semelhança do que se passa em Portugal – que, ao incremento da intervenção do Estado (fenómeno ao qual os países em causa aderiram quer por força da base ideológica dos governos que emergiram das independências, quer pela inexistência de outros actores na sociedade então constituída) correspondeu o desenvolvimento prolífero das administrações sectoriais da saúde, da educação, dos transportes, das infra-estruturas, etc., de forma a que somos obrigados a falar em administrações públicas, no plural, e não apenas em administração pública *tout court*, tal a especificidade e o grau de desenvolvimento desigual por cada uma atingida.

Depois, é também natural que se conheçam diferenças significativas entre os diversos PALOP, fruto da situação própria de desenvolvimento em

que cada um se encontra e do próprio espaço geopolítico em que se insere. Alguns *ratios* frequentemente usados permitem, como os resultantes do Relatório do Desenvolvimento Humano, identificar tal estágio de desenvolvimento por comparação entre os membros do grupo. Nele recolhemos alguns índices demonstrativos do desenvolvimento assíncrono do universo em análise, tais como os do quadro seguinte:

País	Índice de DH		PIB per capita (em USD)	Índice de esperança média de vida	Índice de educação
	Posição*	Valor			
Cabo Verde	121	0,708	3 041	0,769	0,786
S. Tomé e Príncipe	131	0,651	1 638	0,673	0,813
Angola	143	0,564	5 385	0,667	0,667
Moçambique	172	0,402	802	0,380	0,478
Guiné-Bissau	173	0,396	477	0,375	0,552

*Entre 182 países

Fonte: *Relatório do Desenvolvimento Humano 2009*

E não será descabido recordar a influência centrífuga da evolução tendencial imprimida por via da inserção de cada um em espaços geográfica, económica e politicamente diversificados: veja-se a aproximação da Guiné-Bissau à OHADA, organização com eventual força centrípeta para acolhimento também de S. Tomé e Príncipe (o que não veio porém a acontecer), lembre-se a aceitação de Moçambique no quadro da *Commonwealth*, anote-se o esforço de Cabo Verde para obter uma parceria especial com a União Europeia.

Foi na base desta realidade e na separação geográfica evidente que a Comissão Europeia, ao tempo do Comissário Chris Patten, procurou basear (outros fundamentos como o risco de neocolonialismo e paternalismo pertencem a outra esfera de considerações) o afastamento de Programas Regionais Indicativos (PIR PALOP) comuns aos países em referência, financiados pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento (FED), desiderato não conseguido, em nossa opinião, pela nomeação de José Manuel Barroso para o cargo de Presidente da Comissão Europeia, o qual não terá esquecido a sua experiência e conhecimentos como Secretário de Estado da Cooperação e, depois, Ministro dos Negócios Estrangeiros de Portugal e aceso defensor da existência daqueles programas.

Porém, a existência de factores de diferenciação destes países entre si não impede, no entanto, a manutenção de factores de aproximação entre si.

Sem sombra de dúvida que a manutenção para todos de uma língua comum contribui fortemente para possibilitar a busca de soluções semelhantes para problemas parecidos.

Também se não pode olvidar que a organização e funcionamento da administração colonial deixou uma marca de semelhança em todas as administrações dos PALOP, sendo seguro considerar que – eliminada toda a parafernália normativa inerente à situação colonial – a estrutura organizativa de base e os regimes jurídicos de funcionamento da máquina administrativa constituíram um alicerce satisfatório para apoiar a implementação das novas políticas dos novos governos independentes.

Uma referência igualmente importante é devida à titularidade da formação dos quadros das administrações públicas dos PALOP, designadamente no período sequente ao da estabilização dos regimes políticos em cada país. Se é bem verdade que, na altura da independência e na fase que se lhe seguiu, os quadros dominantes quer por imperativos ideológicos quer por força da cultura dos países onde colheram formação não valorizaram alguns factores que atrás mencionamos, em momento posterior verificou-se o aparecimento de novos quadros já formados em instituições brasileiras e portuguesas que redescobriram algumas das virtudes de uma língua comum e de uma tradição administrativa algo similar.

Com base em tais elementos de proximidade é natural que as intervenções do INA em matéria de formação vão procurar pontos comuns de fortalecimento das administrações públicas dos cinco países africanos de expressão portuguesa como substrato para a referida intervenção, nomeadamente na escolha dos temas preferenciais de formação e na preparação dos respectivos documentos técnicos de suporte.

Foi assim que no âmbito dos trabalhos do 4º Programa Indicativo Regional (1997) - PIR PALOP II foi identificada a persistência de um baixo desempenho das administrações públicas dos países envolvidos afectando a qualidade da governação por força de diversos factores como (i) a centralização de competências e recursos nos níveis centrais, (ii) o excessivo peso da administração na sociedade, (iii) a inadequação e desproporção das estruturas de pessoal, (iv) o baixo nível de aptidões educativas e profissionais da generalidade dos funcionários, aliado a baixos salários e conseqüente falta de motivação, (v) a dificuldade de acesso à informação relevante para o respectivo desempenho, (vi) a fragilidade e ou inexistência de instituições de formação.

No desempenho das suas funções de assistência técnico-pedagógica do projecto *Consolidação das Capacidades da Administração Pública*, integrado no programa atrás referido, o conjunto de preocupações foi levado em linha de conta designadamente na avaliação das necessidades específicas de formação e conseqüente elaboração dos *curricula* respectivos, tendo sido organizadas 21 acções de formação em domínios especializados (gestão orçamental, gestão de recursos humanos, planeamento, organização e gestão de projectos, contabilidade pública, desburocratização de procedimentos administrativos, gestão municipal, gestão e direito urbanístico, saneamento e tratamento de resíduos sólidos urbanos, contencioso administrativo, avaliação e gestão do ordenamento do território, gestão de preservação e qualidade do ambiente em centros urbanos, organização e avaliação do impacto ambiental, *marketing*, liderança, feitura das leis, desenvolvimento da sociedade de informação, negociação internacional, métodos quantitativos, censos e inquéritos, verificação em serviços aduaneiros).

Referimos atrás que uma das formas de presença do INA no mundo da cooperação para o desenvolvimento consiste na participação em projectos de que são beneficiários os PALOP no âmbito de financiamentos internacionais, designadamente do FED e do Banco Mundial.

Para além do já mencionado quanto aos PIR PALOP I e II no domínio da administração pública, há a referir que o INA assumiu a coordenação técnico-pedagógica de dois importantes projectos na área da justiça, o primeiro – *Assistência ao Desenvolvimento dos Sistemas Judiciários (2003/2008)* – integrado no PIR PALOP II e o outro no âmbito do Programa de Apoio aos Órgãos de Soberania e Estado de Direito PAOSED (2009/2010) na Guiné-Bissau, cujo financiamento coube também ao FED.

A título exemplificativo poderemos também indicar alguns projectos relevantes de participação do INA no espaço dos PALOP como o *Estudo de Identificação do Apoio da Comissão Europeia no Domínio da Racionalização da Função Pública de Angola*, o *Levantamento de Necessidades de Formação na Administração Pública de S. Tomé e Príncipe*, e *Revisão do Estatuto da Função Pública de S. Tomé e Príncipe*, o *Apoio ao Tribunal Administrativo de Moçambique*, e a *Parceria Institucional em Moderna Gestão Pública* celebrada com o Ministério da Administração Estatal de Moçambique.

A participação em redes vem sendo reconhecida como uma forma privilegiada de contacto entre organizações dedicadas a temas afins, de troca de experiências de sucesso e de disseminação de boas práticas.

Em tal sentido e à semelhança do que ocorre na Europa (DISPA) ou na América Latina (CLAD), também o INA promoveu a criação no espaço dos países de expressão portuguesa de uma Rede de Institutos Nacionais de Administração Pública e Equivalentes – RINAPE (www.rinape.org) tendo como objectivo promover a cooperação destas instituições na partilha do conhecimento no domínio da administração e gestão pública, ao mesmo tempo que visa publicitar a disseminação das boas práticas em diferentes áreas de actividade.

A par da criação e monitorização da RINAPE, o INA vem garantindo um contacto profícuo com a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) traduzido na organização anual do Curso de Alta Direcção em Administração Pública Internacional (CADAPI) em que, ao lado dos países ibero-americanos e de Timor Leste, são atribuídas bolsas de estudo para a respectiva frequência a candidatos provenientes das administrações públicas dos PALOP.

No respeitante à formação propriamente dita e independentemente da que é ministrada no decurso da execução de projectos de cooperação, como os integrados no PIR PALOP e no PAOSED, a actividade do INA leva em linha de conta a diversidade modelar existente nos cinco PALOP.

Na realidade, em Moçambique, desde o arranque do Sistema Integrado de Formação na Administração Pública (SIFAP) há alguns anos e em Cabo Verde, mais recentemente, com a integração do Instituto Nacional de Administração e Gestão (INAG) em estrutura abrangente da Universidade de Cabo Verde, foi claramente adoptado um modelo académico de formação na administração pública enquanto que nos restantes PALOP, à semelhança do que acontece com o INA (e também com o CEFA, no referente à formação para as autarquias locais), o sistema utilizado privilegia um modelo de formação profissional em exercício.

No tocante à intervenção do INA, as actividades desenvolvidas em sede de um ou outro modelo são quase idênticas, tais como (i) acolhimento de formandos em acções de formação realizadas em Portugal no quadro do Programa Regular de Formação do INA, (ii) acolhimento de formandos em acções de formação integradas em projectos de cooperação internacional (realizadas em Portugal, no país sede do projecto ou em outro país beneficiário do mesmo) (iii) organização e monitoragem de acções pontuais de formação por formadores do INA, (iv) desenho de actividades de formação para execução por formadores locais. Acresce nos países de modelo de formação profissional em exercício o desenho e execução de um Programa Regular de Formação no país parceiro com formadores do INA.

Independentemente da formação ministrada no quadro dos projectos já mencionados (v.g. PIR PALOP, PAOSSED) e de inúmeras acções pontuais de formação localmente realizadas, cumpre anotar no caso específico do tema do presente Congresso a realização em sucessivos anos de um Programa de Formação em Gestão e Administração Escolar aberto a todos os PALOP e a organização de um Programa Regular de Formação na Escola Nacional de Administração (ENAD) de Angola desde 2009.

No referente ao acolhimento de quadros das administrações públicas dos PALOP em actividades do programa de formação do INA os números seguintes exibem, por país, a respectiva expressão desde a data de criação do INA.

País/Local	1982-2009		
	No INA	Nos PALOP	Total
Angola	1 500	2 071	3 571
Cabo Verde	129	775	994
Guiné-Bissau	217	909	1 126
Moçambique	232	606	838
S. Tomé e Príncipe	255	185	440
Totais	2 423	4 546	6 969

258

Fonte: *Relatório de Actividades do INA*

Não obstante os muitos progressos havidos como resultado quer de projectos, quer de estudos financiados pelos doadores institucionais, quer, ainda, da implementação de políticas públicas nacionais visando a reforma e modernização das respectivas administrações públicas, há obviamente muito trabalho a continuar a fazer em tal domínio.

Como consequência dos esforços desenvolvidos no prosseguimento das grandes linhas das políticas públicas contidas nos programas de governo, nos programas de acção com o objectivo de redução da pobreza, nos planos de modernização administrativa e nos planos de desenvolvimento económico e social, existem hoje resultados palpáveis.

É assim que se constata uma clarificação mais profunda das funções do Estado e daquilo que a Administração Pública deve prioritariamente prosseguir. Algumas das tendências da moderna administração pública como a flexibilidade das estruturas, o aprofundamento do interface com o cidadão, o reforço da *accountability*, a maior interacção interdepartamental, o incremento dos processos de comunicação interna e externa, são hoje reconhe-

cidas nos PALOP como importantes passos para favorecer o desenvolvimento e o exercício da cidadania e da democracia.

E, na generalidade dos casos, já constituem objectivos importantes da actividade da administração pública a formação e qualificação dos recursos humanos, a utilização de instrumentos adequados para a sua gestão, a adopção de um quadro de eficiência e rigor na gestão dos recursos das organizações públicas, usufruindo dos avanços das tecnologias da informação e comunicação.

A concretização deste horizonte de esperança, talvez mais visível nuns países que em outros, não pode obviamente ser apenas objecto dos esforços nacionais. Pensamos que a ajuda externa terá ainda uma palavra importante a dizer embora ela própria se afigure carecer de algum ajustamento ao nível dos países doadores.

A prática que tem vindo a ser seguida no quadro da ajuda da União Europeia (e não só) sofre, por vezes, na nossa leitura, de duas dificuldades principais. A primeira é da enorme dilatação temporal entre a fase de desenho do projecto e o momento em que o mesmo se implementa ou começa a executar, provocando tal disfunção temporal problemas de desajustamento entre o inicialmente pretendido e o que o beneficiário deseja na altura do arranque, sem esquecer as perturbações ocorridas por força das alterações dos ciclos políticos. A segunda reporta-se aos elevados custos de gestão que se verificam em projectos de grande dimensão quer no tocante ao respectivo volume financeiro quer no respeitante à sua duração temporal¹ quando se constata elevada percentagem do referido valor alocado a custos dessa natureza. Quando se verifica que os montantes dos financiamentos são por natureza escassos à luz da imensidão das carências e necessidades dos países beneficiários é bom de se ver que é assunto que merece reflexão.

Uma especial atenção deve também ser dada em ordem a evitar uma tendência isomórfica que o fenómeno da globalização tende a acelerar. A transposição de soluções ou modelos para culturas diferentes deverá levar em linha de conta as especificidades locais.

Como se dizia em Relatório do Banco Mundial (1997)²:

O que torna um Estado efectivo difere enormemente em países em estádios diferentes de desenvolvimento. O que funciona, por exemplo, na Holanda ou na Nova Zelândia pode não funcionar no Nepal. Mesmo entre países com o mesmo nível de rendimento a dimensão, a cultura, a etnia e os sistemas políticos tornam cada Estado único...

A importância da boa governação como condição e pré-requisito do desenvolvimento tem vindo a ser considerada com particular ênfase desde a década de 70 do século anterior, quando eclodiram as crises da dívida em muitos países em desenvolvimento.

¹ Estamos a referir projectos envolvendo orçamentos globais > 4 M€ ou de duração = > 3 anos.

² World Bank (1997).

Concretamente, a culpa da eclosão e do fraco nível de desenvolvimento focou-se na dimensão e ineficiência do sector público da administração pública e na preocupação pela fraqueza do Estado em adoptar uma agenda de desenvolvimento. Na ausência de um sector privado ágil e perante a exigência de reformas legislativas e de regulação económica os doadores apostaram no *downsizing* do Estado na linha da opção por um modelo económico demo-liberal, condicionando a concessão das ajudas à sua adopção³.

O resultado desta interacção entre os elementos político e económico continua hoje a estar presente em relação à agenda de desenvolvimento. Por seu turno, a medição do progresso da democracia e de outros itens co-relacionados, como a corrupção, é feita de modo crescente pelas agências multilaterais e bilaterais, bem como pelas ONG.

Particularmente no tocante à corrupção (pesem embora as dificuldades da sua mensuração) defende-se hoje que a sua análise numérica, utilizando indicadores quantitativos (mas que apenas fornecem uma ordenação num ranking e a evolução positiva ou negativa desse posicionamento) deve ser complementada com uma análise descritiva onde se procede a um exame profundo da realidades, tendências e conclusões relativamente a cada país.

A aproximação entre as duas metodologias de análise é ainda, porém, prematura. Freedom House, uma das agências utilizadas para a avaliação dos países no âmbito do MCA4, desenvolve um *governance survey* que combina quatro componentes numa forma descritiva e numérica: liberdades cívicas, estado de direito, anti-corrupção e transparência e *accountability*.

260

Na medida em que as agências multilaterais (Banco Mundial et alia) dão ainda predominância a uma análise numérica, parece contudo que uma abordagem combinada de factores quantitativos e qualitativos poderá ser adoptada em ordem a desenhar e monitorar a agenda do desenvolvimento e a promover o combate à corrupção como seu elemento fulcral.

Este combate é fundamental quanto às exigências de um profissionalismo responsável nas administrações públicas dos países em desenvolvimento, num duplo sentido do reconhecimento do papel que a responsabilidade pessoal desempenha na ética profissional e a necessidade de ser criado um quadro constitucional que permita e incentive a adopção de comportamentos éticos pelos funcionários públicos.

Outra preocupação emergente tem a ver com os passos de descentralização que estão a ser dados. Esta é uma questão que tem especial relevância em dois dos PALOP que possuem uma maior dimensão: Angola e Moçambique. Pensa-se que este é um dos domínios em que deve estar presente com particular cuidado a não transposição pura e simples de soluções encontradas noutros países culturalmente diferentes. Se a experiência moçambicana indicia um esforço de equilíbrio com a integração de elementos que respeitam a tradição ancestral, no caso angolano ainda não

³ O Consenso de Washington e os Programas de Ajustamento Estrutural (SPA) do Banco Mundial.

⁴ Millenium Challenge Account é um fundo dos EUA destinado a ajudar os países que governem justamente, invistam nas pessoas e promovam a liberdade económica.

há resultados práticos de aplicação do Decreto-Lei 2/07, de 3 de Janeiro (organização e funcionamento dos governos provinciais, das administrações municipais e comunais). Na verdade, este diploma que visa os órgãos locais do Estado tem mais a ver com fenómenos eventuais de desconcentração de actividades e poderes estatais do que com o funcionamento das autarquias locais, previstas constitucionalmente, ou seja, com a adopção de modelos de descentralização do poder.

A questão da descentralização é, assim, uma questão em aberto cuja evolução dependerá quer das experiências adequadas com a aplicação da lei actualmente em vigor (no caso moçambicano) quer da evolução (em Angola) das contradições (ou hesitações) entre um sistema que favoreça a consolidação de um estado central que exerça um controlo político forte sobre todo o território e outro que permita o desenvolvimento de um poder local real.

Sabe-se que subjazem ao futuro PIR dedicado aos PALOP e ao qual foi adicionado o espaço Timor Leste – *Iniciativa da Comissão Europeia para a Boa Governação PALOP e Timor-Leste* – preocupações na luta contra a corrupção (e também contra o branqueamento de capitais). Futuras intervenções do INA deverão levar em linha de conta esta bandeira da UE.

Mas o apoio às administrações territoriais dos PALOP, mormente no tocante à sua capacitação institucional e à do capital humano que nelas servem, constituirá também, a curto prazo, uma linha de intervenção que o INA deverá explorar.

REFERÊNCIAS

World Bank (1997). *The state in a changing world.*

RESUMO

O presente texto possui como principal objetivo apresentar os resultados obtidos por uma investigação acerca da abordagem dos estudos africanos nos cursos de formação de professores em História (licenciaturas) em Portugal. Perante um quadro migratório distinto, de acentuada presença de africanos, e marcado pelas relações recentes com alguns países daquele continente e pela necessária atenção aos debates e ao combate do racismo e da xenofobia – que de tempos em tempos retornam à ordem do dia naquele país –, parece-nos que o tratamento adequado dos estudos africanos nos cursos de história em Portugal responderia a uma necessária mudança nos conteúdos escolares, nos conhecimentos construídos e divulgados sobre o passado e o presente africanos e conseqüentemente a uma redefinição do lugar imaginário ocupado pela África nos cenários mentais em Portugal.

A PRESENÇA DOS ESTUDOS AFRICANOS NAS LICENCIATURAS EM HISTÓRIA EM PORTUGAL (2002-2006)

Anderson Ribeiro Oliva

Departamento de História da
Universidade de Brasília - UnB

263

PALAVRAS-CHAVE: HISTÓRIA AFRICANA, ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL, AFRICANOS, IMAGINÁRIO

A partir de meados da década de 1970 podemos identificar em Portugal os sinais de um imaginário construído sobre os africanos ligado mais fortemente à memória da colonização, à presença impactante de imigrantes e seus descendentes (luso-africanos ou afro-lusitanos), aos elementos do mundo contemporâneo português – como a inserção na União Européia (a partir da segunda metade da década 1980) –, e às questões do desemprego e da violência urbana em Portugal dos dias atuais. Assim, as difíceis condições de vida encontradas neste país ibérico pelos imigrantes africanos, os setores da economia e das atividades laborais a eles reservados e o ressurgimento de ondas de racismo e xenofobia na Europa em relação às minorias e aos estrangeiros – oriundos da África, Ásia e América Latina, principalmente – passaram a compor as principais imagens geradas sobre os africanos no imaginário português¹.

Apesar dessas leituras não estarem equivocadas não podemos ignorar que às imagens e identidades contemporâneas fomentadas sobre e pelos africanos associam-se outros ingredientes. As notícias históricas, os estereótipos negativos, os preconceitos e as desinformações sobre a África e suas populações, inclusive aquelas que se encontram na condição gera-

¹ Ver acerca das questões tratadas acima: Pires (1999), Martins (1996, 2002), Lages et al. (2006) e Oliva (2009).

da pelas diásporas que tocaram o continente, construídas em um intervalo temporal mais extenso (que se aprofunda até mais de quatro séculos no passado) também deixaram seus resquícios. Assim, as fórmulas mentais e as práticas relacionais cotidianas que envolvem os contatos entre os africanos e os *Outros, ou neste caso, entre os portugueses e os Outros, estão embebidas pelas marcas do desprestígio, dos preconceitos e da invisibilidade histórica*².

Tendo em vista a crescente presença de africanos e seus descendentes nas cidades, postos laborais, escolas e universidades portuguesas. Levando em consideração o indiscutível lugar ocupado pela historiografia africana e africanista nos debates epistemológicos e de reflexão histórica. E, por fim, defendendo o argumento de que a presença quantitativa e qualitativa dos estudos africanos nas escolas e centros de formação de professores em Portugal serve como um instrumento fecundo de desconstrução das práticas sociais nocivas anteriormente citadas, o presente texto possui como principal objetivo apresentar os resultados obtidos por uma investigação sobre a abordagem dos estudos africanos nos cursos que formam professores de História (licenciaturas) em Portugal. Parece-nos certo que a abordagem da história africana nos cursos de história em Portugal responderia a uma necessária mudança nos conteúdos escolares, nos conhecimentos construídos e divulgados sobre o passado e o presente africanos e conseqüentemente a uma redefinição do lugar imaginário ocupado pela África nos cenários mentais em Portugal.

IMIGRAÇÃO, IDENTIDADES REFLETIDAS E OS IMAGINÁRIOS SOBRE OS AFRICANOS EM PORTUGAL

264

Segundo os dados obtidos pelo Alto Comissariado para Imigração e Minorias Étnicas³, em 2004 havia cerca de 140 mil imigrantes de origem africana vivendo legalmente em Portugal. Soma-se a esse número milhares de jovens e jovens adultos que compõem as duas gerações de luso-africanos ou de afro-lusitanos nascidas da primeira leva de imigrantes que chegou ao país na década de 1970 e outros milhares de indivíduos que se encontravam(am) em condição ilegal. O maior contingente desses imigrantes contabilizados em 2004 era composto por cabo-verdianos (64.164, ou 14,3%), seguidos por angolanos (35.264 - 7,9%), guineenses (25.148 - 5,6%), são-tomenses (10.483 - 2,3%) e moçambicanos (5.010 - 1,1%) (Alto Comissariado para Imigração e Minorias Étnicas, 2005: 9-11). Segundo as pesquisas censitárias, a maioria dos africanos residentes em Portugal ainda se enquadrava em perfis profissionais, de rendimento e de qualificação que suscitavam a composição de um quadro muitas vezes dramático para sua permanência naquele país ou para obtenção, de fato, de melhorias condições de vida. Apesar disso foram percebidas algumas melhoras ao que se refere aos locais de residência, se comparadas às condições encontradas no início da década de 1980 (Pires, 1999: 208).

De acordo com os dados do Recenseamento Geral da População de

² Como o artigo não abordará as composições imaginárias sobre os africanos formuladas em outros momentos dessa trajetória de representações, consultar: Henriques (2004); Oliva (2009).

³ Em 2007 substituído pelo Alto Comissariado para Imigração e Diálogo Intercultural.

2001, 12,6% dos africanos oriundos dos PALOP eram analfabetos, 11,2% sabiam ler e escrever mas não tinham nenhum nível de escolaridade, 58,8% possuíam o ensino básico, 13,8% o ensino secundário ou médio, e apenas 3,7% o ensino superior (Alto Comissariado para Imigração e Minorias Étnicas, 2005: 15). Outro dado relevante é o que aponta para o número de estudantes oriundos desses países africanos matriculados nas escolas portuguesas⁴. Para o ano escolar de 2002-2003, eles somavam 38.605 alunos cursando os mais diversos seguimentos escolares portugueses (eram 15.247 angolanos, 13.070 cabo-verdianos, 5.033 guineenses, 3.112 são-tomenses e 2.143 moçambicanos). Somente no 3º ciclo da educação básica – correspondente ao 7º, 8º e 9º anos – eram 13.784 no ano letivo 2003-4 (Ministério da Educação, 2006: 16-22).

É bastante plausível que, com o convívio acentuado de um contingente tão significativo de africanos e afro-portugueses – vivendo principalmente no eixo centro-sul do país –, novos estereótipos tenham aparecido, e alguns dos velhos tenham se fortalecido, como ingredientes ativos da composição do imaginário português sobre os africanos do final do século XX e início do XXI (Rocha-Trindade, 2003: 178). De acordo com o pesquisador português Manuel Gonçalves Martins, os aumentos dos fluxos migratórios para Portugal “facilitaram e fortaleceram as idéias e as convicções segundo [as quais] os empregos, os costumes, e até toda a cultura dos portugueses estavam e estão em perigo”, fazendo com que se criasse um quadro favorável para o “aparecimento e fortalecimento do racismo e da xenofobia” (Martins, 2002: 82). Às posturas mentais relacionadas às intolerâncias raciais e culturais associaram-se outros mecanismos de discriminação, retirados de um acervo maior de imagens elaboradas sobre os africanos.

265

Na verdade muitos portugueses tiveram e têm preconceitos, atitudes e comportamentos discriminatórios (pensaram e pensam mal, negaram-se e negam-se a dar trabalho, a arrendar casa, a deixar casar seus filhos, etc.), principalmente contra alguns grupos étnicos existentes em Portugal (ciganos e pretos). Muitos portugueses consideraram (e ainda consideram) de “forma instintiva” (...) os pretos, pessoas preguiçosas e porcas (Martins, 2002: 82-3).

Em outra reveladora investigação, também patrocinada pelo Alto Comissariado para Imigração e Minorias Étnicas (ACIME), publicada em 2006 e intitulada *Imigrantes e a população portuguesa: imagens recíprocas*, podemos observar a relevância adquirida por esses novos elementos na construção da imagem do africano, agora pensado como um agente de convívio cotidiano nas cidades portuguesas. Neste caso, alguns dados devem ser mencionados e nos auxiliam a fechar esse panorama parcial do imaginário contemporâneo elaborado sobre o africano. A pesquisa revelou que apenas 29% do total de entrevistados classificavam os africanos como “bons profissionais”. No quesito competência, esse índice caiu para 26%, e apenas 24% diziam ser eles “sérios e honestos”, contra o percentual de 40%, 43% e

⁴ Sobre o desempenho escolar de parte desses estudantes, ver Machado, Matias e Leal (2005).

40% quando a pergunta era sobre a imagem do português construída pelo próprio português (Lages *et al.*, 2006: 250).

Já acerca dos possíveis “desvios sociais” praticados por um determinado grupo – para nos prendermos à terminologia empregada pela pesquisa – os africanos foram associados à violência e ao tráfico de entorpecentes nas principais cidades portuguesas. Neste caso, 64,8% dos entrevistados relacionou os africanos à violência e 54,8% ao tráfico de drogas (Lages *et al.*, 2006: 250).

Condensado em dados estatísticos ou não, o imaginário atual português acerca do continente e de suas populações está carregado por dois grandes conjuntos de imagens. O primeiro ainda refere-se à experiência colonial, no qual se prioriza a perspectiva da história dos portugueses em África, seja na fase mítica dos Descobrimentos dos séculos XV e XVI, seja na fase, digamos, empírica, da montagem do Império Colonial dos séculos XIX e XX. Mas, especificamente nestes últimos dois séculos, o português aparece como único agente efetivo da história e cabe a ele a ação civilizadora e modernizadora dos africanos (escravos, indígenas, colonizados, atrasados e primitivos), submersos na mancha dos estereótipos e estigmas. Antes pensados como indivíduos submetidos ao trabalho escravo, compulsório e desqualificado, e no presente, confundidos com a figura da mão-de-obra mal remunerada e pouco qualificada. Assim, o africano, distante na dimensão temporal em escala recente ou longínqua, se confunde com essas imagens.

Como resultado dos contatos das últimas décadas – caracterizados pelos ritmos relacionais cotidianos, por um contexto singular das conexões entre os países africanos e a Europa e marcados pelo aumento da imigração e pelos acordos de cooperação – ocorreu uma (re)apropriação significativa de imagens circulantes outrora sobre os africanos e a formulação de um novo conjunto de estereótipos. Dessa forma, os indivíduos oriundos daquela região do mundo estariam marcados pelos seguintes estigmas: seres incompetentes e pouco confiáveis; “preguiçosos por natureza”; mão-de-obra desqualificada e mal remunerada; baixo nível social e educacional; estando associados também às condições de moradia precárias; à violência urbana; ao uso e tráfico de drogas.

De acordo com a pesquisadora brasileira Neusa Maria de Gusmão, que desenvolveu revelador trabalho acerca dos jovens e crianças africanas em Portugal, construiu-se naquele país, ao longo das últimas décadas, uma nova categoria para definir o significado de *africano*. Resultante de um conjunto de idéias oriundas do imaginário do próprio período colonial, da traumática guerra em África e dos olhares daqueles que, sendo integrantes da União Européia, se vêem em condição privilegiada, ao mesmo tempo em que se sentem invadidos pelas levas de imigrantes africanos que buscam a Europa, essa *nova* categoria de africano se desdobra em dois sentidos, digamos assim, não tão novos. Nesse caso, para o português contemporâneo, o africano *se torna sinônimo de negro*, e o negro se confunde com o africano. Por outro lado, ser africano em Portugal significa também ser *imigrante, estrangeiro e pobre*. “As categorias se cruzam e o cotidiano se conflita” (Gusmão, 2004: 111). Mesmo que a noção de imigrante, estrangeiro e pobre seja também atribuída a indivíduos de outras nacionalidades, como os brasileiros e os ucranianos, aos africanos ainda compete uma classificação diferenciada.

Africano é então todo e qualquer cidadão de origem africana, seja ou não nascido em Portugal, tenha ou não nacionalidade portuguesa, seja ele “preto” ou “mestiço”, e que independentemente da situação legal que possua (...). Africano é uma categoria operacional, mais do que de origem, esta sim diversa e múltipla. Por outro lado, africano é, antes de mais nada, categoria referencial que opera o senso comum no quotidiano das vivências entre os imigrantes negros e portugueses de modo a definir qualquer pessoa de pele negra e, com isso, atribuir-lhe a condição “estrangeira” (Gusmão, 2004: 111).

Se o africano próximo – residente em Portugal – é caracterizado por essas imagens, o imaginário sobre os africanos na África e sobre o próprio continente são definidas a partir de uma série de marcos característicos. Por um lado é um mundo marcado por guerras, massacres, violência, corrupção, fome, doenças, tragédias, desorganização e atraso econômico, apesar dos esforços de cooperação europeia, inclusive portuguesa, apontando para a falência gerencial e suposta incapacidade africana de auto-gestão. A esses cenários juntam-se aqueles de uma África Portuguesa perdida em um tempo quase mítico, seja o das Grandes Navegações, seja o período colonial, do qual muitos nutrem um sentimento de nostalgia e saudades⁵.

Ao mesmo tempo, em meio a esses imaginários, as comunidades de imigrantes e seus descendentes, parcela sensível da juventude lusa, dos residentes de alguns bairros e dos matriculados em determinadas escolas portuguesas vêm participando ativamente da tarefa de (des)construção desse espelho identitário. A partir do emprego de diversos instrumentos de auto-afirmação e da construção positiva de suas identidades, negando, se apropriando e reinventando os ingredientes anteriormente apresentados, além de empregarem outras estratégias e componentes dessa fórmula, não tão comuns à maioria dos portugueses, eles têm se esforçado em (re)definir os lugares ocupados por eles na sociedade e no imaginário português. Como nos lembra o teórico indiano Homi Bhabha, o processo de “identificação nunca é uma afirmação de uma identidade pré-dada, é sempre a produção de uma imagem e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem”. Neste caso “ser para o Outro implica a representação do sujeito na ordem diferenciadora da alteridade”, e é justamente “o retorno de uma imagem de identidade, que traz a marca da fissura no lugar do Outro” (Bhabha, 2003: 76-79, com modificações).

Compete saber se a abordagem dos estudos africanos nos cursos de Licenciatura em História tem cooperado neste sentido, sempre partindo do princípio que o tratamento adequado – em termos quantitativos e qualitativos (capítulos de manuais escolares, tópicos nos currículos e formação de seus professores) – da História da África permitiria a construção de novos significados sobre o passado e o presente de África, assim como serviria como um reforço positivo para os milhares de jovens africanos ou afro-portugueses que diariamente se sentam nos bancos escolares neste país.

O LUGAR DA ÁFRICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA EM PORTUGAL

Em nosso esforço de identificar os ingredientes e espaços que contribuíram para a fabricação das imagens sobre a África e os africanos, não podemos deixar de lançar nossos olhares sobre o lugar ocupado pelos estudos africanos nas universidades portuguesas, principalmente nos cursos de Licenciatura em História, ao longo do recorte temporal que se estende de 2002 a 2006.

A realidade do ensino superior em Portugal neste período, em relação à abordagem dos estudos africanos, é, em alguns aspectos, tão quanto ou mais silenciosa do que a brasileira. A grande maioria dos cursos de Licenciatura em História não dedicava aos estudos africanos espaços específicos de tratamento. Encontramos apenas uma experiência em nível de licenciatura caracterizada por conceder ao continente africano a sua própria proposta formativa, que é o caso da Licenciatura em Estudos Africanos, da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL), que se destacou em nossa observação justamente pela especificidade com que tratava o continente.

Ao todo, elegemos para nossa observação 16 cursos, ofertados por 15 universidades portuguesas⁶, que se subdividiam da seguinte maneira: Licenciatura em História (doze cursos); Licenciatura em Ensino da História (três cursos); e Licenciatura em Estudos Africanos (um curso). Destas licenciaturas observadas⁷, apenas duas (13% do total) traziam em suas grades curriculares disciplinas – obrigatórias ou optativas – que tratavam exclusivamente da história ou de outras temáticas africanas (ver Anexo I).

Por sua própria abordagem formativa, a já citada Licenciatura em Estudos Africanos da FLUL transcendia em muito, obviamente, ao número de uma disciplina ofertada sobre a temática, sendo encontradas entre seus anos letivos mais de 15 cadeiras obrigatórias que versavam sobre lingüística, antropologia, sociologia, religiões e história africanas. Já na Licenciatura em História da Universidade Aberta, também foram identificadas várias disciplinas versando sobre a História da África, no entanto elas não eram ofertadas como obrigatórias, se localizando em um dos campos de especialização possíveis de serem trilhados pelos estudantes. Dois cursos apresentavam matérias pouco específicas em relação aos estudos africanos, mas que de alguma forma sinalizavam para algum tipo de abordagem do continente africano. Foram os casos das licenciaturas em História da Universidade Autónoma de Lisboa, com a disciplina *História dos Países de Língua Portuguesa*⁸, e da Universidade Lusófona de Lisboa, com a disciplina *Ásia, África e América Pré-Colonial*.

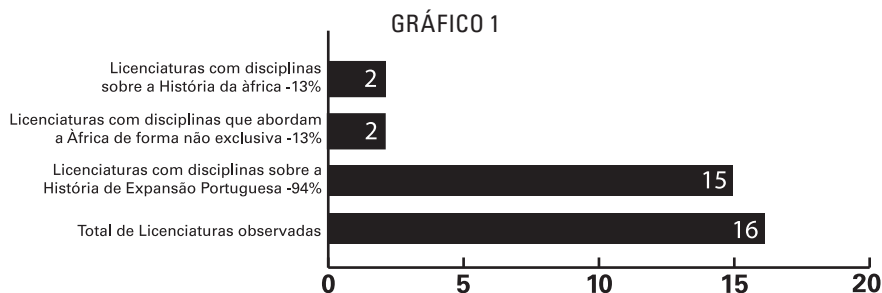
As outras licenciaturas, sem exceção, optaram por trabalhar com disciplinas que concedessem enfoque à *História dos Descobrimientos e da Expansão Portuguesas*. Na realidade, das dezesseis licenciaturas observadas,

⁶ O quadro referente à distribuição das licenciaturas e das universidades se encontra no Anexo I.

⁷ As grades curriculares de grande parte desses cursos sofreram alterações com as adequações vivenciadas no ensino superior português pela adesão ao Processo de Bolonha no período em foco.

⁸ A Universidade Aberta também oferecia uma disciplina similar a esta, denominada História dos Países de Língua Oficial Portuguesa.

quinze possuíam uma ou duas disciplinas tratando a questão, com diversas nomenclaturas: *História da Expansão Portuguesa*; *História dos Descobrimientos e da Expansão Portuguesa*; *História dos Descobrimientos*; *História da Colonização*; *Portugal e os Descobrimientos (Ásia, África e América)*. Já a disciplina *História dos Portugueses em África* aparecia nas grades curriculares das licenciaturas em História da Universidade do Porto e da Universidade Nova de Lisboa⁹.



Fonte: Oliva, Anderson Ribeiro (2007: 228).

Percebe-se, nos casos observados, que na formação de profissionais em História existe uma espécie de continuidade da perspectiva de abordagem da história africana visualizada na legislação escolar portuguesa e, como reflexão mais ampla de nosso trabalho, com as imagens da África que circulam no próprio universo mental português. Com uma ou duas exceções, para grande parte de seus centros de formação de historiadores, o que interessa é a história da expansão marítima lusitana dos séculos XV e XVI, ou a história da presença dos portugueses em África. Ou seja, de forma multidirecional percebemos uma conexão de prioridades entre as representações formuladas sobre os africanos no imaginário coletivo português e as escolhas de temas e objetos a serem estudados nas graduações em História em Portugal.

De forma um tanto ambígua, se comparada ao quadro anteriormente descrito, iremos encontrar um campo razoavelmente favorável às investigações sobre o continente e as sociedades africanas na área da pós-graduação em Portugal. Talvez a diferença de interesses possa ser explicada pelo aspecto relacional de proximidade dos objetivos apresentados na formação de licenciados em História e as exigências legais em termos dos currículos escolares portugueses. Ou ainda, pelo fato de que grande parte dessas pesquisas pós-graduadas seja realizada em outras áreas que não a História. Nossa pesquisa identificou pelo menos nove cursos de mestrado ou doutorado, ofertados por oito universidades diferentes que possuíam como temática principal os estudos africanos. No entanto, como afirmamos acima, é preciso esclarecer que a grande maioria desses cursos se desenvolvia vinculada muito mais às áreas ligadas à Administração, Gestão, Economia e

⁹ Ver também as reflexões presentes em Torgal (1996).

Ciências Sociais, do que à História.

Na realidade apenas o pioneiro *Programa de Estudos Pós Graduados em História de África* (Mestrado e Doutorado), ofertado pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (UL), é conceitual e estruturalmente ligado à História. O *Doutorado e Mestrado em Estudos Africanos* (Análise e Gestão do Desenvolvimento Social e Econômico) ligado ao Centro de Estudos Africanos, do Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE), e a *Pós-Graduação em Estudos Africanos e do Desenvolvimento*, da Universidade Católica Portuguesa (UCP), concentram-se, ou concentravam-se, na perspectiva da Cooperação, Gestão e Desenvolvimento. Os *Mestrados em Estudos Africanos* da Universidade do Porto (UP) e da Universidade Técnica de Lisboa (UTL) possuem perfis multidisciplinares voltados às Ciências Sociais. Já o *Mestrado em Estudos Africanos* da Universidade de Coimbra concentrava seus recortes na Antropologia Social e Cultural. O *Mestrado em Estudos Africanos* da Universidade Nova de Lisboa (UNL) concentrava suas disciplinas na área de Ciências Humanas. E, por fim, o Centro de Estudos Multiculturais da Universidade Independente ofereceu, entre os anos letivos de 2002-2003 e 2003-2004, uma *Pós-Graduação em Estudos Angolanos: Cultura, Economia e Sociedade*. Compete lembrar que alguns desses cursos começaram a funcionar na década de 1990, já outros, apenas nos últimos anos, sendo que encontramos casos nos quais novas turmas não foram abertas ou de turmas que contam com uma grande ou pequena matrícula de estudantes, dependendo da temática elencada.

Fora os cursos citados, pudemos localizar outras pós-graduações que possuíam componentes curriculares ligados aos estudos africanos, mesmo que suas áreas de concentração não versassem sobre a África. São os casos do *Mestrado em Estudos Portugueses, com especialização em Literaturas e Culturas dos Países Africanos de Expressão Portuguesa*, da Universidade Nova de Lisboa; o *Mestrado em Desenvolvimento e Cooperação Internacional*, do Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG); o *Curso Conducente ao Mestrado em Estudos Africanos*, do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP); o *Mestrado em Espaço Lusófono*, da Universidade Lusófona; e, por fim, a *Pós-Graduação em Relações Internacionais*, da Universidade Lusíada, que conta com uma área específica de estudos africanos.

Percorrendo o banco de trabalhos acadêmicos dessas instituições percebemos que a produção científica de teses e dissertações também acaba por se concentrar nas áreas de Cooperação, Gestão, Economia e Ciências Sociais, ficando os estudos históricos com uma parcela menor de trabalhos¹⁰ (ver Gonçalves, 1999: 248-249).

Em relação aos *Centros de Estudos Africanos* vamos encontrar também um número significativo de instituições de ensino superior que formataram espaços sistematizados e estruturados destinados ao estudo ou

10 Não realizamos acerca desse ponto nenhum levantamento sistemático exaustivo. Mas a consulta realizada aos bancos de teses de instituições como a UL, a UNL, a UP e o ISCTE nos permite formular tal conclusão. O trabalho de António Custódio Gonçalves, citado acima, elabora um panorama das teses defendidas no Mestrado em Estudos Africanos da Universidade do Porto. Os dados do ISCTE estão disponíveis no site do Centro de Estudos Africanos (http://cea.iscte.pt/prod_teses.php [22.06.2007]).

ao estímulo às investigações de assuntos ligados ao continente africano. A Universidade de Lisboa possui o *Centro de Estudos Africanos Manuel Viegas Guerreiro*. O ISCTE, desde 1981, também conta com o funcionamento do *Centro de Estudos Africanos* (CEA), responsável pela publicação da revista *Cadernos de Estudos Africanos*. Já na Universidade do Porto, existe o *Centro de Estudos Africanos* (CEAUP), ao qual está vinculada a *Africana Studia: Revista Internacional de Estudos Africanos*. Também encontramos um *Centro de Estudos Africanos* no Instituto de Antropologia da Universidade de Coimbra, que edita um periódico com o título *Publicações do Centro de Estudos Africanos*. Por fim, na Universidade Portucalense, também foi montado um *Centro de Estudos Africanos*, que possui a publicação denominada *Africana*.

Com uma formatação um pouco diferenciada também foram localizadas outras experiências como a do *Centro de Estudos sobre a África e o Desenvolvimento* (CEsA), ligado ao Instituto Superior de Economia e Gestão, da Universidade Técnica de Lisboa; o *Centro de Estudos Africanos e Asiáticos* (não mais em funcionamento; hoje seus pesquisadores integram o Departamento de Ciências Humanas), do Instituto de Investigação Científica Tropical, que possuía a *Revista Internacional de Estudos Africanos*; e, por fim, um *Núcleo de Estudos sobre a África* (NESA), do *Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades* (CIDEHUS), da Universidade de Évora, responsável pela edição do *Boletim Africanista*. Estruturou-se também a Rede Inter-Universitária de Estudos Africanos, a RIUEA, que tem apoiado algumas publicações, entre outras ações. Além das publicações periódicas relacionadas aos centros de pesquisa citados, a partir da Associação Acadêmica *África Debate* editou-se uma revista intitulada *África-Debate*. Lembremos que alguns desses centros sofreram alterações desde a data de suas fundações, e alguns deles deixaram de funcionar.

Esse quadro composto pelos estudos pós-graduados e pelos Centros de Estudos envolvidos com as temáticas africanas revela que o interesse acerca do tema é um dado inquestionável no meio universitário português. Com um público de estudantes e pesquisadores heterogêneo – em relação à nacionalidade, inclusive com a grande frequência de africanos, e às áreas de formação –, esses espaços representam também um reflexo do tipo de olhar específico lançado de Portugal sobre os países africanos, ao mesmo tempo em que acenam para a necessidade de conceder ao continente alguma forma de tratamento mais sistematizado e melhor elaborado a partir de sua comunidade científica. Apesar disso, não conseguimos visualizar a integração desses cursos com as graduações de História presentes em algumas das instituições citadas. A única exceção, nesse caso, foi o da Universidade de Lisboa, onde se percebe uma positiva integração entre o Centro de Estudos Africanos, o *Programa de Estudos Pós Graduados em História de África* e a Licenciatura em Estudos Africanos. No entanto, também aí, a articulação com a Licenciatura em História não apresentou um panorama tão animador.

REFERÊNCIAS

- Alto Comissariado para Imigração e Minorias Étnicas (2005). *Estatísticas da imigração*. Lisboa, ACIME.
- Bhabha, Homi (2003). *O local da cultura*. Belo Horizonte, Editora UFMG.
- Gonçalves, António Custódio (1999). "A investigação e a formação pós-

-graduada em estudos africanos em Portugal: O caso da Universidade do Porto”, in *Africana Studia*, nº 1, 235-249.

Gusmão, Neusa Maria Mendes de (2004). *Os filhos da África em Portugal: Antropologia, multiculturalidade e educação*. Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.

Henriques, Isabel Castro (2004). “A história de África e a reconstrução da visão do Outro”, in *Os pilares da diferença: Relações Portugal-África, séculos XV-XIX*. Lisboa, Caleidoscópio, 47-60.

Lages, Mário et al. (2006). *Os imigrantes e a população portuguesa: Imagens recíprocas*. Lisboa, Alto Comissariado para Imigração e Minorias Étnicas (ACIME).

Machado, Fernando Luís, Ana Raquel Matias e Sofia Leal (2005). “Desigualdades sociais e diferenças culturais: Os resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos”, *Análise Social*, XI (176), 695-714.

Martins, Manuel Gonçalves (1996). “Migrações internacionais e aumento do racismo e da xenofobia na União Européia”, *Africana*, 16, 75-90.

Martins, Manuel Gonçalves (2002). *Imigrações, racismo e xenofobia em Portugal (1974-2002)*, *Africana*, 25, 71-90.

Ministério da Educação (2006). *Alunos matriculados por grupo cultural/nacionalidade (00/01 – 03/04)*. Lisboa, Ministério da Educação, Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo.

Oliva, Anderson Ribeiro (2007). *Lições sobre a África: Diálogos entre as representações dos africanos no imaginário ocidental e o ensino da História da África no mundo atlântico (1990-2005)*. Brasília, Tese de Doutorado em História Social, Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília.

Oliva, Anderson Ribeiro (2009). “De indígena a imigrante. O lugar da África e dos africanos no universo imaginário português dos séculos XIX ao XXI”, *SANKOFA. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana*, 3, 32-51.

Pires, Rui Pena (1999). “A imigração”, in Bethencourt, Francisco e Kirti Chaudhuri (orgs.), *História da expansão portuguesa: Último império e recenramento*, Vol. 5. Lisboa, Círculo de Leitores, 197-211.

Rocha-Trindade, Maria (2003). “A realidade da imigração em Portugal”, in *Actas do I Congresso sobre Imigração*. Lisboa, ACIME, 171-198.

Torgal, Luís Reis (1996). “Nós e os outros: Portugal e a Guiné-Bissau no ensino e na memória histórica”, in António Nóvoa, António et al., *Por uma história da educação colonial*. Lisboa, Educa: SPCE, 363-378.

Nome da Instituição de Ensino	ANEXO I Endereço eletrónico - site	Disciplinas sobre a História da África	Disciplinas sobre a História da Expansão Portuguesa
Licenciatura em Ensino da História – Universidade do Minho	http://www.hist.ics.uminho.pt		EP
Licenciatura em História – Universidade do Minho	http://www.hist.ics.uminho.pt		EP
Licenciatura em História – ISCTE	http://iscte.pt/plano_estudos.jsp?curso=10#DOID		HC HDEP CDEC
Licenciatura em História – Universidade do Porto	http://sigarra.up.pt/flup/planos_estudos_geral.formview?p_Pe=431		HDEP
Licenciatura em História – Universidade Nova de Lisboa	http://www.unl.pt/guia/2007/fcsh/historia.4010		HEP HPA
Licenciatura em História – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	http://www.grupolusofona.pt/portal/page?_pageid=135,514781&_dad=portal&_schema=PORTAL	A, A, APC	PD-AAA DAAA
Licenciatura em História – Universidade de Coimbra	http://www.fl.uc.pt/		HD / AA / HEP
Licenciatura em Ensino da História – Universidade dos Açores	http://sanet.uac.pt/netpa/DIFTasks		HDEP
Licenciatura em Ensino da História – Universidade de Évora	http://www.dhis.uevora.pt/		HDEP EDC ID
Licenciatura em Estudos Africanos – Universidade de Lisboa	http://www.fl.ul.pt/licenciaturas/estudos_africanos/plano_estudos.htm	IHA / HA (XV) / HA (XV-XXI) / ILA/LALP/ HRAP/ LOA/ GA/SA/LAI / DCA/LAII/AA/ LAIII/RA	
Licenciatura em História – Universidade de Lisboa	http://www.fl.ul.pt/processo_bolonha/historia.htm		HDEP I HDEP II
Licenciatura em História – Universidade Portucalense Infante D. Henrique			HDEP

Licenciatura em História – Universidade Aberta	http://www.univ-ab.pt/ensino/lh.php	HA / LAEP I e II / LA / LM / LCV / LGST HPLOP/	HDEP
Licenciatura em História – Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões	http://www.universidade-autonoma.pt/area.asp?a=Planos&id=13	HPLP	HEP I HEP II
Licenciatura em História – Universidade Lusíada	http://www.lis.ulusiada.pt/cursos/graduacao/licencia		HDEP
Licenciatura em História – Universidade Católica Portuguesa	http://icm.crb.ucp.pt/site/custom/template/ucptplfac.asp?SSPAGEID=948&lang=1&artigo=571&artigoID=573		HEP

Legenda

A, A, APC = Ásia, África e América Pré-Colonial
AA = Antropologia Africana
CDEC = Colonialismo e Descolonização na Época Contemporânea
DAAA = Descolonizações América, África e Ásia
DCA = Desenvolvimento e Cooperação em África
EDC = Expansão e Dinâmicas Coloniais
GA = Geografia Africana
HA (XV-XXI) = História de África do século XV à actualidade
HA = História de África
HA (XV) = História de África das Origens até o século XV
HC = História da Colonização
HD = História dos Descobrimentos
HDEP= História dos Descobrimentos e da Expansão Portuguesa
HEP = História da Expansão Portuguesa
HPA = História dos Portugueses em África
HPLOP = História dos Países de Língua Oficial Portuguesa
HPLP = História dos Países de Língua Portuguesa
HRAP = História das Relações Afro-Portuguesas
ID = Impérios e Descolonizações
IHA = Introdução à História de África
ILA = Introdução à Lingüística Africana
LA = Literatura Angolana
LAI = Língua Africana I
LAI = Língua Africana II
LAI = Língua Africana III
LAEP = Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa
LALP = Literaturas Africanas de Língua Portuguesa
LCV = Literatura Cabo-Verdiana
LGST = Literatura Guineense e São-Tomense
LM = Literatura Moçambicana

RESUMO

A cooperação e os intercâmbios internacionais nos domínios da educação têm conhecido um interesse crescente, podendo falar-se de um fenómeno de globalização da educação e dos seus impactos diferenciados. Tendo em conta a importância da cooperação na área da educação, a comunicação começa por uma contextualização da mesma, seguindo-se uma breve abordagem do quadro informador da cooperação portuguesa com os PALOP, após o que são identificados alguns dos desafios e oportunidades que se perfilam. Como conclusão geral, sublinha-se que cooperar para valorizar capital humano, criando e desenvolvendo simultânea e sustentadamente capital social, a curto, médio e longo prazos, são imperativos de hoje atendendo aos desafios do futuro.

PALAVRAS-CHAVE: COOPERAÇÃO PORTUGUESA, EDUCAÇÃO, ESTRATÉGIA, PALOP

COOPERAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ENQUANTO FATOR PORTADOR/ PRODUTOR DE FUTURO

Francisco Carvalho

Universidade Lusófona
de Humanidades e Tecnologia

275

CONTEXTUALIZAÇÃO

A cooperação internacional, na circunstância a cooperação na área da educação, rege-se por uma série compromissos, de entre os quais se destacam os consagrados em Declarações da UNESCO e nos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM).

No que se refere à UNESCO, é conhecido que esta organização tem apontado o propósito da escola para todos – desde a Declaração de Jomtien, na Tailândia, em 1990, à Declaração de Dakar, no Senegal, em 2000, passando pela Declaração de Salamanca, em Espanha, em 1994.

Quanto à Declaração de Jomtien, justamente titulada *Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, logo a abrir se reconhece que a educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos, até ao ano 2000, sendo para isso necessário não só universalizá-la e melhorar a sua qualidade, mas também que devem ser tomadas medidas efetivas para reduzir as desigualdades existentes.

No tocante à Declaração de Salamanca, centrada na orientação inclusiva, conseqüentemente no combate à exclusão escolar com que se confrontam principalmente as crianças e jovens com necessidades educativas especiais, mormente as necessidades específicas decorrentes de uma condição de deficiência, aponta no sentido de que as escolas regulares, ao seguirem essa orientação, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias. Assim procedendo, as escolas criam comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos, além de proporcionarem uma educação adequada à maioria dos estudantes e de promoverem a eficiência de todo o sistema educativo.

Enfim, relativamente à Declaração de Dakar é reafirmado o direito humano fundamental à educação, como chave para um desenvolvimento sustentável e para assegurar a paz e a estabilidade intra e entre países. Na mesma Declaração é assumido não mais ser possível postergar esforços para atingir as metas de educação para todos, pelo que as necessidades básicas da aprendizagem podem e devem ser alcançadas com urgência.

Por outro lado, no que se refere aos (oito) ODM fixados em 2000, pelas Nações Unidas, na Declaração do Milénio, se bem que todos eles estejam interligados, o segundo dos objetivos proclamados, no entanto, respeita diretamente ao propósito de alcançar a educação primária universal, garantindo que até 2015 todas as crianças tenham oportunidade de completar um plano de estudos de escolaridade primária. A Declaração do Milénio, adotada pelos 189 Estados-membros das Nações Unidas, identifica assim um dos desafios centrais enfrentados pela Humanidade.

Com vista à materialização dos ODM, são de referir os compromissos saídos da Conferência sobre o Financiamento do Desenvolvimento (em Monterrey, no México, em 2002), relativamente à procura de fontes de financiamento inovadoras e alternativas, tal como da Cimeira do Desenvolvimento Sustentável (em Joanesburgo, na República da África do Sul, em 2002), impulsionadora do estabelecimento de parcerias internacionais, e bem assim da Declaração de Paris, em 2005, e da Agenda de Ação de Acra de 2008 acerca da eficácia da ajuda ao desenvolvimento.

Mau grado as declarações de princípios e os progressos apesar de tudo verificados, certo é que a distância entre a retórica e os factos ainda é grande. Segundo as Nações Unidas, entre 2000 e 2007 o número de crianças fora da escola desceu de 96 para 72 milhões, o que equivale a mais de 10% de crianças sem acesso à escolaridade primária. Por outro lado, mais de metade das crianças (54%) que não frequentavam a escola eram do sexo feminino.

Acresce que estes números também encobrem importantes assimetrias geográficas. É assim que, por exemplo, na África subsariana, ainda em 2007, só 74% das crianças em idade escolar estavam matriculadas, enquanto 38 milhões de crianças em idade escolar continuavam a não frequentar um estabelecimento do ensino primário elementar, ou seja, permaneciam esquecidas do ponto de vista do ensino-aprendizagem.

Consequentemente, a almejada meta da escola para todos, recorda-se, que começou por ser prevista para ser alcançada até 2000 e que depois veio a ser reorientada para 2015, respectivamente, nas Conferências da UNESCO de Jomtien, na Tailândia, e em Dakar, no Senegal, irá provavelmente continuar a ser uma miragem para um número significativo de pessoas, que assim irão permanecer privadas desse direito fundamental que é o direito à educação.

Nesta sequência de factos e de acontecimentos, como se posiciona Portugal em matéria de cooperação?

COOPERAÇÃO PORTUGUESA

BREVE CARACTERIZAÇÃO

Evidentemente que os compromissos dos doadores são também compromissos da cooperação portuguesa. Poderemos falar de um modelo de cooperação português, o que remete para a abordagem do seu quadro orientador estratégico e, nesse âmbito, para os propósitos, princípios, prioridades e linhas de atuação que o informam.

Na sua fase atual o modelo de cooperação português começou a ser desenhado nos finais da década passada, vindo a culminar na adoção de medidas importantes. Assim, para lá da criação do Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, em 2003, tal como da aprovação de Programas Indicativos de Cooperação, com cada um dos países de língua portuguesa, e do Programa Integrado de Cooperação (2001), sobressaem a adoção de *Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa* (2005), do *Projeto Complementar Português ao II Programa Indicativo Regional para os PALOP (II PIR PALOP)* (2005/2006) e da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010/2015).

Falamos de um quadro orientador/programação de 2.^a geração. Ao invés do sucedido até então, o atual quadro de 2.^a geração aponta, nomeadamente, para que a cooperação passe a ser baseada na identificação das áreas prioritárias geográficas e setoriais, na orçamentação plurianual e na eficiência, na gestão por resultados, na procura de *clusters* (conjunto articulado de projetos, a executar por várias instituições, numa mesma área geográfica, com um enquadramento comum), enfim, no reforço da coordenação e articulação dos programas, projetos e ações.

Neste contexto, os princípios informadores da cooperação portuguesa vão no sentido de contribuir para a concretização dos ODM, apoiar a lusofonia como instrumento de educação e formação, apoiar o desenvolvimento em termos de sustentabilidade, aumentar recursos humanos em Ajuda Pública ao Desenvolvimento.

Por outro lado, os eixos estratégicos da cooperação portuguesa assentam na coordenação/articulação; partilha de objetivos, prioridades, recursos; parcerias público-privadas (conhecimento e confiança mútuos, aposta nos resultados), sem esquecer a qualidade dos projetos e programas de cooperação.

Em matéria de prioridades, de par com as prioridades de natureza geográfica centradas nos países de língua portuguesa, destaca-se no plano setorial a educação. Trata-se de uma área que é proclamada como chave da cooperação, e que envolve uma multiplicidade de domínios, desde o apoio ao ensino básico e secundário ao ensino superior, incluindo a política de bolsas e a investigação científica e tecnológica.

A cooperação, no caso concreto a que respeita à área da educação, desenrola-se cada vez mais num contexto de concorrência de diversas cooperações bilaterais e multilaterais em cada país. Esse fato, associado às dificuldades decorrentes da crise económico-financeira que Portugal enfrenta constituem razões bastantes para evitar dispersões e coexistência de agendas próprias, concentrando-nos no que seja essencial e realmente estratégico, não deixando de potenciar as vantagens comparativas de que dispomos: uma língua oficial comum, um passado histórico de relacionamento. Colocam-se assim importantes desafios, mas também várias oportunidades.

ALGUNS DESAFIOS E OPORTUNIDADES

Hoje e cada vez mais a cooperação tende a ser diferenciada e partilhada. Diferenciada porque, para lá das semelhanças, cada país beneficiário tem especificidades e problemas distintos. Mas também partilhada, já que envolve entidades oficiais e não oficiais, nacionais e estrangeiras, desenrola-se a vários níveis (do ensino básico ao ensino superior), e, não menos importante, tem de basear-se em prioridades (geográficas, setoriais, grupos-alvo).

Indissociável da educação está a formação e o ensino, seja em Portugal ou nos PALOP. Nesse âmbito, um dos aspectos a considerar é o da política de concessão de bolsas, acerca da qual parece correta a orientação que passou a ser seguida pela cooperação portuguesa.

Trata-se agora de estabelecer como objetivos para a concessão de bolsas a formação de jovens quadros em áreas prioritárias ao desenvolvimento dos países de onde são originários. Para o efeito, passaram a ser privilegiadas as candidaturas para cursos que não existam nos estabelecimentos de ensino locais e conferida prioridade a cursos de estudos pós-graduados (mestrado e doutoramento) em detrimento dos cursos de licenciatura¹. Além disso, foi fixado também o compromisso da obrigatoriedade de retorno ao país de origem por parte dos bolseiros, contribuindo por essa via para a diminuição da fuga de cérebros.

A experiência mostra ser elevada a tentação para os jovens quadros não regressarem aos seus países terminada a sua formação, na circunstância em Portugal. É certo que a fuga de cérebros até pode não ser necessariamente um prejuízo uma vez que há várias maneiras de servir o seu país mesmo na diáspora, no entanto, pela geral carência de profissionais habilitados, tudo deve ser feito se não para a evitar ao menos para a contrariar. Ora, em matéria de bolsas, outra forma de contrariar a fuga de cérebros, com vantagens recíprocas, é certamente a da concessão de bolsas internas, isto é, nos países de origem, para candidatos reconhecidamente em condições de prosseguirem estudos de nível superior em áreas do conhecimento e do saber tidas como prioritárias ao desenvolvimento local².

Para assegurar a eficácia da ajuda ao desenvolvimento no que refere ao acesso a serviços de educação, necessário se torna ultrapassar os diversos constrangimentos existentes, sob pena de ser posto em causa todo o trabalho desenvolvido, redundando em hiatos desnecessários, quando não mesmo em cessações definitivas sempre frustrantes. Sem preocupação de os hierarquizar quanto à importância, sequer de esgotar o assunto, refere-se o caso da elevada rotatividade dos membros das equipas locais, com reflexos na continuidade das intervenções e, portanto, no seu real impacto. É também o que acontece com a não garantia de financia-

¹ De acordo com a informação disponibilizada pelo IPAD, no ano lectivo de 2009/2010 o total de bolseiros foi de 315, assim distribuídos: Angola 39, Cabo Verde 72, Guiné-Bissau 47, Moçambique 71, S. Tomé e Príncipe 58, Timor-Leste 25, Outros 3. O total de 315 bolseiros reporta ao ensino superior público português. Para lá desses estudantes a cooperação portuguesa atribuiu em 2009/2010 bolsas noutras áreas de ensino, como o ensino jurídico (10), o ensino policial (12) e, sobretudo, o ensino militar (216).

² Ainda segundo o IPAD, e também para o ano lectivo de 2009/2010, foram concedidas 220 bolsas internas, distribuídas do seguinte modo: Angola 40, Cabo Verde 20, Guiné-Bissau 60, Moçambique 40, S. Tomé e Príncipe 60, Timor-Leste 40.

mento após a conclusão da fase de projetos quando as intervenções deveriam assumir a natureza de atividade corrente, ou, ainda, com o pagamento de salários à conta das verbas dos projetos, para já não referir carências no apoio aos cooperantes, mormente em termos de alojamento.

Impõe-se uma nova postura que coloque em plano de efetiva paridade doadores e beneficiários, sem complexos face ao passado, mas com o realismo necessário para enfrentar os múltiplos constrangimentos num contexto macroeconómico de grande dificuldade e onde Portugal em matéria de ajuda ao desenvolvimento não se encontra sózinho.

É necessário passar da retórica à concretização, encurtando assim a crónica distância entre os princípios e os factos. Dito de outro modo: para que a cooperação corresponda efetivamente a um processo iterativo com vantagens recíprocas para as partes envolvidas, e, não menos importante, porque os recursos (humanos, financeiros e tecnológicos) disponíveis são, por natureza, escassos, indispensável se torna que os objetivos de curto, médio e longo prazo a fixar sejam claros, as prioridades correspondam às reais necessidades e especificidades dos países e, enfim, as intervenções possam ser objeto de permanente avaliação. Competindo naturalmente às autoridades locais a definição das suas prioridades, esperando-se daquelas o devido pragmatismo nos projetos que apresentem, cabe por seu lado à cooperação portuguesa ponderar acerca das mais-valias em áreas específicas.

Impõe-se ainda a assunção de uma permanente cultura de avaliação. Desse ponto de vista, elencam-se alguns aspectos a avaliar, fazendo-o em jeito de interrogações. Por exemplo, a programação e a concepção das intervenções respondem aos problemas dos países parceiros? Reforçam as instituições locais? Tais intervenções foram devidamente articuladas e acompanhadas? Foram disponibilizados os recursos tidos como adequados? E os resultados obtidos, produziram os efeitos multiplicadores esperados? Em suma, e a todo o tempo, os programas, projetos e ações correspondem às necessidades mais prementes de cada país, por um lado, e trazem vantagens específicas para a cooperação portuguesa, por outro?

Naturalmente que as universidades constituem um pólo de saber especializado fundamental para a formação superior especializada, seja ao nível de formação de quadros não docentes, seja ao nível de formação de professores, como ainda na área da investigação para mais conhecimento.

No campo da investigação, refira-se o Programa Ciência Global, da Fundação para a Ciência e Tecnologia, que prevê a atribuição de bolsas para doutoramento e pós-doutoramento a investigadores de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, S. Tomé e Príncipe e Timor-Leste para projetos de investigação a realizar em instituições científicas e universidades portuguesas, em associação com instituições de ensino, investigação e desenvolvimento dos Estados-membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP). Trata-se de um programa concebido para formar capacidades científicas de nível avançado, combater a fuga de cérebros e reforçar a cooperação científica internacional sustentável.

Outro filão a explorar é o Programa *Erasmus Mundus*. Instituído com o objetivo global de promover o ensino superior europeu, ajudar a melhorar e reforçar as perspectivas dos estudantes em termos de carreira, bem como promover a compreensão intercultural, através da cooperação

com países terceiros, de acordo com os objetivos da política externa da União Europeia, o *Erasmus Mundus* procura contribuir para o desenvolvimento sustentável de países terceiros no domínio do ensino superior.

Outros recursos a incrementar prendem-se com as potencialidades oferecidas pelo ensino à distância e o envolvimento em parcerias internacionais. Por exemplo, no caso do ensino à distância cita-se o recentemente criado Centro de Ensino à Distância da Universidade Agostinho Neto. Integrado na Rede Lusófona da Educação à Distância, no âmbito da *Global Development Learning Network (GDLN)*, esse centro foi concebido com o objetivo de unir os países de língua portuguesa, através de centros de ensino à distância, com vista a promover o intercâmbio de experiências. À escala internacional, o novo centro pode constituir um ponto de receção e emissão de conteúdos, preferencialmente no seio da GDLN, enquanto relativamente a Angola é expectável que coordene a rede interna de ensino à distância.

Por outro lado, num contexto de globalização ganham expressão as parcerias internacionais. Assim, quanto ao envolvimento em parcerias internacionais, pensamos que independentemente das virtualidades efetivas da cooperação bilateral devem ser fomentadas as modalidades de cooperação multilateral Norte-Sul e Sul-Sul, intensificando-se a coordenação e reforçando a harmonização e a coerência de políticas entre doadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ajuda ao desenvolvimento através da cooperação no âmbito da educação não se confunde com a ajuda humanitária e de emergência. Ao contrário desta, essencialmente virada para ações pontuais, de curto prazo, traduzida em geral na concessão de empréstimos, de donativos e ações afins, a ajuda ao desenvolvimento está associada a intervenções de longo prazo, implicando a mobilização e transferência de recursos para a melhoria do nível de vida e da qualificação das populações.

Nesse sentido, fortalecer a cooperação, elegendo a educação como área estratégica, para atingir um desenvolvimento sustentável ao longo da vida para todos, bem como a igualdade de acesso de todos às oportunidades de aprendizagem, afigura-se-nos que é simultaneamente um dever e uma responsabilidade.

Assim sendo, havendo ainda tantas e tão extensivas carências, a formação de quadros, sobretudo ao nível da capacitação de professores, é seguramente um domínio a apostar pelos efeitos multiplicadores nos sistemas de ensino dos PALOP e pelas mais-valias específicas para Portugal, em termos de difusão da língua, relacionamento e qualificação da oferta.

Trata-se de cooperar para valorizar capital humano, criando e desenvolvendo (de forma sustentada) capital social. Esse é seguramente um imperativo de hoje que não pode deixar de ter o futuro. Assim sendo, parafraseando Godet (1993), diremos com ele ser preciso “olhar para o futuro para iluminar o presente”. É também o bem comum que está em causa. E o bem comum é, por definição, o bem de todos e de cada um.

REFERÊNCIAS

Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2015). Aprovada por despacho n.º 25 931/2009, dos Ministérios dos Negócios Estrangeiros e da Educação, in *Diário da República*, 2.ª Série, n.º 230, 26 de Novembro de 2009, 48391- 48402.

Godet, Michel (1993). *Manual de prospectiva estratégica: Da antecipação à acção*. Lisboa, Dom Quixote.

RESUMO

O texto aborda uma forma especial de migração, a migração temporária de estudantes africanos que buscam sua formação no Brasil. Trata-se de estudantes que saem da África, notadamente dos PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa – para estudar em terras brasileiras. Fundamental é a história singular que envolve o continente africano, suas diversas e diferentes nações, que não podem ser minimizadas ou colocadas em escala igual ou semelhante à das nações européias e ocidentais e, que por essa razão, constituem um desafio de investigação e conhecimento. O pressuposto assumido é de que a questão dos estudantes africanos no Brasil não é um movimento de simples deslocamento de indivíduos entre um país de origem e um país de acolhimento. Trata-se de um contexto complexo em que os indivíduos que migram dentro desse processo de migração especial cumprem metas postas por seus países em termos do próprio desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE: CIRCULAÇÃO INTERNACIONAL, PALOP, ENSINO SUPERIOR, MIGRAÇÃO, IDENTIDADE

ÁFRICA E BRASIL NO MUNDO ACADÊMICO – DIÁLOGOS CRUZADOS

**Neusa Maria
Mendes de Gusmão**
UNICAMP - Brasil

*andam as pessoas entre
fronteiras e os sentidos
de tais andanças seguem
muitos mapas que escapam
ou em que se perdem os/as
andarilhos.*

(Mary Castro, 2001: 27)

A história singular que envolve o continente africano, suas diversas e diferentes nações não podem ser minimizadas ou colocadas em escala igual ou semelhante à das nações européias e ocidentais. Nesse sentido, considera-se que a Circulação Internacional de Estudantes (CI), em particular africanos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), não consiste apenas em ir e vir entre África e Brasil ou para outros países, mas também diz respeito à dimensão da cooperação internacional entre países. A cooperação internacional desloca indivíduos que deixam seus países de origem em África e outros não nacionais que para ela se dirigem dentro de acordos e projetos articulados por suas nações respectivas. Os sujeitos colocados em movimento por tais processos são os que, orientados por projetos locais e supranacionais de desenvolvimento, constituem a CI de estudantes para a formação de quadros para os novos Estados-nação nascentes e/ou em consolidação em África.

A questão dos estudantes africanos no Brasil não é um movimento de simples deslocamento de indivíduos entre um país de origem e um país de acolhimento. Trata-se de um contexto complexo em que os indivíduos

que migram dentro desse processo de migração especial (Garcia, 2004) cumprem metas postas por seus países em termos do próprio desenvolvimento. No entanto, para os sujeitos envolvidos nos processos migratórios, tais metas podem ou não ser conscientes, dado que a migração ocorre, na maioria das vezes, num jogo aparente de individualidade, escolha e projeto de âmbito restrito aos indivíduos e suas famílias.

Todos os que migram para estudar, de diferentes modos encontram apoios e subsídios entre grupos formais e informais que atuam nos países de origem e nos países de acolhimento, estruturando-se um conjunto de relações em rede. Os africanos, de modo geral, migram com finalidade de estudo, em razão de uma noção de cooperação internacional entre países cooperantes e seus agentes e/ou como parte de um contexto centrado na idéia de desenvolvimento, presente como meta em seus próprios países e/ou nos países de acolhimento com referência aos chamados países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. A formação de redes obedece, como diz Gustavo Ribeiro (2007: 276), a “capacidades de poder e interesses que são articulados através de processos históricos”, mas o que importa, segundo o autor, são “os circuitos que vinculam projetos nas escalas nacionais aos globais [e] têm construído uma rede multilocalizada através da qual informação e pessoas circulam” (*ibid.*: 278).

Nesse sentido, a criação de redes resulta em “instrumento hábil para mover-se de cenários locais a nacionais, internacionais e transnacionais” (*ibid.*: 279), fato que pelas características que assume e pela heterogeneidade que envolve, coloca tais redes “à altura de um campo político” (*ibid.*: 280).

Portanto, as redes configuradas em diferentes instâncias, oficiais e não oficiais, públicas e privadas, de natureza familiar, religiosa ou outras, no caso de estudantes africanos, mostram parte dos esforços dos PALOP e de seus povos no desafio duplo da construção nacional para dentro e em termos da inserção na ordem moderna e globalizada. Mostram também, que diferentes atores e diferentes instituições que aí atuam, o fazem no contexto de lutas de poder e inerentes ao campo político, conforme aponta Ribeiro. Nada simples, os processos de desenvolvimento conformados nessas bases levam a que se queimem etapas para agilizar as barreiras do tempo histórico e cronológico. É nesse sentido que o legado colonial do analfabetismo de suas gentes necessita ser superado internamente e, ao mesmo tempo, há de se buscar as vantagens do ensino superior para a formação de quadros dirigentes no exterior.

Assim, no caso da migração com fins de estudo, a cooperação internacional que se estabelece entre os países africanos e o Brasil não tem por base mecanismos de segurança (como é o caso da presença brasileira no Haiti), mas pode assumir o caráter de educação e ajuda humanitária, como ocorre, muitas vezes, com refugiados africanos em diferentes países e, também, no Brasil. Com isso em perspectiva, as nações que integram os PALOP são hoje aquelas que crescentemente buscam enviar seus jovens para estudar em terras brasileiras. As relações entre as nações africanas e a nação brasileira mostram, assim, os nexos que permitem compreender como refugiados e estudantes se colocam no cenário educacional brasileiro.

Nesse contexto, o cenário de migração temporária para fins de estudo entre África e Brasil colocado como desafio de reflexão e compreensão, mostra que a CI de estudantes pode ser entendida a partir da idéia de desenvolvi-

mento via campo educacional. Por sua vez, o campo educacional insere-se no universo das relações de poder estabelecidas nacional e internacionalmente, o que faz da educação um meio instrumental de manutenção e reprodução do *status quo* ou um instrumento de libertação e autonomia para os países em consolidação enquanto Estados nacionais. O quanto de um ou de outro desses processos se realiza nas trajetórias daqueles que deixam a África para estudar no Brasil, é uma indagação que permanece atrelada à história contemporânea dos Estados-nação africanos na luta para consolidarem-se como nações modernas e transnacionais. Sem dúvida, acordos bilaterais voltados para a qualificação de quadros a partir da formação em nível superior no Brasil contribuem de modo fundamental no jogo entre nações e no papel que os PALOP vêm assumindo nas relações Sul-Sul.

A imersão nesse contexto histórico se faz aqui pelo mergulho no cotidiano das experiências vividas pelos estudantes dos PALOP no Brasil, refugiados ou não, que inseridos no sistema nacional de ensino, constroem pontes entre os objetivos que os levaram a migrar e as condições objetivas que se delineiam nas relações com o Brasil e com os brasileiros. Por sua vez, entendida essa migração com fins de estudo ou que assume esse caráter no interior do mapa de reposição das nações num contexto internacional de divisão de trabalho, compreende-se não apenas a África e seu povo, mas também o Brasil e seu sistema de ensino como partes da internacionalização pretendida pelos países dos dois lados do Atlântico.

MIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO ENTRE OLHARES

285

A migração internacional no eixo África-Brasil como experiência relativa ao final do século XX – anos de 1990 e seguintes – parece implicar uma experiência migratória que tem marcos próprios a envolver as características dos sujeitos migrantes; o tipo de sociedade de origem e o tipo de sociedade de acolhimento; as razões da migração e os projetos de futuro. Para compreender cada um desses aspectos importa resgatar, mediante vozes individuais, a história coletiva em termos de um antes e um depois do ato de migrar. Importa compreender as expectativas que motivam o deslocamento, o quanto delas se realiza no país de acolhimento e quais os projetos que, envolvendo o campo educativo, suscitam planos de mobilidade social individual e familiar. Por sua vez, cabe perguntar se estes resultam da história singular dos sujeitos migrantes, de sua cultura, costumes, características e pertencas anteriores à própria imigração. Por outro lado, na terra de acolhida, a pergunta que se impõe é se a educação, tal como se encontra instituída, por suas leis e funcionamento, propicia ou não a formação almejada para si e/ou para seus filhos. De que forma ela é vivida na sociedade de acolhimento? Como condiciona, mediante condições objetivas, as trajetórias daqueles que migram?

Olhar os estudantes em solo brasileiro toma em conta a existência de relações supranacionais típicas de um mundo globalizado no interior de um jogo de relações que lhe é próprio. Assim, a CI com finalidade de estudo se faz no interior de um campo de poder que envolve a possibilidade da ascensão social e política para estudantes, famílias e grupos sociais diversos que ordenam por mecanismos singulares um campo de tensão entre sujeitos migrantes quando *fora de seu lugar*.

Nesse sentido, a perspectiva de uma cultura rígida, fixa, não cabe

como análise da realidade aqui proposta e, como tal, considera-se a cultura como processo aberto e de muitas possibilidades. A cultura se apresenta, assim, como meio de avaliação das relações sociais entre indivíduos. Por esta razão, compreende-se que os sujeitos aqui pesquisados – estudantes africanos – não se pautam por uma única identidade, uma única cultura e tradição. Compreende-se que o que são e expressam, depende de relações históricas concretas, do passado e do presente, como também depende das relações que constroem no cotidiano de suas vidas, no aqui e agora de sua existência e, de modo particular, no interior da universidade e do processo educativo. Assim, se faz possível conhecer os esquemas de pensamento e de trajetórias, como diz Garcia (2004), em que o que está em jogo é a formação de novas elites africanas e a conformação de nações emergentes.

Como objetivamente, aqueles que migram, enfrentam os limites que lhes são interpostos pela ordem racial brasileira? Como acomodam a subjetividade dos sentimentos que tudo isso provoca? O quê disso tudo resulta como consequência de um estudar e permanecer no Brasil; um estudar e regressar ao país de origem?

Por considerar que percursos diferentes conduzem a vinda de africanos no Brasil e seu ingresso nas IES brasileiras, consideram-se aqui dois segmentos: os de imigrantes e refugiados que se fazem estudantes e estudantes que migram com a finalidade de estudar no Brasil. Para além desse primeiro recorte, dois espaços urbanos são tomados como referência: Campinas e Porto Alegre.

O debate se estrutura a partir da região de Campinas, no estado de São Paulo, em razão de estar nessa região uma das maiores universidades públicas brasileiras que recebe estudantes estrangeiros, entre eles os africanos. Trata-se da UNICAMP, cujo contingente estudantil de origem africana contempla a realidade do imigrante e refugiado que se faz estudante e do estudante propriamente dito, que mediante políticas do governo brasileiro (PEC-G e PEC-PG) nela ingressam, em diferentes cursos e níveis, da graduação à pós-graduação, em busca de qualificação de nível superior. Por essa especificidade, apresenta-se o contexto campineiro pelo recorte do município que congrega a presença significativa de imigrantes e refugiados africanos, nomeadamente oriundos de Angola, ou seja, o município de Hortolândia, na macro-região campineira. Nesse município residem angolanos refugiados de guerra, alguns dos quais estudantes e ex-estudantes da UNICAMP e seus filhos, jovens cuja formação se faz em escolas de nível fundamental e médio, dentro da região de Campinas. Para além do contexto de Hortolândia, há em Campinas um contingente de estudantes dos PALOP que estudam na UNICAMP, muitos dos quais residem na Moradia Estudantil da universidade ou em repúblicas de estudante e que aqui estão mediante acordos bilaterais de seus países com o governo brasileiro para qualificarem-se em programas de graduação ou de pós-graduação.

Na seqüência dessa discussão, apresenta-se o contexto porto-alegrense que, por situar-se em área de realidade histórica, social e política diversa da de Campinas e do estado de São Paulo, permite estabelecer proximidades e distâncias do caso campineiro. Outros paralelos possíveis se constroem com relação a outras áreas urbanas do Brasil que também recebem estudantes africanos de língua portuguesa e que realizam trabalhos acadêmicos da mesma natureza. A discussão contempla, ainda, pesquisa-

dores brasileiros que tratam academicamente em artigos, dissertações e teses a presença de imigrantes africanos dos PALOP no Brasil com a finalidade de cruzar diferentes olhares e construir um mapeamento das formas de representação e vivência de africanos de língua portuguesa no contexto nacional, a partir do mundo acadêmico.

ESTUDANTES AFRICANOS NAS IES BRASILEIRAS: O CASO DE CAMPINAS, SP

A UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas¹ – é a instituição pública de acolhida de estudantes vindos da África para estudar em nível de graduação e de pós-graduação em diferentes cursos e institutos, cujas vozes aqui se apresentam. Contudo, antes de apresentá-los, cabe apresentar a instituição por alguns de seus números e dizer de seu processo de acolhida de estudantes africanos, em particular os dos PALOP.

O intercâmbio com os países africanos foi oficialmente iniciado em 1985 e até o ano de 2006 recebeu um contingente de cento e vinte e quatro (124) estudantes africanos. Deste total, cinquenta e oito (58) chegaram para cumprir a formação acadêmica superior no nível da graduação e sessenta e seis (66) buscaram pela formação em nível de pós-graduação junto aos vários institutos da UNICAMP. Afora estudantes de outros países africanos tais como Líbia, Nigéria, Senegal, Benin, Egito, Gana, Zâmbia, Costa do Marfim, os estudantes originários dos PALOP – Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe – compuseram um total de quarenta e um indivíduos na graduação, dos quais dez (10) provenientes de Angola; dezessete (17) de Cabo Verde; nove (9) da Guiné-Bissau; quatro (4) de Moçambique e um (1) de São Tomé e Príncipe.

Quarenta e quatro (44) indivíduos cumpriram a pós-graduação, entre mestrado e doutorado, no período. Alguns destes estudantes também cumpriram a graduação na mesma instituição em que realizaram/realizam a pós-graduação. Importa destacar que dos PALOP a maioria é proveniente de Angola, o que é demonstrativo da particularidade das relações entre Brasil e Angola. São cerca de vinte (20) estudantes no período, alguns dos quais transitam entre a graduação, o mestrado e o doutorado, numa permanência no Brasil e na UNICAMP não inferior a onze (11) anos. Em seguida, os moçambicanos, num total de treze (13) estudantes marcam a presença africana. Depois destes, três contingentes menores se seguem: Cabo Verde com cinco (5) estudantes; Guiné-Bissau com quatro (4) e São Tomé e Príncipe com dois (2) estudantes. Tanto na graduação como na pós-graduação há vários registros de abandono e matrícula cancelada a pedido, transferência de curso e mesmo de IES. Outro ponto significativo é que a cada ano do período considerado, o número de estudantes africanos ativos é sempre muito pequeno. Importante também são as áreas de escolha para formação e qualificação no interior da instituição. No caso da pós-graduação, as áreas de concentração envolvem campos diversos com expressiva presença das engenharias, da medicina, odontologia e biomédicas, passando ainda pela

¹ Em Campinas foram realizadas 10 entrevistas iniciadas no segundo semestre de 2005 e finalizadas no segundo semestre de 2006 (cerca de 320 páginas). Cada entrevista exigiu muitos encontros e negociações para acontecer. O tempo necessário até obter cada uma variou de dois a nove meses, sendo que uma delas levou um ano.

física, matemática, química e geociências. Em menor número de inscritos comparece a linguística, a sociologia e as ciências sociais e a educação. A informação disponível não permite dizer as escolhas no campo da graduação, contudo, em 2005, a UNICAMP apresentava em seus registros um total de treze (13) estudantes africanos dos PALOP em seus vários institutos. Dez (10) desses estudantes são os que aqui comparecem com sua experiência vivida, emprestando suas vozes, costumes, valores e sentimentos para dizer do viver *fora de lugar*, viver na *terra do outro*.

Apesar desse reduzido número, são eles a maioria dos estudantes ativos, ou seja, matriculados e cursando graduação e pós-graduação na UNICAMP, nos anos de 2005 e 2006. Outros novos estudantes dos PALOP chegaram após essa data, porém a experiência do contato com os mais velhos mostrou a dificuldade de acesso ao grupo e a necessidade de longo tempo para que os mesmos se dispusessem a falar de como é estar fora de casa. Quando ainda recente a chegada ao Brasil e a Campinas, a dificuldade dos sentimentos torna ainda maior o desafio de lhes ouvir a respeito dessa experiência. A desconfiança com relação a um nacional² também pode ser compreendida por outros parâmetros que envolvem a realidade africana de origem e que resulta de tensões próprias de um campo político. Muitos dos depoentes exigem não ser identificados e que suas falas sejam compreendidas no estrito espaço dele como pessoa, sem generalizações possíveis para um grupo africano de origem angolana, são-tomense ou outra qualquer, ou, ainda, com relação a Angola, São Tomé, Moçambique e assim por diante. É, portanto, nesse estrito sentido que suas vozes foram ouvidas e aqui reproduzidas. Vale, porém, alertar para o fato de que muitas dessas falas são comuns a diferentes indivíduos, de diferentes nacionalidades e origens, bem como se repetem nos textos de TCCs, dissertações e teses elaboradas em diferentes IES e já apreciadas. O fato evidencia a existência de um campo comum de experiências e como tal foram aqui consideradas.

288

Algumas particularidades remetem para a não homogeneidade de grupo. Dos dez entrevistados destacam-se suas origens relativas a Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. Não há nenhum estudante de Moçambique nesse período. A predominância é feminina e entre os da graduação há concluintes e calouros recém-chegados. Há doutorandos e mestrandos e, no conjunto, percebe-se que a moradia estudantil da UNICAMP é espaço de morada, principalmente daquele que chega, enquanto que os mais velhos parecem preferir espaços fora da moradia oficial e mesmo o centro da cidade de Campinas.

ESTUDANTES AFRICANOS NAS IES BRASILEIRAS: O CASO DE PORTO ALEGRE, RS

O caso de Porto Alegre envolve diversas IES, tanto pública como privadas. Contudo, o contato com os estudantes africanos se deu pela mediação de um estudante do curso de Ciências Sociais da PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, um africano de São Tomé e

² Muitas das entrevistas só aconteceram após a mediação de uma estudante guineense, na época fazendo graduação, e que por estar há mais tempo no Brasil e em Campinas, ser casada e mãe, é referência para estudantes africanos de qualquer procedência que chegam à Campinas e à UNICAMP.

Príncipe. Mediação essa, que tal como o ocorrido em Campinas, foi fundamental para aproximar e permitir o contato com o grupo e a obtenção de seus depoimentos no segundo semestre de 2006. Apesar de não se ter com precisão os números de estudantes africanos na cidade de Porto Alegre, ou em termos das IES locais, sabe-se que entre 2004 e 2006, no nível da pós-graduação e da graduação, dez estudantes africanos concluíram ou estavam em fase de conclusão de seus estudos. Assim, destes dez (10) estudantes, nove eram dos PALOP, um único da Costa do Marfim e um dentre os nove estava em desenvolvimento de seu doutorado. A maioria estudou na UFRGS, porém outras IES particulares, tais como UNISINOS e UNI LA SALLE, tal como a PUCRS, também recebem estudantes africanos em Porto Alegre e na região metropolitana dessa mesma cidade.

Este sucinto e breve quadro permite observar alguns dados relevantes sobre os estudantes africanos que estão vivendo no sul do país e estabelece diferenças e semelhanças quanto ao grupo de estudantes em Campinas. Deve-se levar em conta a complexidade do fenômeno, pois o gaúcho também possui uma cultura típica e diferenciada, até mesmo dentre os demais grupos nacionais. Chama a atenção, tanto em Porto Alegre como em Campinas, o fato dos custos do sacrifício do estudante africano, de deixar a família e estudar num país desconhecido, fato que entre eles próprios, por vezes, é ignorado, em nome da valorização maior de ganhos futuros – um projeto de vida – com essa experiência na vida pessoal e profissional. O que se ressalta é a ambigüidade de suas vidas, pois são pessoas *inseridas* na sociedade brasileira, mas que por portarem marcas sociais diversas das dos nacionais acabam por estar à margem dela.

Assim, realizar as entrevistas em Porto Alegre possibilitou entender os processos de interação desse grupo e as observações em eventos sociais tornou tais estudantes mais acessíveis que os de Campinas. A experiência mais próxima com o outro permitiu, ainda, sentir o estranhamento do grupo que se utiliza de outros códigos simbólicos para definir sua prática social. Nesse contexto, dez (10) estudantes, nove deles na graduação e um de pós-graduação, foram entrevistados.

Dos dez entrevistados, a maioria é de estudantes de graduação em diferentes cursos, tais como: ciências sociais (4); turismo (1); engenharia de computação (1); administração de empresas (2); direito (1). O informante de pós-graduação faz mestrado em direito. Percebe-se que há representantes dos cinco países dos PALOP, porém, tal como no contexto relativo aos estudantes de Campinas, Moçambique é sub-representado. Os estudantes se distribuem entre a universidade pública – a UFRGS – e a universidade particular, em maioria na PUCRS e IPA – Centro Metodista de Ensino. Fora os dois estudantes residentes na moradia estudantil e um cuja informação não está disponível, a maioria mora em bairros da capital porto-alegrense, revelando aí uma possível distinção socioeconômica de grupo. Não apenas nesse ponto, os estudantes africanos de Porto Alegre parecem diferir dos de Campinas. São mais atuantes e organizados como grupo e, por essa razão, buscam espaços para expor suas

idéias³ e seu modo de ser, ainda que não se vejam de forma homogênea ou sem conflitos.

existe uma relação entre os sub-grupos dos estudantes e a comunidade de estudantes africanos como um todo, assim como com a sociedade portoalegrense em geral. Ainda que configurados em redes e não como um grupo coeso residindo numa área específica, cujas relações estão centradas num ego e vinculada a direitos e obrigações, os estudantes africanos em Porto Alegre não deixam de formar suas comunidades. (Mungoi, 2004: 109).

A participação em alguns eventos realizados pelos estudantes, tais como duas festas, uma da independência da Guiné-Bissau e a outra de confraternização, organizada por estudantes de São Tomé e Príncipe, permitiu a observação de fatos importantes e nem sempre presentes em suas falas. Uma terceira festa aconteceu no IPA (Instituto Porto Alegre) no evento de independência de Angola. Trata-se de um instituto de ensino ligado à Igreja Metodista, fato que uma vez mais aproxima estudantes africanos, Angola e campo religioso, tal como acontece com os imigrantes e refugiados angolanos de Hortolândia/Campinas e a Igreja Adventista.

ESTUDANTES AFRICANOS NO BRASIL: ENSINO SUPERIOR E MUDANÇA

Os princípios teóricos do presente artigo encontram ancoragem na obra de Bourdieu (1987a; 1987b) com a questão do capital cultural e da mobilidade social, associada ao *habitus*. Contudo, como se afirmava em pesquisa anterior:

permanece a necessidade de visitar outras posturas teóricas que permitam abrir diferentes portas de acesso ao conhecimento do objeto. Concordando com Pais (1999), tais aberturas configuram-se como zonas privilegiadas por sinais que, transformados em enigmas, propõem-se à decifração. Para tanto, a contribuição de autores diversos do campo da antropologia, da sociologia, devem conduzir o olhar do pesquisador a questionar, estranhando, as categorias postas de modo cristalizado pelo conhecimento já produzido com respeito a realidades próprias do imigrante, do estrangeiro, do africano e do negro. Em particular, por abordar a realidade no campo educacional, deve-se privilegiar a Antropologia da Educação⁴, como instrumento valioso na abordagem e análise do universo aqui considerado. A postura que se pretendeu nesta investigação foi de natureza dialógica e tomou por base diversos

3 Ao fazer uma busca bibliográfica de temas desenvolvidos por estudantes africanos em Porto Alegre, o contato com os estudantes fez com que eles próprios se dispusessem no caminho da pesquisa, solicitando serem entrevistados. Queriam falar, a uma brasileira, a respeito de suas vidas fora de lugar. Foi por essa condição inesperada que os estudantes do Sul foram incorporados a essa pesquisa.

4 Assumir um campo em constituição como a Antropologia da Educação no Brasil resulta de minhas atividades acadêmicas na FE/UNICAMP, e considera a contribuição singular da Antropologia com respeito a diáspora africana no mundo e a violência de uma ordem social excludente que opera no campo educacional.

autores; diferentes perspectivas e áreas de conhecimento⁵ (Gusmão, 2002).

A análise dos dados partiu de uma perspectiva diacrônica da migração internacional dos PALOP para o Brasil, no período entre 1974 e 2006⁶, e permitiu compreender a inserção das nações africanas na ordem social globalizada. O cenário particular de cada país e nação se entrelaçam a um cenário mais geral da chamada CI de estudantes africanos em momentos distintos dos Estados nacionais africanos de língua oficial portuguesa – a colônia, a Independência e a República. Em síntese, estes cenários apresentaram as condições de conquistas e de limites enfrentadas por sujeitos particulares e/ou grupos de sujeitos que migraram com fins de obtenção de formação de nível superior em terra estrangeira. Desse percurso entre um lugar de origem e um lugar de passagem, a terra de acolhimento, terras brasileiras, delineiam-se relações sociais próprias de um espaço internacional e relações específicas que dizem respeito a três aspectos fundamentais:

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

A educação como fator de transformação social é um tema central na agenda das sociedades modernas. Contudo, tradicionalmente, a educação tem sido também um fator fundamental de manutenção da ordem social estabelecida. Na tensão que se delinea entre pontos opostos e excludentes, parece residir toda a potencialidade da educação para processos efetivos de mudança social numa ordem mundial globalizada, pois os fatores de conflito podem abrir espaços insuspeitos de ação para sujeitos sociais envolvidos pela trama do campo educacional. Nesse sentido, Gusmão afirma que o

Campo Educacional difere da Ação Educativa⁷ por ser de ordem mais ampla e crítica, pois busca uma visão compreensiva da realidade social, mais interpretativa, ordenada pelo campo político e pelas relações de poder. Discute o ser e o dever ser de sujeitos sociais concretos e seus múltiplos significados. Tem por paradigma a noção de conflito. Considera a dinamicidade da produção e reprodução do mundo social. O ser social é aqui participante ativo do social e sujeito de conhecimento (2007: 12).

A educação é, assim, entendida como realidade mais ampla e crítica, sendo imediatamente vinculada aos projetos de desenvolvimento que se fazem presentes em sociedades que experimentam processos de mudança e almejam a transformação social em busca de autonomia social e política.

5 Pode-se citar: Bourdieu (1993); Pais (1999); Rocha-Trindade (1995); Sayad (1991); Heller (1977); Machado (1991; 1992) e outros, envolvendo Sociologia, Sociologia do Cotidiano, Antropologia, etc. e outros. Vide bibliografia ao final.

6 A análise completa encontra-se no relatório final apresentado ao CNPq em abril de 2008 e ainda inédito.

7 Ação Educativa ou educacional é de ordem prática e mais prescritiva. Estabelece diagnóstico e prescreve a ação de intervenção sobre uma dada situação, com o intuito de dar solução ao que é tido como problema. Objetiva, assim, por meio da socialização, interiorizar sentimentos, hábitos, valores inerentes à ordem social. O ser social é aqui sujeito passivo das relações de ensino. Em razão dessas características, a Ação Educativa se faz presente no âmbito da educação institucionalizada e formalmente constituída como é o caso da escola em seus diferentes níveis (Gusmão, 2007).

Como diz Tolentino (2006: 6), ainda que diferentes fatores possam importar no campo do desenvolvimento, “nenhum deles iguala, nem substitui a educação, que é o fator mais potente do crescimento econômico, equidade e coesão social”. Nesse sentido, segundo o autor, o ensino superior e o papel da universidade integram o “motor da transformação social no cruzamento da afirmação identitária” (*ibid.*), não só dos sujeitos, mas da própria sociedade, em particular os Estados nacionais de pequena e média dimensão, como é o caso de seus estudos relativos a Cabo Verde. Porém, a fraca qualidade dessas instituições quando existem ou sua ausência, implica a dependência de instituições estrangeiras para atender as necessidades educacionais internas pelo envio ao exterior de seus nacionais. Para Tolentino, muitas vezes o estudar no estrangeiro corresponde também a uma fuga de talentos locais em termos nacionais, o que coloca em terreno incerto a proposta nacional de desenvolvimento e transformação. Fatos esses presentes nos percursos aqui analisados.

Por sua vez, o quadro que se descreve acima tem sido comumente encontrado no interior dos Estados-nação africanos em construção pós-independência, ou seja, depois de 1974/1975, particularmente nos PALOP. Tais países, após anos de luta pela libertação e contra o colonialismo, adentram largos períodos como realidades dilaceradas por guerras intestinas que afetam famílias e jovens e os leva a construir o projeto de migrar. O processo migratório, por sua vez, envolve diferentes matizes, mas em todos os sujeitos, de diferentes origens e nacionalidades, o que se colocou em questão foi a formação em nível superior no estrangeiro. Os relatos colhidos revelam os efeitos ou conseqüências para as realidades singulares vividas e experienciadas pelos sujeitos na chamada *terra do outro*. Por sua vez, mostram, também, a presença dos Estados-nação em suas trajetórias, evidenciando as recorrências históricas presentes e dos projetos nacionais que postulam os países de origem. No afã da busca pela afirmação identitária enquanto nação, são os PALOP celeiros de um processo crescente de deslocamento e circulação de seus jovens para obtenção do conhecimento necessário à configuração da nação, seus destinos e governabilidade, mas, sobretudo, de sua modernização e modernidade.

O frágil equilíbrio social, cultural, econômico e político dos PALOP coloca aos países que o compõem, o desafio de conformar quadros dirigentes e formar agentes sociais engajados em projetos sociais de mudança e transformação. No entanto, a educação que lhes parece tocar não trata da tradição senão que da modernidade tornada obrigatória para a inserção dos Estados-nação africanos na trama internacional. Tais Estados estão em busca de um lugar na divisão internacional do trabalho (Tolentino, 2006) e de uma maior visibilidade política com poder de barganha e troca. A meta, portanto, desses Estados nacionais em construção parece ser o acesso a uma educação que privilegie a flexibilidade e a adaptabilidade nacional a uma ordem transnacional e necessária. No entanto, e os sujeitos que integram tais realidades? O que se percebe nas realidades aqui consideradas é que, mesmo sendo criadas as condições e capacidades de enfrentamento de uma realidade desconhecida, muitas barreiras persistem no processo de flexibilização da mente cultural de cada indivíduo e grupo. A adaptação que se impõe como necessária muitas vezes é um campo de tensão prestes a explodir e a interromper a própria caminhada do projeto coletivamente ges-

tado. A dimensão cultural e social dos que migram para estudar exige um contínuo adaptar-se num universo diverso do seu. Contudo, obtida a formação desejada no exterior, devem regressar aos seus países de origem, mas, muitas vezes, já se encontram tão mudados, que optam por ficar, permanecer ou constroem outro projeto de migrar para países do primeiro mundo.

Os indivíduos ao se deslocarem numa migração de caráter especial, posto que temporária e dotada de finalidade, em busca de um ideal e de um futuro que almejam, põem em movimento os esforços de todo o contingente familiar, porém nem sempre conseguem cumprir com as promessas assumidas. A universidade lá fora, vista na partida, como *mãe de todas as esperanças*, nem sempre se revela como tal. Apesar disso, é ainda um valor maior, pois “pertence à categoria de agente transformador, parceiro social e alavanca para o progresso” (Tolentino, 2006: 73). Para o autor, a etapa atual da realidade pós-industrial, vista como sociedade de informação e do conhecimento,

acelera a globalização e acentua a importância da competitividade internacional, assim como o papel das empresas e o imperativo do bem estar das pessoas e dos povos [e] transforma a educação universitária em garantia de competitividade individual e das economias nacionais (*ibid.*: 74-75).

Os sujeitos aqui considerados não estão imunes a tudo isso. O cenário mais abrangente em termos de educação e desenvolvimento assim desenhado suscita que as migrações especiais ocorram como parte da CI e movam os indivíduos, neste caso de origem africana, para outras latitudes em busca de formação de nível superior. Parte deles é direcionada ao território brasileiro e suas universidades públicas e privadas. Se movem por meio de uma história, de certa forma e em parte, comum. Por sua vez, os mecanismos que possibilitam a CI, neste caso, vinculam-se, também, a projetos de cooperação internacional para o desenvolvimento, cuja motivação pode ser econômica, social e humanitária, mas é, sobretudo, um projeto cultural e político entre nações. Qualquer que seja, porém, todos os envolvidos agem para ganhar num “jogo de soma positiva (*win-win game*), no qual todos os países envolvidos, todos os povos ganham” (Tolentino, 2006: 89). O que ganham e para quê resulta de um campo de poder e de processos históricos de ampla dimensão, mas de matizes específicos e singulares a cada povo e nação que necessitam ser desvendados na experiência vivida no exterior por parte daquele que migra.

CONDIÇÃO SOCIOCULTURAL E EDUCAÇÃO

O contexto aqui discutido mostra a complexidade do mundo de hoje, no interior de uma realidade de diásporas permanentes e temporárias, cuja importância exige refletir a fala de Henri Lopes⁸, citada por Tolentino (2006) ao abrir a Década Mundial do Desenvolvimento Cultural. Lopes sugeriu que

⁸ Henri Lopes, poeta e político do Congo-Brazaville e antigo Diretor Geral Adjunto da UNESCO para a Cultura. Vide Tolentino, 2006: 132.

a África deveria dispor-se a aprender tudo o que tem a aprender do exterior afirmando que a ciência e a tecnologia fazem parte de uma mesma herança cultural, contudo alertava a todos que variáveis exógenas poderiam ser ineficazes e mesmo nocivas ao continente africano.

Nesse sentido, concordando com Tolentino, a cultura se torna fundamental e estratégica enquanto fator de desenvolvimento. A educação realiza, assim, o propósito de afastamento de uma dimensão doméstica e comunitária, visando uma educação não apenas nacional, mas transnacional. Com isso, o ir e vir entre um mundo africano com suas tradições e valores e uma África que intenta modernizar-se para redefinir seu lugar. O faz, não apenas em nome dos interesses domésticos, mas pela inserção no sistema internacional envolvendo objetivos sociais e políticos de grande espectro.

Nesse contexto insere-se a política do PEC-G e PEC-PG como responsável pelo aumento significativo de estudantes africanos no Brasil. Muitas vezes, justificado nos documentos e mesmo nas falas dos estudantes africanos como decorrentes de realidades irmãs, cujo “substrato básico seria o componente étnico e cultural” (Ribeiro, C., 2007: 306) comum, partilhado por brasileiros e africanos. Contudo, tanto as falas analisadas como C. Ribeiro contestam tal verdade fazendo eco às palavras finais citadas por Lopes. Diz ele:

Julgar como factível a construção de uma política atlântica embasada na premissa de laços maternos pressupõe, no mínimo, uma visão distorcida da própria África, em que o Brasil, por meio de um discurso pretensamente progressista, julga-se capaz de *ajudar* os países africanos, promovendo uma política missionária, *civilizacional* [grifos do autor]. Numa palavra supõe a romantização da imagem de uma ‘Mãe África’ pura, sem conflitos, em estado permanente de equilíbrio (Ribeiro, C., 2007: 308).

294

Aqui, a herança comum segundo Lopes (*apud* Tolentino, 2006) é que o que vem de fora pode ser ineficaz e nocivo ao mundo africano. Como demonstra Claudio Ribeiro, já na década de 1960, intelectuais africanos nominavam a política brasileira como “colonialista, interessada na manutenção do *status quo*, em que o Brasil aparece como pretendo a conquistar um lugar na «nova partilha africana»” (2007: 309). Considerando os valores e princípios do sistema nacional de ensino e, ainda, que entre 1990 e 2006 foi significativo do aumento dos fluxos de estudantes africanos para o Brasil, muitas vezes com o apoio do PEC-G/PEC-PG. Contudo, não por acaso, mas como parte de uma realidade em que operam os interesses brasileiros em África e que interferem na concepção de mundo, objetivos e valores dos sujeitos que migram para estudar. Além dos interesses em jogo na cooperação internacional, operam, também, os aparatos culturais, os esquemas mentais que constituem o *habitus* social e cultural tanto dos que migram como daqueles que os acolhem. Como diz Tolentino,

pensar a universidade é reflectir sobre as condições do desenvolvimento nacional no contexto das interdependências mundiais, as interrogações da vida de todos os dias, a evolução do capital

intangível, os desafios do presente e novos códigos mentais, culturais e epistemológicos (2006: 72).

Para além do sistema educativo e da universidade, as experiências individuais e coletivas, como diz E. P. Thompson (1981) são socialmente construídas e, como tal constituem

uma exploração aberta do mundo e de nós mesmos, envolvendo a cultura que portamos e as realidades concretas que vivemos, não só como fatos, mas como idéias, pensamentos e com os quais lidamos no universo da cultura (Gusmão, 2005: 30).

Nesse contexto, cultura e educação vinculam-se de modo direto, posto que suas características resultem de “determinantes estruturais dos modos de vida das sociedades” (Ribeiro, G., 2007: 288). Contudo, cabe pensar também, que nem sempre, os projetos de desenvolvimento e cooperação levam em conta tal fato. É importante que se considere o entendimento de mundo que orienta a *bagagem cultural* dos indivíduos e sua *mentalidade* ou *mente cultural*, como a denomina Iturra (1990). A mentalidade própria é

construída por todas as experiências da vida social, pelos adultos com quem se interage desde criança, pelas opções que se tomaram ao longo do percurso biográfico, enfim, pela educação em geral e pela participação num coletivo que tem hábitos e juízos elaborados (Vieira, 1995: 127).

295

Assim, as disposições adquiridas e os *habitus* (Bourdieu) decorrentes da condição sociocultural dos indivíduos, de suas trajetórias e heranças singulares no seio da família, do grupo, da tribo, da nação, resultam da experiência vivida e da percepção e representação que sobre ela se constrói.

EDUCAÇÃO E RACISMO

As IES brasileiras que recebem contingentes de estudantes estrangeiros, entre eles os africanos, apresentam um perfil altamente seletivo em termos sociais, econômicos e raciais de sua clientela estudantil. Como afirma Rosemberg,

As universidades públicas gratuitas e de melhor qualidade, via de regra que as universidades privadas, são as mais cobiçadas e as que dispõem de cursos seletivos aos quais têm maior acesso estudantes brancos, estratos médios e superiores de renda e, paradoxalmente, os que freqüentaram o ensino elementar médio no sistema privado. Desde a ditadura⁹, o número de vagas no ensino superior público permanece relativamente estável, tendo ocorrido maior expansão no sistema universitário privado. Assim, o ensino superior brasileiro constitui um nicho importante para os setores

⁹ A autora se refere ao período de 1964 a 1985, em que o Brasil esteve sob comando dos militares.

médios da população brasileira, seja como local de trabalho (para docentes homens e mulheres) seja para estudantes (2007: 9).

Não é diferente com as IES particulares com alto custo de mensalidade e, igualmente, seletivas. Nesse sentido, lembra Rosemberg, “em decorrência de processos históricos e contemporâneos, as universidades públicas e privadas de maior prestígio são espaços relativamente segregados do ponto de vista racial e econômico” (*ibid.*: 8).

Neste cenário, o início do século XXI trouxe consigo, por consequência das mobilizações do final do século anterior, a necessidade de transformação da própria universidade. No Brasil hoje, as universidades buscam gradativamente criar espaços para o debate, nada simples, da diversidade, que segundo Rosemberg, originam políticas de diversidade, das quais se destacam as chamadas políticas de Ação Afirmativa (AA) voltadas para indígenas e negros brasileiros e/ou afro-descendentes. As AA do Estado brasileiro não são objeto deste trabalho, porém importa situá-las como parte de políticas públicas que ocorrem em paralelo às políticas inerentes ao processo de internacionalização do sistema educacional do país e que ensejam acordos bilaterais entre o Brasil e a América Latina, o Brasil e a África, ou seja, o eixo Sul-Sul¹⁰, também baseado no discurso de reconhecimento e equidade. Assim, o ingresso de estudantes latinos e africanos por meio da expansão e abertura do sistema de ensino nacional se faz por meio de políticas internas e externas do Estado brasileiro. No entanto, a abertura e expansão que se coloca como oportunidade aos chamados *outros* nacionais, sejam eles indígenas, negros, mestiços, brancos ou pobres, envolve também os que chegam de fora, os estrangeiros, e os coloca, a todos, como integrantes de um contexto de ensino marcado por:

296

- alto grau de segregação racial, econômica e espacial;
- relações de hierarquia, diferenciação e poder.

O que conduz ao princípio que os processos de mudança que organizam os espaços educativos de nível superior no caso brasileiro, ainda que marcados por avanços conquistados na luta social e consolidados nas leis de inclusão das políticas de diversidade, ocorrem como potencialidade de democratização não inteiramente livre do campo de poder, historicamente estabelecido no tocante a esses espaços. Como tal, as políticas que disso resultam, tanto podem efetivar processos intensos de transformação social quanto podem constituir-se como mais um processo de acomodação hierárquica afeta às hierarquias sociais existentes, como diz Petitat (*apud* Rosemberg). Nesse caso, indígenas, negros, mestiços, pobres adentram tais espaços numa condição de inclusão marginalizada ou pelas margens. No que isso difere ou não, para aquele que chega como estrangeiro, africano ou latino, branco, mestiço ou negro?

Reportagens, entrevistas em jornais, televisão com estudantes africanos e/ou imigrantes trazem como de maior impacto a respeito de suas

10 O fato estabelece proximidades e distâncias entre negros brasileiros e africanos que estudam nas IES brasileiras.

experiências *fora de lugar*, ou seja, no Brasil, a questão do racismo. O racismo é um fato desconhecido em África, mas se coloca para esses sujeitos na situação de diáspora vivida no contexto da migração temporária, e em particular no interior dos espaços universitários. Confirma-se, assim, a natureza das relações sociais na sociedade brasileira que ao envolver a questão da cor, resulta também num problema de ordem racial, não ausente da universidade.

No caso de uma sociedade altamente estratificada e competitiva como é a sociedade brasileira, o campo étnico e racial gera tensões que antes de qualquer coisa, considera a cultura dos estudantes africanos, suas condutas e valores como diferentes. Ao mesmo tempo, os discrimina em função de sua fenotípia e comportamentos e os olha como dotados de qualidades que os opõem aos negros brasileiros, operando uma distinção e também certo exotismo e folclorização de seus modos de ser e de viver. Vivem, portanto, entre seus colegas da lida universitária e na sociedade, a contradição de serem negados pela cor e positivados pela origem, e no jogo dessa ambivalência¹¹, constroem estratégias para agirem no cotidiano. Buscam assim, a conquistar espaços, se afirmarem enquanto sujeitos, driblando o preconceito, a discriminação e o racismo, para tornar suportável viver longe de seu lugar e dos seus.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estrangeiro negro que provém de África para estudar no Brasil enfrenta diversos processos de acomodação em termos de hierarquias, valores e visões de mundo. Tais mudanças não ocorrem apenas por serem estruturais e diversas em termos de países e culturas próprias, mas envolvem as conjunturas vividas no contexto migratório com suas demandas e desafios. De qualquer forma, não se pode esquecer que os processos de mudança operam em dois níveis: um interno aos modelos vigentes da sociedade brasileira, visto como *de passagem* e não definitivo, e outro externo, que diz respeito à estrutura e conjunturas dos países de origem. Em ambos os casos estão em jogo as realidades políticas dos países de origem e do país de acolhimento – países dos PALOP e o Brasil –, em jogo também, o universo de relações de poder estabelecidas nacional e internacionalmente. Nesse contexto, a educação, principalmente de nível superior, torna-se um meio instrumental de manutenção e reprodução do *status quo* ou se faz um instrumento de libertação e autonomia, tanto para os sujeitos envolvidos como para os países em consolidação como Estados nacionais em África. Permanece por ser esclarecido o quanto de um ou de outro caminho se realiza mediante o retorno ou o não retorno dos sujeitos qualificados no exterior aos seus países de origem.

Este trabalho buscou ver a experiência vivida na *terra do outro* e seus desafios por parte de estudantes africanos ligados ou não à política dos PEC-G/PEC-PG. Considerou-se que a integração, mais que a inserção social em contexto brasileiro, se faz como desafio permanente, devendo ser

¹¹ Ambivalência é entendida aqui como “característica que pressupõe o uso diferenciado dos elementos que permitem ao indivíduo ou a seu grupo posicionar-se em diferentes contextos para dizer de si e do lugar que ocupa frente àqueles que lhe negam um lugar próprio” (Gusmão, 2005: 76).

cotidianamente refeito frente a uma ordem social adversa, que hierarquiza sujeitos por meio de diferentes critérios, atribuindo-lhes ou não competências no âmbito de uma sociedade, de uma cultura e de um sistema de valores que não considera suas trajetórias históricas e o que vem junto com ela. Imigrantes africanos, refugiados e estudantes que estudam nas IES brasileiras são sujeitos sociais que vivem diariamente diferentes contextos e experimentam realidades marcadas por relações de equilíbrio e de tensão, de concordância e de confronto. As vivências experimentadas na migração organizam uma concepção de mundo que se constrói de modo a orientar suas práticas em termos de potencialidades, circunstâncias e limites, organizam também, as expectativas relativas aos projetos futuros em termos de si mesmos e das realidades de onde um dia migraram com a intenção de voltar, mas voltar é sempre uma incógnita: um dia....

REFERÊNCIAS

- Bourdieu, Pierre (1987a). *Sociologia*. São Paulo, Perspectiva.
- Bourdieu, Pierre (1987b). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Ática.
- Castro, Mary Garcia (coord.) (2001). *Migrações internacionais: Contribuições para políticas, Brasil 2000*. Brasília, CNPD.
- Garcia, Afrânio (2004). "O exílio político dos estudantes brasileiros e a criação das universidades na África (1964-1985)" in Almeida, Ana M. F. et al., *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*. Campinas, Editora UNICAMP, 243-256.
- Gusmão, Neusa M. M. de (2007). "Instituição escolar e particularidades culturais: Buscas e desencontros" (Mimeo).
- Gusmão, Neusa M. M. de (2005). *Os filhos da África em Portugal. Antropologia, multiculturalidade e educação*. Belo Horizonte, Autêntica.
- Gusmão, Neusa M. M. de (2002). Projeto de Pesquisa "Biografias de luso-africanos: Trajetórias em metrópole lisboense". UNICAMP/CERU-USP/CNPq (Mimeo).
- Heller, Agnes (1977). *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona, Ediciones Península.
- Iturra, Raúl (1990). *Fugirás à escola para trabalhar a terra*. Lisboa, Archer.
- Mungoi, Dulce Maria Domingos Chale (2004). "*O Mito Atlântico*": *Relatando experiências singulares de mobilidade dos estudantes africanos em Porto Alegre no jogo de reconstrução de suas identidades étnicas*. Dissertação de Mestrado, UFRGS, Porto Alegre.
- Machado, Luís Fernando (1992). "Etnicidade em Portugal: Contrastes e politização", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 12, 123-136.
- Machado, Luís Fernando (1991). "Etnicidade em Portugal: Aproximação ao caso guineense" in *Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica*, Lisboa, ISCTE.
- Pais, José Machado (1999). "Anotações de aula". *Curso Sociologia do Cotidiano*. UNICAMP, mimeo.
- Ribeiro, Cláudio Oliveira (2007). "Brasil-África: Notas sobre política externa e comércio exterior (1985-2005)", *AFRO-ÁSIA*, 35, 281-313.
- Ribeiro, Gustavo Lins (2007). "Poder, redes e ideologia no campo do desenvolvimento" in Silva, K. C. e D. S. Simião, *Timor-Leste por trás do pal-*

co. *Cooperação internacional e a dialética da formação do Estado*. Belo Horizonte, UFMG, 275-299.

Rocha-Trindade, Maria Beatriz (1995). *Sociologia das migrações*. Lisboa, Universidade Aberta.

Rosemberg, Fulvia (2007). "Ações afirmativas no ensino superior brasileiro: Pontos para reflexão (<http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/artigo-fulvia2.pdf> [6.11.2007]).

Sayad, Abdelmalek (1991). "Uma pobreza exótica: A imigração argelina na França", *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 17, 84-107.

Tolentino, André Corsino (2006). *Universidade e transformação social nos pequenos estados em desenvolvimento: O caso de Cabo Verde*. Doutorado em Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

Thompson, E.P. (1981). *A miséria da teoria ou um planetário de erros. Uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro, Zahar.

Vieira, Ricardo (1995). "Mentalidades, escola e pedagogia intercultural", *Educação, Sociedade & Cultura*, 4, 127-147.

RESUMO

A cooperação no âmbito da Medicina, entre Portugal e os PALOP, deve ser a de capacitação das instituições parceiras. Desde 2005, tem a Faculdade de Medicina da Universidade do Porto (FMUP) implementado programas no âmbito da Educação Médica (EM) com a Faculdade de Medicina da Universidade Agostinho Neto (FMUAN), em Luanda, Angola. Em 2008, a extensão a Moçambique foi possível através do financiamento ao Projecto A NAME for Health – A Network Approach in Medical Education for the Pursuit of Quality of Higher Education Institutions and Health Systems (EDULINK). O reforço das redes de EM e de prestação de cuidados de saúde passou, desde aí, a desempenhar um papel central na cooperação com os PALOP.

PALAVRAS-CHAVE: COOPERAÇÃO, ENSINO SUPERIOR, EDUCAÇÃO MÉDICA, PARCERIAS

COOPERAÇÃO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO MÉDICA

A Formação/Educação Médica constitui, nos programas de cooperação, uma área indissociável entre o ensino superior e a Saúde, de reconhecida importância no contexto da mudança de referência nos padrões da formação médica e da globalização das profissões na área da prestação dos cuidados de saúde (Burdick, 2007; Gibbs, 2007; Gukas, 2007). É um dos sectores prioritários a investir em cooperação, de forma a obter recursos humanos competentes, eficientes e criativos nas diferentes áreas de prestação dos cuidados de saúde. Esta constatação é apontada na Estratégia de Combate à Pobreza de Angola (Ministério do Planeamento, 2005), em que a educação e a saúde são apontados como sectores prioritários para intervenção.

Neste sentido, é estratégica a cooperação entre Portugal e os PALOP explorando a conjuntura de investimento neste sector de interface – ensino superior/Saúde – estabelecendo redes através de parcerias com o *know-how* necessário ao desenvolvimento de projectos na área da Educação Médica (Ferreira *et al.*, 2009). Neste contexto, as principais orientações da política científica e tecnológica de Angola (Teta, 2008) destacam o fortalecimento da cooperação e das parcerias “pois permite encontrar soluções

PARCERIAS ENTRE FACULDADES DE MEDICINA NO ÂMBITO DOS PALOP – DA ELABORAÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROGRAMA ESTRATÉGICO DE DESENVOLVIMENTO

Alice Bastos*; ***
Ana Freitas*
Ana Godinho*
Elizabete Loureiro*
Maria Amélia Ferreira*
Mário Fresta**

* Centro de Educação Médica da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto (Cem-FMUP), Porto, Portugal

** CEDUMED – Centro de Estudos Avançados em Educação e Formação Médica da Faculdade de Medicina da Universidade Agostinho Neto, Luanda, Angola (FMUAN)

*** Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal

para os problemas, ultrapassando frequentemente as capacidades nacionais e oferece grandes possibilidades para o financiamento das actividades de investigação” (*ibid.*: 6).

A cooperação para o desenvolvimento no âmbito da Medicina, entre Portugal e os PALOP, assenta numa matriz entre instituições académicas, associações profissionais e parceiros políticos, responsáveis por sustentar a comunidade de língua portuguesa. O apoio das Fundações, Universidades, Centros de Investigação e Ciência e Tecnologia possibilita a criação e formação de recursos humanos qualificados em áreas estratégicas e fomenta o desenvolvimento de redes de cooperação eficientes e criativas.

De entre as diferentes e múltiplas acções de cooperação há a salientar, pela sua planificação estratégica com os parceiros e sustentabilidade, dois exemplos de cooperação internacional em Educação Médica, coordenados pela Faculdade de Medicina da Universidade do Porto (FMUP):

- *Programa Estruturante de Qualidade e Excelência da Educação/Formação Médica na FMUAN: vector da promoção da saúde das populações em Angola* (financiado através de projectos do Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento – IPAD)
- *A NAME for Health – A Network Approach in Medical Education for the Pursuit of Quality of Higher Education Institutions and Health Systems* (financiado através do Programa EDULINK).

PROGRAMA ESTRUTURANTE DE QUALIDADE E EXCELÊNCIA DA EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO MÉDICA NA FMUAN: VECTOR DA PROMOÇÃO DA SAÚDE DAS POPULAÇÕES EM ANGOLA

302

Através do Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) e com a parceria da FMUP, foi delineado um programa enquadrado numa linha de intervenção em Educação Médica para o desenvolvimento da qualidade e da excelência da formação de médicos, na instituição pública que é referência de Formação/Educação Médica em Angola: a Faculdade de Medicina da Universidade Agostinho Neto (FMUAN) (Programa Anual de Cooperação Portugal/Angola, 2005; Programa Indicativo de Cooperação -PIC-2004-2006). A cooperação entre a FMUAN e a FMUP, já com longa história, tem vindo a ser concretizada através da articulação entre o Centro de Educação Médica da FMUP (Cem-FMUP) e o Centro de Estudos Avançados em Educação e Formação Médica da FMUAN (CEDUMED).

Os trabalhos tiveram início em 2005, com a assinatura do Memorando de Entendimento entre a FMUP e a FMUAN (Memorando de Entendimento entre a FMUAN e a FMUP, 2005), como instrumento estratégico para enquadrar o programa de acções de índole estruturante. Foi organizada uma linha de acções coerente, de intervenção continuada, para implementação de um programa com vista à qualidade e excelência no domínio das Ciências de Saúde, que se encontra a ser cumprida ininterruptamente até à data.

A complexidade dos problemas com que se confrontava a formação dos médicos em Angola levou a FMUAN e a FMUP a abordar os problemas identificados em três sectores.

Um primeiro sector associado às condições em que a formação/educação médica decorria em Angola. Na sequência de um conjunto de proces-

tos de avaliação anteriores, ficou demonstrado que a formação/educação médica em Angola é um processo claramente deficitário, quer na quantidade de profissionais formados, quer nas condições (recursos materiais, humanos e financeiros) subjacentes a essa formação.

Um segundo sector associado às características dos estudantes que frequentam o curso de Medicina, que decorre directamente do facto de Angola se encontrar num período pós-guerra. Verifica-se uma clara insuficiência de formação anterior e recursos económico-sociais em défice que faz com que – provavelmente – as taxas de insucesso académico sejam muito elevadas nos primeiros anos do curso.

Um terceiro sector reside na dificuldade, até agora identificada, de atrair para Angola (neste caso, país de origem) os quadros técnicos superiores formados no estrangeiro, nomeadamente em Portugal, na área das Ciências da Saúde e afins.

O desenvolvimento das acções mostra a adequação do que então foi aprovado como programa de acções a curto prazo, através dos indicadores de cumprimento dos objectivos determinados, que constituem o delinear de um programa sustentado de cooperação e desenvolvimento:

- Realização da Avaliação Institucional através do diagnóstico científico-pedagógico da licenciatura em Medicina da FMUAN – com o desenvolvimento de dois processos complementares. Um, interno (Avaliação Interna – Segundo os Standards Globais da Federação Mundial de Educação Médica, 2006), tendo como referência a definição dos parâmetros dos standards globais da Educação Médica, segundo os critérios definidos pela Federação Mundial de Educação Médica (2003) e outro, decorrente da intervenção da FMUP e em absoluta complementaridade com o primeiro, que possibilitou a recolha de dados referentes ao funcionamento do curso e da instituição (Relatório de Auto-Avaliação do Curso Medicina da FMUAN, 2007; Relatório Final de Avaliação Institucional da FMUAN, 2007; Simões *et al.*, 2007).
- Elaboração do Plano Estratégico de Desenvolvimento e do Plano Plurianual (2008-2010). Neste plano foram definidos como objectivos estratégicos: (i) desenvolver a solidez institucional da FMUAN; (ii) implementar um programa de qualidade do processo de ensino/aprendizagem do curso de Medicina; (iii) implementar um programa institucional de investigação científica da FMUAN; (iv) promover a mobilidade e a internacionalização dos docentes e discentes da FMUAN; (v) garantir a realização socioprofissional e a qualidade de vida dos membros da FMUAN (Plano Estratégico de Desenvolvimento da FMUAN, 2008).
- Implementação de um Gabinete de Apoio ao Estudante (Gae-FMUAN) – como serviço de apoio psico-pedagógico de aconselhamento psico-social, com actividades promotoras da integração social, apoio de estudantes com necessidades específicas e outras medidas de suporte que visem promover a sua integração e sucesso académico.
- Actualização da Biblioteca Central da FMUAN – com o objectivo de disponibilizar o apoio especializado de literatura médica aos estudantes,

reconhecido que é o deficiente acesso a fontes bibliográficas quer por parte dos estudantes, quer por parte do corpo docente. O reforço da Biblioteca Central da FMUAN reproduz não só o que é a bibliografia básica recomendada actualmente nos cursos de licenciatura em Medicina, mas também inclui bibliografia básica específica do contexto sanitário de África.

- Apoio à realização de dissertações no âmbito do mestrado em Educação Médica, com o objectivo de melhorar as competências pedagógicas dos docentes e aumentar as suas habilitações académicas, principalmente dos assistentes (Mestrado em Educação Médica da FMUAN, 2004).
 - Definição do Perfil do Médico em Angola – assumido como primeira etapa do processo de reforma curricular, através da explicitação, clara e objectiva, das competências – conhecimentos, atitudes e comportamentos, assim como habilidades e aptidões – consideradas essenciais ao desempenho clínico e seu desenvolvimento ao longo da vida (Barbosa et al., 2009). O Perfil respeitou as directrizes internacionais e nacionais em termos de programas de qualidade na Educação Médica. A definição do Perfil do Médico foi realizada baseada num quadro de referência de competências, tendo a visão do que deve ser o graduado em Medicina em Angola.
 - as competências nucleares que o graduado em Medicina desejavelmente deverá demonstrar no termo da sua formação pré-graduada (competências essenciais de nível mais lato que informam toda a formação e exercício da medicina, baseadas no paradigma universal da profissão médica, no contexto específico de Angola no século XXI, e na visão institucional da FMUAN quanto à finalidade da formação médica);
 - as competências gerais do graduado em Medicina (conjunto mínimo de: i) conhecimentos, ii) aptidões e habilidades e iii) atitudes, comportamentos e valores, que todos os graduados em Medicina devem possuir e demonstrar aquando do término do curso);
 - as competências específicas (conjunto de conhecimentos, aptidões e habilidades, atitudes, comportamentos e valores que os graduados em Medicina deverão possuir e demonstrar para as áreas de Medicina Interna, Cirurgia, Ginecologia-Obstetrícia, Pediatria, Psiquiatria e Saúde Mental e Saúde Pública, aquando do término do curso).
- O perfil de competências proporcionará:
- Um quadro de referência no que concerne às competências a promover na formação médica em Angola;
 - As linhas gerais de orientação para a estruturação de planos curriculares;
 - Uma referência para o reconhecimento de cursos;

- Indicadores que permitam a avaliação do desempenho dos médicos;
 - A resposta às exigências da sociedade civil no que respeita à garantia de competência e prática médica segura.
- Implementação da Reforma Curricular do Curso de Medicina da FMUAN. Com o objectivo de criar um programa de formação de médicos com reconhecida qualidade, capazes de responder eficazmente aos desafios que se lhes colocam nos diversos contextos em que interagem. Este processo visa: (i) *a curto prazo*: criar um curso de formação de médicos com qualidade indiscutível, pautado pela excelência; (ii) *a médio prazo*: contribuir para a melhoria do perfil sanitário de Angola; (iii) *a longo prazo*: contribuir para o cumprimento dos pressupostos identificados para as áreas da saúde consideradas prioritárias nos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio para Angola (Objectivos do Desenvolvimento do Milénio, 2005). De forma a garantir que a FMUAN e o seu programa educacional cumpram padrões/requisitos de qualidade internacionalmente reconhecidos, foi assumido que a construção do currículo teria de se basear nas recomendações e planos de mudança internacionais e da região africana e nos standards internacionais de qualidade e excelência em Educação Médica (Simões *et al.*, 2009).

A SUSTENTABILIDADE DOS PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO – O PROJECTO EDULINK

Na sequência desta intervenção partilhada e estruturada, bem como da necessidade de criar sustentabilidade às acções em curso, foi planificada outra abordagem estratégica, para assegurar quer a prossecução quer a optimização das acções desenvolvidas. O projecto denomina-se *A NAME for Health – A Network Approach in Medical Education for the Pursuit of Quality of Higher Education Institutions and Health Systems* (co-financiado pelo programa EDULINK – contrato número 9-ACP-RPR-118#29).

A NAME for Health decorre, desde Dezembro de 2008, entre as Faculdades de Medicina da Universidade do Porto e a Universidade Agostinho Neto (Luanda, Angola), a Universidade Eduardo Mondlane (Maputo, Moçambique) e a Universidade do Lúrio (Nampula, Moçambique). São associados deste projecto a Fundação Calouste Gulbenkian e o Hospital São João, E.P.E.

Tem o objectivo de melhorar a Saúde através da Educação Médica, pelo desenvolvimento de um programa entre as Instituições de Ensino Superior (IES) parceiras dedicado a duas acções implementadas em coordenação e simultaneamente – educação médica e prática clínica. Mais especificamente, pretende reforçar a capacidade das instituições parceiras para melhorar as competências académicas e especialidades clínicas nas duas áreas prioritárias (cuidados de saúde materno-infantis e doenças infecciosas) relacionadas com os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM).

Para o alcance dos resultados, ao longo dos três anos de implementação deste projecto são desenvolvidos três tipos de actividade:

- *Estruturantes* – estabelecimento de dois Centros de Educação Médica, três Gabinetes de Apoio ao Estudante e criação de uma Plataforma Tecnológica em rede para a comunicação entre as diferentes IES (a dinamização desta rede é feita através da utilização de ferramentas de comunicação, quer na plataforma de *E-learning*, quer no *website* do projecto). Todas as ferramentas são utilizadas no sentido de criar uma Comunidade de Educação Médica sustentável, que contribua para o desenvolvimento, de acordo com as áreas de saúde prioritárias dos ODM. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são, no âmbito deste projecto, utilizadas ao serviço da melhoria da qualidade do ensino superior;
- *Académicas* – avaliação do currículo de Medicina, reforma curricular e monitorização do processo de desenvolvimento curricular;
- *Clínicas* – estabelecimento de um programa para a mobilidade clínica de docentes clínicos nas áreas definidas como prioritárias (saúde materno-infantil e doenças infecciosas).

O PAPEL DAS IES E OS DESAFIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO MÉDICA

A cooperação internacional deve estar incluída formalmente na missão e objectivos estratégicos das IES, na medida em que é promotora da internacionalização de cada IES aos níveis de licenciaturas, mestrados e programas doutorais.

No âmbito da educação, no Plano Indicativo de Cooperação (PIC) Portugal-Angola 2007-2010, a melhoria da qualidade de ensino, a contribuição para o reforço das instituições, por exemplo através das reformas curriculares e o reforço do ensino superior, são objectivos bem expressos. O ensino superior, desenvolvido ao nível das universidades, é assumido como meio de qualificação e desenvolvimento do *pensamento crítico*, e como *centro de excelência local que evita a chamada fuga de cérebros*. Neste âmbito, é dada relevância à cooperação entre universidades para a modernização e formação de um corpo docente. Relativamente à área da cooperação em saúde, a formação dos recursos humanos em saúde aliada à cooperação entre universidades congêneres, a melhoria da qualidade dos serviços de saúde, nomeadamente nas áreas clínicas mais relevantes para os ODM, são assumidas como linhas de intervenção privilegiada – tal como será a cooperação em Educação Médica.

A actividade central na cooperação internacional em Educação Médica pode ser sistematizada em três vertentes: (i) Formação superior especializada e de qualidade (licenciaturas, mestrados, pós-graduações, doutoramentos, pós-doutoramentos e cursos especializados); (ii) Produção de conhecimento em Educação Médica sobre cooperação para o desenvolvimento; (iii) Criação e capacitação das universidades ou estruturas similares de formação em países terceiros.

Na execução dos planos estratégicos institucionais, as parcerias ocupam um lugar central na medida em que facilitam a partilha de conhecimento entre as IES, estabelecem uma relação de confiança entre os parceiros e

permitem a obtenção de melhores resultados ao nível do desenvolvimento da Educação Médica. Esta construção traduz-se na criação de sinergias, quer ao nível dos recursos humanos, quer na maximização dos recursos materiais e financeiros. Garantidas as parcerias podem as IES organizar as condições internas e externas para a mudança, no sentido da melhoria da qualidade e excelência institucional. O desenvolvimento de plataformas tecnológicas potencia a sustentabilidade das redes de IES, garantindo novas oportunidades para partilhar não só recursos (materiais, financeiros e humanos) mas também o conhecimento em si mesmo. Assim, a crescente formalização e sistematização dessas redes é um desafio para os programas estratégicos para o desenvolvimento.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi realizado com o apoio do Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) - Programa PIC 2008-2010, da Comissão Europeia e da Fundação Calouste Gulbenkian no âmbito do Projecto EDULINK *A NAME for Health – A Network Approach in Medical Education for the Pursuit of Quality of Higher Education Institutions and Health Systems* (Grant contract number: 9-ACPRPR-18#29). As Dras. Paula Barros e Daniela Pereira (IPAD) deram apoio constante ao desenvolvimento dos programas; a Dra. Hermínia Cabral (FCG) tem assumido papel fundamental no apoio à concretização do *NAME for Health*; os docentes da FMUP e das IES parceiras foram cruciais para o bom desenvolvimento dos programas. A D. Custódia Sampaio assegurou a operacionalização do projecto, sem o que não teria sido possível prosseguir a implementação sequenciada dos diferentes programas.

307

REFERÊNCIAS

Faculdade de Medicina da Universidade Agostinho Neto (2006). "Avaliação Interna – Segundo os Standards Globais da Federação Mundial de Educação Médica (WFME)", *Revista Angolana de Educação Médica*, Novembro.

Barbosa, Joselina *et al.* (2009). "Competências nucleares no termo da Educação Médica pré-graduada na Faculdade de Medicina da Universidade Agostinho Neto (ano lectivo 2007/2008)", *V Congresso Internacional dos Médicos em Angola*. Luanda, 26 de Janeiro de 2009.

Burdick, William (2007). "Challenges and issues in health professions education in Africa", *Med Teach*, 29, 882-886.

WFME Office (2003). *Educação Médica prégraduada. Standards globais da WFME para o desenvolvimento da qualidade*. Copenhaga, Universidade de Copenhaga.

Ferreira, Maria Amélia *et al.* (2009). "New challenges in the Higher Education area: University networks for internationalization and globalization", in Gómez Chova, L., D. Martí Belenguer e I. Candel Torres (eds.), *ICERI Proceedings*, International Association of Technology, Education and Development (IATED), 2320-2324.

Gibbs, Trevor (2007). "Medical education in Africa: Not always a level playing field", *Med Teach*, 29, 853-854.

Gukas Isaac (2007). "Global paradigm shift in medical education: Issues of concern for Africa", *Med Teach*, 29, 887-892.

Memorando de Entendimento entre a FMUAN e a FMUP (2005). Porto, 31 de Maio de 2005.

Mestrado em Educação Médica da FMUAN – Aprovado e Regulamentado pelo Senado Universitário (Deliberação nº 6/CAPSUAC/2003 de 7 de Novembro, homologado pela Plenária do Senado aos 25 de Junho de 2004).

Ministério do Planeamento (2005). *Estratégia de Combate à Pobreza de Angola: reinserção social, reabilitação e reconstrução e estabilização económica*. Edição revista. Luanda.

Plano Estratégico de Desenvolvimento da FMUAN (2008). Aprovação de Princípio pela Deliberação nº 02/2008 da Assembleia da Faculdade de Medicina da UAN de 15 de Abril de 2008. Redacção final segundo as recomendações do Conselho de Direcção da Faculdade de Medicina da UAN de 2 de Maio de 2008. Luanda, FMUAN.

Programa Anual de Cooperação Portugal/Angola (2005). Lisboa, Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento.

Programa Indicativo de Cooperação (PIC) 2004-2006. Lisboa, Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento.

Relatório de Auto-Avaliação do Curso Medicina (FMUAN) (2007). Programa de Cooperação entre a Faculdade de Medicina da Universidade do Porto (FMUP) e a Faculdade de Medicina da Universidade Agostinho Neto (FMUAN).

Relatório Final de Avaliação Institucional (FMUAN) (2007). Programa de Cooperação entre a Faculdade de Medicina da Universidade do Porto (FMUP) e a Faculdade de Medicina da Universidade Agostinho Neto (FMUAN).

Simões, Cristóvão *et al.* (2009). *Reforma curricular do curso de Medicina da FMUAN: Macro-curriculo*. Luanda (no prelo).

Simões, Cristóvão *et al.* (2007). "Sobre a construção partilhada do processo de avaliação do curso de Medicina da Faculdade de Medicina da Universidade Agostinho Neto (FMUAN), Luanda", *X Congresso Nacional de Educação Médica*. Coimbra, 7 a 9 de Outubro 2007.

Teta, Sebastião (2008). "Promoção da Ciência e Tecnologia em Angola". Comunicação apresentada na 11ª Sessão da CCTDNU – Comissão da Ciência e da Tecnologia ao Serviço do Desenvolvimento das Nações Unidas. Luanda.

RESUMO

A partir de uma investigação formal sobre a aplicação do e-learning na formação profissional, verificaram-se conclusões importantes: que a formação à distância (e-learning e b-learning) se objectiva como uma mais-valia para a criação de capital humano nos formandos e que os parâmetros mais influentes no potencial da competência individual dos formandos são a idade, o manuseamento de ferramentas informáticas e as habilitações literárias, o que conduziu à abertura de um novo campo de estudo, agora com a aplicação do e-learning na formação superior formal. Neste novo contexto, estamos a investigar, formalmente, o processo de criação do capital humano nos estudantes dos PALOP em instituições de ensino superior português com ensino à distância.

PALAVRAS-CHAVE: FORMAÇÃO PROFISSIONAL, ENSINO SUPERIOR À DISTÂNCIA, CAPITAL HUMANO E PALOP

INTRODUÇÃO

A apresentação deste trabalho ao Congresso surge por dois motivos concordantes. Porque verificámos, a nível da investigação portuguesa, existirem preocupações fundamentadas em artigos científicos sobre o capital humano, o ensino superior à distância e o *e-learning*, mas não existir um relacionamento dessas temáticas a nível de cooperação internacional e mais concretamente com os PALOP. Isto por um lado, por outro, porque este trabalho tem raízes numa investigação formal realizada entre 2005 e 2008 na sequência de um estudo de caso envolvendo Centros de Formação Profissional, também conhecidos por Centros Protocolares. É sobre esta investigação que nos iremos de seguida debruçar, de modo a melhor entendermos a razão de ser do estudo virado para o futuro com a designação de “O capital humano no ensino superior à distância português com os PALOP”.

ESTUDO DE CASO

O estudo de caso foi efectuado tendo como finalidade perceber quais as percepções e expectativas dos actores do Centro Protocolar em relação à aplicação de novos tipos de formação profissional.

Nesse sentido foram-lhes colocadas questões, sob a forma de questionários e de entrevistas, decorrentes da questão de investigação e dos objectivos propostos. A questão de investigação era “Quais as expectativas/impactos pedagógicos do *e-learning* nos Centros Protocolares, face ao modelo presencial?” e os principais objectivos em que nos focámos foram: analisar se o *e-learning* poderá ter efectivamente uma projecção significati-

O CAPITAL HUMANO NO ENSINO SUPERIOR À DISTÂNCIA PORTUGUÊS COM OS PALOP

Luís Manuel Santa Mansos

Universidade Aberta de Lisboa

Maria do Rosário Alves de Almeida

Universidade Aberta de Lisboa

va nos Centros Protocolares; perceber se faz sentido que o *e-learning* tenha o seu lugar próprio no seio dos Centros Protocolares e/ou, também, funcionando combinado com a formação presencial tradicional, tendo como resultado o modelo *b-learning*; perceber como é que o *e-learning* se pode enquadrar nos Centros Protocolares, face à formação presencial tradicional; identificar a(o)s barreiras/incentivos ao *e-learning* que poderão surgir nos Centros Protocolares; e identificar as características organizacionais/pedagógicas necessárias e suficientes para a implementação do *e-learning* nos Centros Protocolares.

Estabelecidos a questão de investigação e os objectivos, passámos a encetar uma breve reflexão sobre estes parâmetros, com o intuito de no decorrer do trabalho, podermos tratar as situações concretas que se apresentarem, de uma forma consistente, justificada e sem ambiguidades.

METODOLOGIA

Foi seguida uma metodologia que passou por um desenho de investigação, como plano e estratégia de investigação, visando obter uma resposta válida à questão de investigação. Assim, perante a questão de investigação, que convocou a problemática das expectativas/impactos pedagógicos do *e-learning* em Centros Protocolares, e perante os objectivos propostos, foram explicitados os elementos susceptíveis de fundamentarem a concretização do desenho de investigação, o qual teve a seguinte composição: escolha do meio; população-alvo e amostra; o tipo de estudo; a questão de investigação reformulada; os métodos de recolha de dados; e os métodos de análise dos dados.

310

RECOLHA DE DADOS

Destacamos que na recolha de dados foram utilizados os métodos de observação directa e participante seguidos de questionários e entrevistas.

Assim, foi feita uma análise às características da organização, isto é, o tipo de estudos, planeamento e gestão da formação efectuados pelo Centro Protocolar, designadamente: análise de documentação; tipo de formação disponível no Centro Protocolar; frequentadores dessa formação – características dos formandos; organização das actividades de formação – tecnologia, conteúdos e pedagogia da aprendizagem; apropriação de conhecimentos por parte dos formandos e competências e qualificações dos formadores.

A estrutura de cerca de uma centena de questionários utilizados tinha a seguinte constituição: uma primeira parte dedicada aos dados pessoais: “0.1 – sexo; 0.2 – idade; 0.3 – nacionalidade; 0.4 – habilitações literárias; 0.5 – profissão; 0.6 – (des)emprego”, passando a uma 2ª parte, com os inquiridos a responderem às questões propriamente ditas, “0.7 – frequência de *e-learning*; 1 – relação futura do *e-learning* face à formação presencial no Centro Protocolar; 2 – custos *e-learning* /formação presencial no Centro Protocolar; 3 – vantagem de conteúdos teóricos/práticos no *e-learning* no Centro Protocolar; 4 – intervalo etário com maior adesão no *e-learning* no Centro Protocolar; 5 – qualificações com maior adesão no *e-learning* no Centro Protocolar; 6 – obstáculos à difusão do *e-learning* no Centro Protocolar; 7 – obstáculos – formadores/formandos no Centro Protocolar; 8 – factores de sucesso *e-learning* no Centro Protocolar; 9 – vantagens no *e-learning* – or-

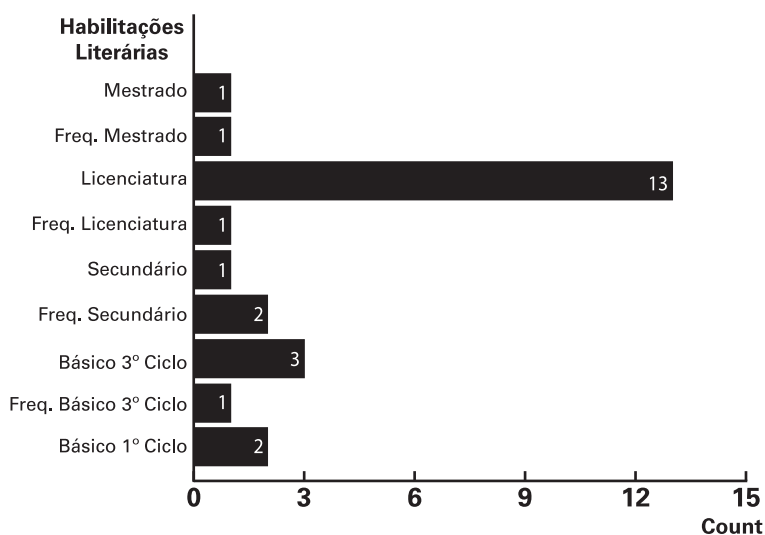
ganização/formadores/formandos no Centro Protocolar; 10 – desvantagens no *e-learning* – organização/formadores/formandos no Centro Protocolar; 11 – qualidade dos modelos formativos no Centro Protocolar; 12 – evolução dos modelos formativos no Centro Protocolar; 13 – interesse dos modelos formativos no Centro Protocolar; 14 – avaliação utilidade dos modelos formativos no Centro Protocolar; 15 – avaliação factores de aplicação no Centro Protocolar; 16 – grau satisfação nos modelos formativos no Centro Protocolar”.

ANÁLISE DE DADOS

Destacamos as principais informações dadas pelos inquiridos, já devidamente tratadas estatisticamente, apresentadas sob a forma de gráficos (de referir que as quantidades X assinaladas correspondem ao valor real de Y, com $Y = X * 10$) e analisados os respectivos dados.

Sobre as habilitações literárias dos inquiridos, o Gráfico 1 mostra estar presente um leque alargado de níveis de habilitações literárias que vai do 1º ciclo do ensino básico até ao ensino superior universitário, com o grau de licenciatura a assumir um papel preponderante.

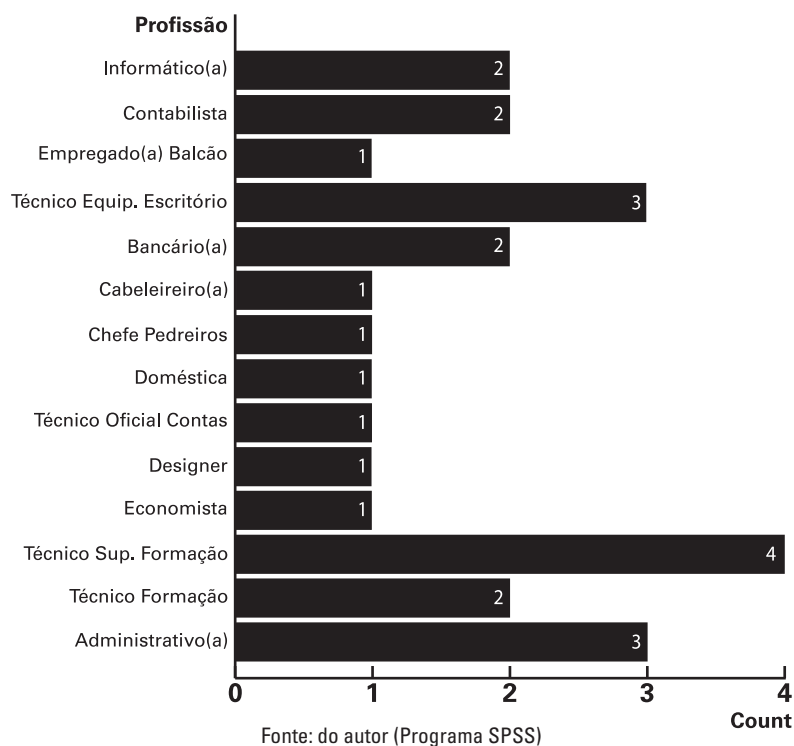
GRÁFICO 1– HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS INQUIRIDOS



Fonte: do autor (Programa SPSS)

Relativamente às profissões dos inquiridos, o Gráfico 2 mostra que está presente um leque alargado de profissões.

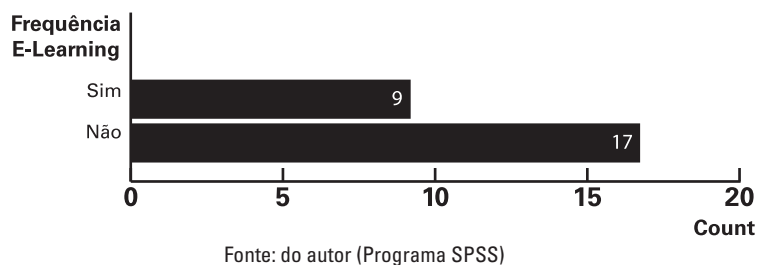
GRÁFICO 2– PROFISSÕES DOS INQUIRIDOS



312

Uma vez analisados os “dados pessoais”, vamos passar a observar o Gráfico 3, com os resultados respeitantes à questão formulada – “frequência de *e-learning* pelos inquiridos”.

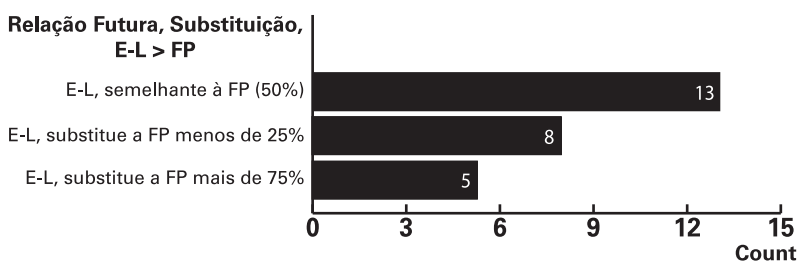
GRÁFICO 3 – FREQUÊNCIA DE E-LEARNING PELOS INQUIRIDOS



Como podemos verificar, os inquiridos que nunca frequentaram acções de *e-learning* são sensivelmente o dobro dos que, pelo menos uma vez, frequentaram este tipo de acções.

O Gráfico 4 mostra a previsão/percepção dos inquiridos no que diz respeito a uma implementação do *e-learning* em substituição da formação presencial.

GRÁFICO 4 – PREVISÃO/PERCEPÇÃO ACERCA DE O E-LEARNING SUBSTITUIR NO FUTURO A FORMAÇÃO PRESENCIAL NO CENTRO PROTOCOLAR



Fonte: do autor (Programa SPSS)

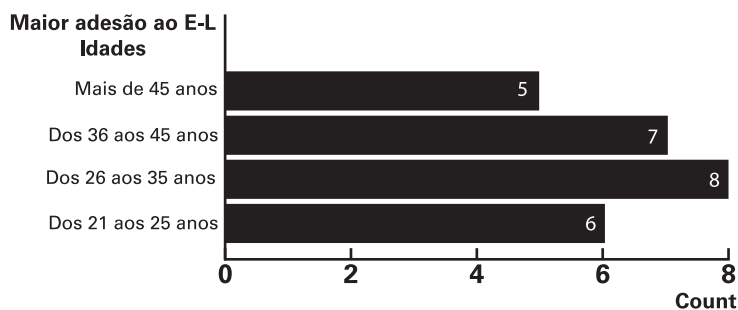
Como podemos verificar, a maioria (130) afirma que o *e-learning* substituirá a formação presencial em 50%, oitenta afirmam que o *e-learning* substituirá a formação presencial em menos de 25% e cinquenta afirmam que o *e-learning* substituirá a formação presencial em mais de 75%.

Relativamente à previsão/percepção dos inquiridos sobre “qual o intervalo etário que poderá apresentar maior adesão ao *e-learning*”, apresentam-se as respostas no Gráfico 5.

As respostas à questão consideram ser a faixa dos 26 aos 35 anos a que mais aderirá ao *e-learning*, embora a distribuição registada possa ser considerada homogénea para os intervalos etários considerados.

313

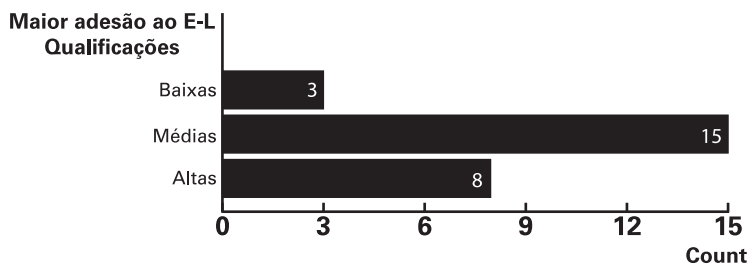
GRÁFICO 5 – INTERVALOS ETÁRIOS DE MAIOR ADESSÃO AO E-LEARNING NO CENTRO PROTOCOLAR



Fonte: do autor (Programa SPSS)

Relativamente ao Gráfico 6, por meio do qual se pretende analisar a percepção/previsão dos inquiridos acerca da adesão ao *e-learning* consoante o nível de qualificação dos potenciais formandos, obtiveram-se os resultados nele apresentados. Observando o Gráfico concluímos que a maioria (150), ou seja, mais de metade dos inquiridos, pensa que as qualificações intermédias são as que maior adesão poderão apresentar ao *e-learning*. Dos restantes inquiridos (110), oitenta acham que as qualificações que maior adesão poderão apresentar ao *e-learning* são as de nível alto, enquanto os restantes trinta inquiridos apontam as qualificações baixas.

GRÁFICO 6 – NÍVEIS DE QUALIFICAÇÕES DE MAIOR ADEÇÃO AO E-LEARNING NO CENTRO PROTOCOLAR

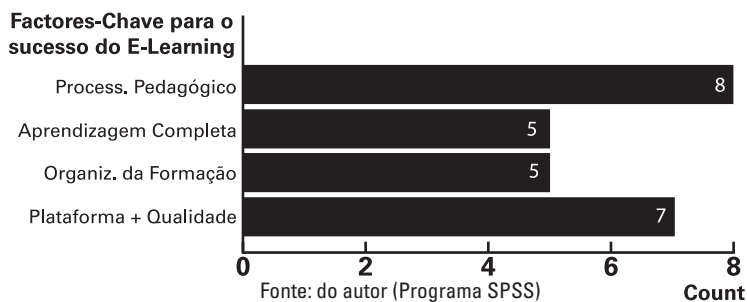


Fonte: do autor (Programa SPSS)

No que respeita aos quatro factores chave apontados pelo inquiridor como indutores do sucesso da FaD associada ao *e-learning*, registaram-se as respostas dos inquiridos no Gráfico 7.

Como podemos verificar pelo Gráfico 7, a previsão/percepção dos inquiridos sobre o sucesso do *e-learning* aponta o processo pedagógico como factor chave primordial – 80 respostas. No entanto, a existência de uma plataforma tecnológica de qualidade parece ser de igual modo um factor de preponderância, com um número de respostas quase igual a 70. Assume alguma relevância a existência de um controlo permanente e eficaz da aprendizagem e gestão da competência, a par da existência de um envolvimento global da organização formadora, no planeamento das acções de formação, cada um com igual número de respostas – 50 para cada.

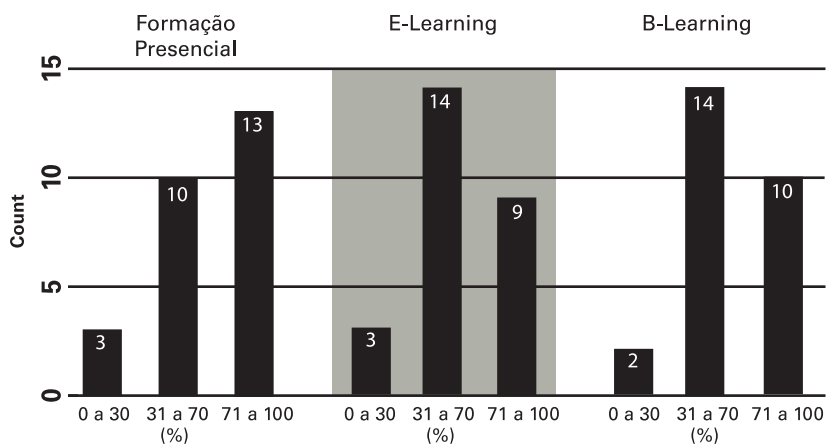
GRÁFICO 7 – FACTORES CHAVE PARA O SUCESSO DO E-LEARNING NO CENTRO PROTOCOLAR



Fonte: do autor (Programa SPSS)

No Gráfico 8 encontram-se registadas as respostas dos inquiridos relativas à avaliação feita pelos formandos sobre os factores de aplicação dos conhecimentos, competências e comportamentos, a partir da experiência vivida em acções de formação concretas.

GRÁFICO 8 – AVALIAÇÃO DOS FACTORES DE APLICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS, COMPETÊNCIAS E COMPORTAMENTOS



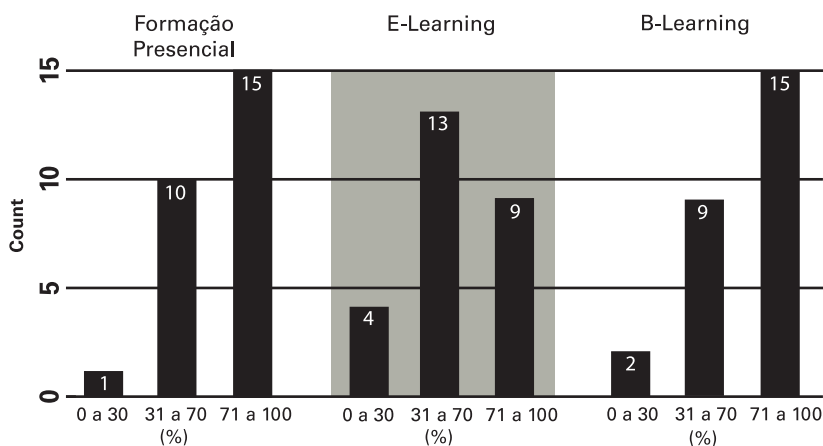
Fonte: do autor (Programa SPSS)

A partir do Gráfico 8, podemos observar que os inquiridos atribuíram à formação presencial uma cotação muito positiva, seguindo-se o *b-learning* e por último o *e-learning*, com os respondentes a atribuírem, neste caso, a maior pontuação no nível intermédio da escala. Mais uma vez se nota a forte ligação dos formandos à formação presencial e fortes expectativas relativamente às potencialidades do *e-learning*, tudo isto traduzido na pontuação atribuída ao *b-learning* face aos dois outros modelos.

Por último, as respostas relativas ao impacto em termos de satisfação, atribuído pelos inquiridos a cada um dos modelos de formação em análise, encontram-se registadas no Gráfico 9.

315

GRÁFICO 9 – GRAU DE SATISFAÇÃO NOS MODELOS FORMATIVOS



Fonte: do autor (Programa SPSS)

O Gráfico 9 mostra a previsão/percepção dos inquiridos relativa ao grau de satisfação para cada um dos três modelos formativos. Como se pode

verificar, os inquiridos atribuíram à formação presencial a maior pontuação, seguida do *b-learning*, e por último pontuaram o *e-learning*.

Note-se ainda que não existe uma clivagem considerável entre a pontuação atribuída à formação presencial e ao *b-learning*, resultados que parecem apontar para uma grande ligação dos inquiridos à formação presencial, associada a uma crença nas potencialidades do *e-learning*.

CONCLUSÃO

De destacar que os resultados, de uma maneira geral, vieram corresponder à estrutura teórica que acompanhou esta investigação, em especial situações que nos parecem bastante significativas e que são as seguintes:

A formação em *e-learning* parece traduzir-se, pela base teórica que suporta o trabalho, em algo que desde que esteja bem organizado, seria aplicado em todos os níveis de ensino, e também conceber toda a população como potenciais formandos. Porém, os resultados mostram-nos existir uma fronteira que delimita competências para o autoestudo e capacidades a nível da compreensão dos conteúdos, isto é, que os potenciais formandos teriam que possuir, no mínimo, habilitações a nível médio, 12º ano completo, ou frequência do ensino superior e também uma idade superior a 18 anos já com alguma experiência profissional.

A formação em *e-learning* e principalmente em *b-learning* parece exercer sobre os actores envolvidos muito boas expectativas, não deixando, no entanto, de explicitarem que a formação presencial continua a ser uma metodologia com muito interesse.

PERSPECTIVAS FUTURAS

Porque se verificou poder o *e-learning* contribuir como um bom método de aprendizagem em instituições de ensino, no incremento do capital humano dos seus estudantes e em cooperações internacionais, numa perspectiva de Gestão do Conhecimento, esse espaço livre para investigação poderia ser preenchido com outra temática que daria, possivelmente, seguimento a este trabalho, sempre no contexto do *e-learning* e numa perspectiva de possibilitar o acesso ao *e-learning* a novos formandos, no sentido do aumento do potencial das suas competências individuais.

Pareceu-nos, por pesquisas feitas na literatura, na Internet e em observações distintas, que as perspectivas iam no sentido de uma investigação formal do estado da arte do capital humano dos estudantes dos PALOP, nas instituições de ensino superior com ensino à distância.

Decidimos avançar para um trabalho formal, actualmente na fase teórica e onde se estão a fixar as questões e a propor os objectivos necessários e suficientes, de modo a que, depois, na fase empírica, se possa ter acesso a informações que nos permitam concluir, ou não, pela confirmação das nossas propostas.

O CAPITAL HUMANO NO ENSINO SUPERIOR À DISTÂNCIA PORTUGUÊS COM OS PALOP

Pretende-se com esta investigação a decorrer actualmente, no contexto do ensino superior à distância e do *e-learning*, dar a perceber a relação entre o investimento na educação e a formação de capital humano em estudantes pertencentes e a viver nos PALOP, e a frequentarem instituições de ensino superior portuguesas.

OS OBJECTIVOS

Os objectivos específicos que vão ser propostos terão que incidir na identificação do capital humano, nas barreiras que se possam erguer, assim como diagnosticar as necessidades do ensino superior à distância e do *e-learning* na criação e transmissão do capital humano nos estudantes dos PALOP.

A QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

Verificando-se uma grande heterogeneidade de meios tecnológicos consoante as zonas geográficas onde estão situados os estudantes dos PALOP, as hipóteses que teremos que avaliar e que terão que ser colocadas numa ordem de prioridades, terão que gravitar em torno das seguintes perguntas:

Quais as causas que levam pessoas dos PALOP a frequentar o ensino superior à distância em IES portuguesas?

Referidas as disparidades existentes nos PALOP, como é que a criação de capital humano se processa perante essas dissemelhanças?

Como está equacionada a gestão do conhecimento nas IES portuguesas que ministram ensino superior à distância a estudantes a residir nos PALOP?

Como estabelecem as IES portuguesas índices de crescimento no capital humano dos estudantes dos PALOP, respeitando as questões multiculturais?

Muitas outras questões poderiam ser aventadas, porém pensamos serem estas suficientes para que em pesquisas de literatura se obtenha informação científica que permita avançar para uma metodologia consistente.

317

O ESTUDO DE CASO

Com a globalização assiste-se a um reajuste dos mercados: as IES avançam com a disponibilização de novos cursos no intuito de proporcionarem às organizações activos intangíveis, como o capital humano; é advogado, por parte do meio empresarial, o reconhecimento de organizações que passam a ministrar formação de nível superior, em linha com as instituições de ensino superior formal; as TIC contribuem com o abrir de janelas de oportunidades, estabelecendo mudanças no paradigma tecnológico.

Estes três fenómenos incentivaram instituições do ensino superior a pôr em movimento acções de mudança no ensino. O ES *online* passa ser uma prática na criação de capital humano, também para os estudantes dos PALOP.

Será feito um estudo de caso em IES com ESaD, sendo inquiridos os actores dessas instituições, nomeadamente os estudantes dos PALOP.

OS RESULTADOS ESPERADOS

As características do modelo de *e-learning* são factores capazes de trazer mais-valia às necessidades individuais e sociais das populações dos PALOP e portanto ao aumento do potencial do seu capital humano.

No final deste trabalho de investigação esperamos ter resultados consistentes, de forma a constituir uma oportunidade de reflexão acerca do modo como as universidades portuguesas com ensino à distância e com *e-learning* estão orientadas para a missão de dotar os estudantes dos PALOP de competências individuais eficazes e eficientes, que sejam determinantes para a sua contribuição no desenvolvimento sustentado dos seus países.

FICHA TÉCNICA

Título

COOPEDU — Congresso Portugal e os PALOP
Cooperação na Área da Educação

Edição

Centro de Estudos Africanos — ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais — Instituto Politécnico de Leiria

Coordenação

Ana Bénard da Costa — CEA-ISCTE-IUL
Maria Antónia Barreto — CEA/ISCTE-IUL/IPL

Revisão

Elly M. Opazo

Design Gráfico e Paginação

Leonel Brites — ESECS–IPL
Vânia Leão — ESECS–IPL (Estagiária)

Tiragem

200 unidades

ISBN

000-0000-0000000

Uma iniciativa



Congresso patrocinado por

