

## BISSAU

### Génese de um projeto de investigação

**Ana Poças**

**José Carlos Morgado**

**Júlio Gonçalves Santos**

Instituto de Educação, Universidade do Minho

#### **Resumo**

Parece não suscitar controvérsia a ideia de que a contextualização curricular favorece a aprendizagem dos alunos, uma vez que permite dar sentido e utilidade aos conteúdos e às atividades que se desenvolvem na escola. Daí a sua importância a nível educativo, em particular em África onde estudos na área do Currículo permitiram constatar que as experiências e a estrutura sociocultural dos alunos divergem da cultura escolar vigente, o que se torna preocupante se tivermos em conta que a cultura dos estudantes desempenha um papel fundamental na forma como aprendem e no modo como os conceitos são armazenados na memória a longo prazo.

Partindo dos aspetos referidos, nesta comunicação damos conta de um projeto de investigação ao longo do qual se pretende recolher evidências que permitam compreender como é que as crianças guineenses que vivem em meio rural, em particular as que têm idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos, aprendem a nível não-formal e informal e de que modo influenciam o currículo e a formação de professores, para desta forma poderem aproximar-se das necessidades de aprendizagem das crianças e das comunidades.

Para compreensão da problemática em análise, procede-se à caracterização do projeto, apresentam-se os objetivos e os procedimentos metodológicos a seguir e identificam-se algumas necessidades locais de educação através de um processo de revisão de literatura mais circunstanciado.

**Palavras-chave:** Currículo, contextualização, aprendizagem, Guiné-Bissau.

#### **O contexto – A Guiné-Bissau**

A Guiné-Bissau é um pequeno estado com características muito próprias, elencadas por Bray (1992) de forma exaustiva e das quais se destacam a economia vulnerável e a dependência de financiamento externo, com grandes despesas administrativas.

A nível populacional, a Guiné-Bissau é composta por um mosaico étnico e linguístico impressionante: numa extensão de 36.125Km<sup>2</sup>, com uma população de 1.449.230 habitantes (segundo os Censos de 2009), é constituída por cerca de 20 etnias, sendo as mais representativas a Balanta, a Fula, a Mandinga e a Manjaco. A população da Guiné-Bissau encontra-se, sobretudo, nas zonas rurais.

Devido à instabilidade política vivida na última década, o sistema educativo guineense “enfrenta grandes desafios a nível do acesso, da qualidade e da equidade” (Santos, Silva, & Mendes, 2014: 61). Em 2009, estima-se que “a taxa média de repetência era de 14% no ensino básico”, num cenário de baixa qualidade, resultante em grande parte do “número limitado de dias de aulas devido às greves, da exposição insuficiente dos alunos à aprendizagem e das grandes dificuldades no ensino-aprendizagem da língua oficial” (ibidem). Aos aspetos referidos, somam-se, ainda, “a falta de materiais de apoio escolar, o precário ambiente de aprendizagem, com cerca de 32% de salas de aula em estado degradado, e, sobretudo, a fraca qualificação dos professores, com cerca de 63% dos professores contratados sem formação pedagógica” (ibidem).

### **As zonas rurais da Guiné-Bissau**

Segundo o Relatório da Situação do Sistema Educativo da Guiné-Bissau (UNESCO, 2013), em 2009, cerca de 60% da população da Guiné-Bissau vivia em zonas rurais, em condições muito difíceis, sem acesso aos serviços e às infraestruturas sociais de base (escola, saúde, saneamento). A vida nos meios rurais e a pobreza monetária das famílias têm gerado um impacto negativo na escolarização das crianças destas zonas do país.

Fazzio e Zhan (2011) realizaram uma pesquisa sobre os conhecimentos e as competências em Língua Portuguesa e em Matemática de crianças oriundas do meio rural, na Guiné-Bissau. A pesquisa, de natureza quantitativa, foi concretizada com o recurso a testes de leitura e compreensão e de avaliação de competências básicas de Matemática, aplicados a todas as crianças entre os 7 e os 17 anos de idade, que viviam em casas selecionadas aleatoriamente, em 203 aldeias das 7 regiões da Guiné-Bissau continental. Alguns dos resultados mais relevantes para a nossa investigação são os que demonstraram que:

(...) a aprendizagem da leitura/compreensão e da matemática é extremamente baixa, o desempenho está aquém do esperado em todas as faixas etárias e as disparidades de género são profundas. Meninas e jovens raparigas têm piores resultados em literacia e matemática em todos os grupos de idade e em todas as classes escolares nas quais estão matriculadas ou que concluíram, independente de todos os outros fatores. (Fazzio & Zhan, 2011)

Por outro lado, a pesquisa revelou, ainda, que “quanto maior é o grau de isolamento das aldeias rurais, piores são os resultados nos testes” (ibidem). Embora seja de reter o facto de, nesses contextos, “a percentagem de crianças matriculadas não ser tão baixa, a maioria das escolas não ensinam o ciclo básico completo e sofrem com a falta de condições básicas para o ensino” – os autores verificaram que, nessas zonas, as construções são precárias, “não existem livros nem materiais didáticos e os professores não possuem conhecimentos básicos necessários para ensinar” (ibidem).

Para que estes impactos negativos no desenvolvimento das zonas rurais possam ser um pouco menos significativos, Furtado (2014: 35) considera que é imprescindível conhecer profundamente o contexto em que as crianças se inserem e desenvolver um modelo de educação básica que se adapte a esse cenário:

Porém, sentimos que há uma necessidade urgente de se conhecer melhor as áreas rurais do país, as suas especificidades, necessidades, potencialidades e limitações, tendo em conta os custos e oportunidade de educação que constituem um sério obstáculo para as famílias geralmente pobres, que contam com o trabalho e os rendimentos dos seus filhos, para poder pensar num novo modelo de educação básica que deve ser construído com a contribuição de todos (alunos, pais, encarregados de educação, docentes e outros).

Contudo, não se pretende com este estudo idealizar um ensino diferenciado das zonas urbanas, mas um ensino que seja mais significativo e mais adaptado aos desafios do meio rural, que são muitos. Segundo Furtado (2014: 34),

(...) a **formulação da oferta** educativa básica para as áreas rurais terá de partir de uma análise destes diferentes tipos de atores, das mudanças sociais, económicas e políticas que se estão a produzir hoje nas comunidades e que devem estar a gerar novas necessidades básicas de aprendizagem tanto a nível das crianças como dos adultos e jovens, que devem ser mais amplas, mas isso sem perder de vista as necessidades que persistem no tempo, relacionadas com a necessidade de saber ler, escrever e ter conhecimentos básicos de matemática.

### **Currículo e contextualização**

Uma das razões pelas quais se investe na educação, na opinião de Gasperini (2003), é a perspetiva que os governos têm de produzir capital humano que promoverá uma aceleração do desenvolvimento económico, social, cultural e político de um país. Ora, se a educação “fornecida” for desajustada estes

objetivos saem frustrados. Uma das consequências mais visíveis desse desajustamento são as elevadas taxas de abandono escolar, após 4 ou 5 anos de escolaridade, bem como o facto de os alunos terminarem os seus estudos sem competências de leitura, de escrita e de cálculo.

Se a estes aspetos associarmos os factos a que aludimos mais atrás – a falta de salas de aula, as altas taxas de repetência e as baixas qualificações dos professores para a docência –, facilmente compreendemos que a Guiné-Bissau se depara, hoje, com um conjunto de desafios complexos ao nível da educação, desafios esses sentidos com mais intensidade nas zonas rurais, onde as capacidades de resposta são mais diminutas. A esse respeito, as palavras de Semedo (2011: 15) são sintomáticas:

Nas zonas rurais, essas dificuldades acabam sendo maiores, pois que, se nos centros urbanos e semiurbanos as dificuldades de acesso são grandes, no campo, essas são ainda maiores. Por isso entendemos que o direito à educação, se levado do centro à periferia, ao campo (...) será uma forma de permitir aos adolescentes do campo uma formação virada para a vida ativa.

No artigo 1º da Declaração sobre a Educação para Todos, assinada em Jomtien, em 1990, refere-se, de forma muito clara, à necessidade de a educação promover a aprendizagem da leitura, da escrita, da expressão oral e do cálculo, bem como os conteúdos, habilidades, valores e atitudes socialmente reconhecidos como úteis, não esquecendo, por isso, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a herança cultural, linguística e espiritual de cada um.

Para Hettne (1995), a questão cultural é uma pré-condição essencial para um harmonioso desenvolvimento, através da aceitação de políticas e planeamentos sintonizados com o pluralismo cultural, em vez da adoção da ideia de uma cultura nacional compartilhada, e com a elaboração conjunta de estratégias para um desenvolvimento sustentável.

A escola, e mais concretamente o currículo, podem ter um papel fundamental, tanto na difusão da cultura científica como na ‘identidade nacional’ (Correia & Matos, 2001). A escola é, neste sentido, um ‘projeto formativo’ a nível nacional que deve dar resposta “às expectativas, necessidades, recursos, limitações e critérios definidos a nível local e propicie aprendizagens significativas a todos os alunos” (Morgado, Leite, Fernandes & Mouraz, 2013: 918).

Segundo Le Grange, (2010), vários estudos na área do sobre Currículo em África concluíram que as experiências e a estrutura sociocultural dos alunos divergem da cultura escolar vigente e que a cultura dos estudantes desempenha um papel fundamental na forma como aprendem, bem como, determina como os conceitos são aprendidos e armazenados na memória a longo prazo. Neste sentido, parece-nos importante que os currículos nacionais tomem em conta estas orientações, não deixando a contextualização apenas ao critério dos professores. Para Morgado, Leite, Fernandes & Mouraz (2013: 4329), a contextualização do ensino é fundamental para a harmoniosa relação entre saber e as experiências, é por isso:

um procedimento que confere sentido e funcionalidade aos processos de ensino-aprendizagem, permitindo uma ligação mais estreita entre o conhecimento escolar, os contextos locais e os conhecimentos e experiências de vida dos alunos. Sendo a aprendizagem dos alunos a finalidade última da escola, deixa de fazer sentido que continue a circunscrever- a procedimentos que privilegiam a acumulação e a reprodução de conhecimentos, numa lógica de «uniformidade curricular».

Assim, perspectiva-se o currículo, os materiais e a formação de professores como fazendo parte de uma construção socialmente partilhada, com o intuito de gerar aprendizagens significativas por parte dos alunos e não apenas um conjunto de disciplinas ou conteúdos a transmitir nas escolas. Daí a necessidade de deslocar os “centros de decisão para as situações em contexto, bem como a (re)emergência das ideias de projeto e de gestão contextualizada, como forma de os distintos agentes educativos poderem envolver-se nas decisões curriculares e darem respostas às mudanças que urge imprimir no palco educativo” (Morgado, 2004: 19).

### **O projeto de investigação**

É nas zonas rurais que se pretende desenvolver este estudo, tentando entender melhor o que é que as crianças aprendem, como aprendem, com quem aprendem, as expectativas das comunidades sobre a educação das suas crianças e de que modo o currículo, a formação de professores e os manuais escolares podem ser contextualizados, de modo a responder de forma mais cabal aos desafios do meio rural.

Com este estudo pretende-se conhecer melhor a forma como as crianças dos 6 aos 10 anos aprendem: com quem; em que espaços, de que forma (não-formal e informal) e de que modo essa forma de aprender comunitária pode melhorar o ensino escolar. Para a realização do estudo em proposta, definem-se os seguintes objetivos orientadores:

- Analisar a educação em meio rural à luz das atuais políticas educativas da Guiné-Bissau;
- Caracterizar os processos de aprendizagem em diferentes contextos (rua, casa, escola) do meio rural;
- Caracterizar o ensino tradicional e a forma como se relaciona com o ensino formal;
- Identificar os principais agentes com que as crianças aprendem;
- Conhecer as expectativas da comunidade, em particular dos pais e/ou encarregados de educação, em relação à educação das crianças;
- Identificar fatores culturais relevantes que possam ser incluídos no currículo nacional e contribuam para integrar a educação escolar nos ambientes rurais;
- Contribuir para a reflexão sobre a melhoria do processo de formação de professores.

Com esta investigação pretendemos conhecer melhor as crianças que aprendem em meio rural, bem como as expectativas das comunidades a que pertencem relativamente à sua educação, procurando construir subsídios válidos para melhorar o currículo, a formação de professores e os próprios materiais que utilizam na escola.

Tendo em conta as questões de investigação acima referidas e os objetivos propostos, decidimos optar por uma metodologia qualitativa, que nos permita desenvolver o estudo em torno de três eixos fundamentais: (i) as crianças dos 6 aos 10 anos; (ii) os pais/encarregados de educação e respetivas comunidades; (iii) especialistas em educação na Guiné-Bissau.

Este estudo está inserido, claramente, no paradigma interpretativo, assente no método estudo de caso, uma vez que surge da necessidade de compreender fenómenos complexos (Yin, 2001:21) que são as relações entre educação, currículo, infância e necessidades e expectativas das comunidades que vivem em zonas rurais. Este método permitirá a

preservação das “características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (ibidem).

Como tarefas de investigação serão utilizadas algumas técnicas de recolha de dados, tais como a observação participante, a recolha de notas de campo, as entrevistas semiestruturadas – individualmente e em focus group – e a pesquisa documental. Para proceder à análise dos dados recolhidos recorreremos, preferencialmente, à análise de conteúdo (Quivy & Campenhoudt, 2005; Carmo & Ferreira, 1998; Bogdan & Biklen, 1994), sem prejuízo de realizarmos as análises documentais que se revelem interessantes para o trabalho.

Em qualquer dos casos, importa referir que não é indiferente o facto de a recolha de dados ser feita na Guiné-Bissau. Vários autores têm alertado para as especificidades a que obriga a realização da investigação em educação em África. Dada a enorme variedade de línguas, culturas e sistemas educacionais encontrados no Continente Africano, por norma não é possível recorrer a uma metodologia de pesquisa de âmbito universal, sendo necessário adaptá-la a esse contexto. No fundo, e como advogam Hammett & Wedgwood (2005), o que se tem tornado evidente é a necessidade de desenvolver metodologias culturalmente sensíveis e reflexivas.

Neste sentido, Santos (2015:186), adverte para o facto dos investigadores que desenvolvem a sua pesquisa em educação e desenvolvimento em contextos multiculturais, tenham “humildade de saber ouvir outros modos de representação, de interpretação e de comunicação que têm sido marginalizados no discurso do Ocidente, sendo útil considerar uma abordagem pós-colonial que significa um outro olhar sobre o conhecimento e as necessidades desenvolvidas fora do Ocidente”.

### **Em síntese**

No final da investigação esperamos conhecer melhor alguns aspetos culturais da Guiné-Bissau e contribuir para que esses elementos sejam tidos em conta nos currículos, nos programas de formação de professores e nos materiais pedagógicos.

Além disso, pretende-se que este estudo interrogue a relação entre o currículo e o meio rural, de modo a que a Educação nessas áreas passe a

ser vista como esteio de desenvolvimento pessoal, social e profissional de todos os estudantes que frequentam a escola.

## Referências Bibliográficas

- BOGDAN, R., & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BRAY, M. (1992). *Educational planning in small countries*. Paris: UNESCO.
- CARMO, H. & FERREIRA, M. M. (1998). *Metodologias de Investigação – Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CORREIA, J. A., & MATOS, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições ASA.
- FAZZIO, I. & ZHAN, Z. (2011). *Lacunas de conhecimento nas zonas rurais da Guiné-Bissau. Quais factores aumentam a probabilidade de uma criança saber ler e fazer operações matemáticas?* Relatório do estudo NBER: Effective Intervention.
- FURTADO, A. (2014). Educação, participação e desenvolvimento rural: o caso da Guiné-Bissau. *Africana Studia – Revista Internacional de Estudos Africanos*, **22**, 27-37.
- GASPERINI, L. (2003). *Education for rural people: a crucial factor for sustainable development*. FAO.
- HAMMETT, D. & WEDGWOOD, R. (ed.) (2005). *The Methodological Challenges of Researching Education and Skills Development in Africa*. Edinburgh: Centre of African Studies, University of Edinburgh.
- HETTNE, B. (1995). *Development Theory and the Three Worlds*. Harlow: Logman.
- LE GRANGE, L. (2010). African curriculum studies, continental overview. In *Encyclopedia of curriculum studies* (Vol. 1, pp. 18 – 21). California: Sage Publications, Inc..
- MORGADO, J. C.; LEITE, C.; FERNANDES, P. & MOURAZ, A. (2013). A contextualização curricular como referente da avaliação externa das escolas. *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- MORGADO, J. C.; LEITE, C.; FERNANDES, P. & MOURAZ, A. (2013). Promover a articulação curricular através de processos de contextualização. *IV. Atores envolvidos na formação profissional: trajetórias, motivações, formação e identidade* (918-928).
- MORGADO, J. C. (2004). *Manuais Escolares. Contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, V. L. (2005) *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Relatório da Situação do Sistema Educativo (RESEN) da Guiné-Bissau (2013). *Margens de manobra para o desenvolvimento do sistema educativo numa perspetiva de universalização do Ensino Básico e de redução da pobreza*. Dakar: UNESCO.

- SANTOS, J. G. (2015). Investigação em contextos pós-coloniais – a necessidade de auto-reflexão crítica. *II Colóquio Cabo-verdiano de Educação – CEDU 2015. Políticas e Práxis da Educação nas Perspetivas e em Contextos Pós-coloniais*. Praia: Cabo Verde.
- SANTOS, J., SILVA, R. & MENDES, C. (2014). PASEG II – uma aposta contínua na qualidade e inovação educativa na Guiné-Bissau. *Africana Studia – Revista Internacional de Estudos Africanos*. **22**. 59-72.
- SEMEDO, M. O. C. (Março 2011). Educação como direito. *Revista Guineense de Educação e Cultura – O Estado da Educação na Guiné-Bissau*. Número 1 (14-27).
- UNESCO (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990.
- YIN, R. K. (2001). Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman.