
COOPEDU IV — Cooperação e Educação de Qualidade

Livro de Atas

Clara Carvalho, Maria Antónia Barreto e Filipe Santos (dir.)

Editora: Centro de Estudos Internacionais

Lugar de edição: Lisboa

Ano de edição: 2019

Online desde: 19 junho 2020

coleção: ebook'IS

ISBN eletrónico: 9791036560446



<http://books.openedition.org>

Edição impressa

Data de publicação: 1 outubro 2019

ISBN: 9789897811678

Número de páginas 460

Refêrencia eletrónica

CARVALHO, Clara (dir.) ; BARRETO, Maria Antónia (dir.) ; et SANTOS, Filipe (dir.). *COOPEDU IV — Cooperação e Educação de Qualidade : Livro de Atas*. Nouvelle édition [en ligne]. Lisboa : Centro de Estudos Internacionais, 2019 (généré le 10 décembre 2020). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/cei/583>>. ISBN : 9791036560446.

© Centro de Estudos Internacionais, 2019

Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Não Adaptada - CC BY-NC-SA 3.0

COOPEDU IV

Cooperação
e Educação
de Qualidade

08–09 NOVEMBRO 2018

Coordenação
Maria Antónia Barreto
Clara Carvalho
Filipe Santos



COOPEDU IV

Cooperação
e Educação
de Qualidade

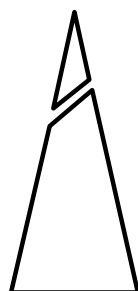
08—09 NOVEMBRO 2018

Coordenação

Maria Antónia Barreto

Clara Carvalho

Filipe Santos



LIVRO DE ATAS

Título

COOPEDU IV — Cooperação e Educação de Qualidade
Livro de Atas

Edição

Iscte - Instituto Universitário de Lisboa
Centro de Estudos Internacionais
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais — Politécnico de Leiria

Coordenação

Clara Carvalho
Maria Antónia Barreto
Filipe Santos

Revisão

André Nabais
Raquel Santos
Rosa Pato

Design Gráfico

Leonel Brites

Pré-Impressão, Impressão e Acabamento

Simões & Linhares, Lda.

1.ª Edição - outubro 2019

Depósito Legal

000000000

ISBN

978-989-781-167-8

Congresso apoiado por



Organização



Índice

Introdução	9
Clara Carvalho, Maria Antónia Barreto, Filipe Santos	
Sessão de Abertura	15
Luís Nuno Rodrigues	
 PARTE I — Políticas de Educação e de Cooperação	
A Cooperação Portuguesa na área da Educação	17
Gonçalo Teles Gomes	
O Bilinguismo na Educação	23
Filipe Zau	
Desafios do Ensino Superior em Moçambique	33
Francisco Noa	
Políticas Educativas na Guiné-Bissau	45
Geraldo Raul Indeque	
Análise ideológica da evolução das políticas educativas em Cabo Verde	53
Arlindo Vieira	
 PARTE II — Dimensões da intervenção em educação e formação	
1. Ensino Superior nos PALOP e a Cooperação Internacional	
A Universidade nos PALOP: que espelho mirar? Uma discussão tomadocomo exemplo a dicotomia Regional e Urbana.	73
Cássio Rolim	
Construir e Implementar o Projeto Intra África PaxLusófona: papel do parceiro técnico na sustentabilidade do programa	95
Maria João Carapêto	
Global Partnerships to Local Challenges: the Actor's vision and the new educational horizons	107
Lúcia Oliveira, Carlos Sangreman, Raquel Faria	
The Chinese Dream: China-Africa Educational Exchanges	133
Kaian Lam	
Cooperação Internacional para o Desenvolvimento na área da Educação em Ciência(s) recomendações sustentadas na investigação para a sua potenciação	145
Betina Lopes	
O acolhimento de estudantes timorenses na Universidade de Aveiro: uma reflexão partilhada	157
Clara Magalhães, Miguel Oliveira, Betina Lopes, Ângelo Ferreira, Fernando Costa	
Experiência de Colaboração Docente no âmbito do Mestrado em Contabilidade com a Universidade Eduardo Mondlane – Moçambique, Maputo	167
Fernando Costa	

Projecto das jornadas científicas para o tratamento de temas sobre saúde pública: A experiência da Escola Secundária da Machava-Sede (Maputo, Moçambique)	171
Elsa Maria Langa, Beatriz Garcia	

Adaptação dos estudantes com deficiência no ensino superior: a experiência de estudantes com deficiência da FCS da UAN	185
Ernesto Isidro, Martins Bota	

2. Diversidade nas Políticas Educativas nos PALOP e Timor-Leste

O Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa no Projecto Ensino Bilingue Português-Crioulo Guineense (Paebb)	201
Luigi Scantamburlo	

Práticas educativas estratégicas dos alunos: uma via para contrariar os processos de escolarização constrangedores	215
Virgílio Correia	

Financiamento do Ensino Superior em Moçambique: a participação dos estudantes/famílias na Província de Gaza	239
José Amilton Joaquim	

A internacionalização das políticas públicas de educação em Timor-Leste: definição de um quadro conceptual e analítico de investigação	253
Susete Albino	

Educação Sensível às questões de Conflito: conceito e práticas em cenários de conflito e crise aguda	265
Júlio G. Santos, Andreia Soares	

Contributos para contextualizar o currículo na educação em meio rural na Guiné-Bissau: uma investigação em curso	281
Ana Poças, Júlio Gonçalves Santos, José Carlos Morgado	

Educação: para lá do formal. O papel das associações de migrantes	295
Paulo Louro	

S.O.G.A. Capacitar comunidades em Portugal e na Guiné-Bissau para a sustentabilidade	303
Michael Georg Görne	

Précis: Digital Access to Knowledge without Internet - The potential of non-proprietary models and adequate technology for African higher education and beyond	313
Ulrich Schiefer	

Cidadania Digital para Todos?	321
Cristina Dias, Carla Santos, António Guebe	

3. Formação de Professores

Desafios da formação dos Professores em Moçambique	347
Elsa Maria Langa	

A formação contínua de Professores do Ensino Primário em Angola	359
José Duarte, Nelson Matias, Miguel Figueiredo, Ivone Cassilda Augusto	

Potenciar o impacto da formação pós-graduada de professores em Angola: recomendações sustentadas num projeto de avaliação interinstitucional	375
Nilza Costa, Bernardo Filipe Matias, Betina Lopes	

4. Educação de Infância

Um estudo sobre indicadores mínimos de qualidade em educação, em São Tomé e Príncipe – o caso da educação pré-escolar	389
Gabriela Portugal, Carlota Tomaz, António Neto Mendes	

Experiências da FEC na Guiné-Bissau e Moçambique — Desafios, constrangimentos e esperanças	405
Ana Aires, Ana Isa Paiva das Neves, Mercedes Pinto	

Educação de Infância em Moçambique: As Escolinhas Comunitárias da Província do Niassa	417
Ana Pinheiro, Brigitte Silva, Clara Craveiro, Júlio Sousa, Ana Aires, Ana Isa Paiva das Neves, André Patrício, Joana Peixoto, Luísa Trindade, Luís Santiago	

Fatores de sucesso e insucesso na implementação das Escolinhas Comunitárias do Niassa em Moçambique. O caso de Muheia e Namparowane	433
Sofia Roborg-Söndergaard	

Introdução

O quarto *Congresso Internacional de Cooperação e Educação-IV COOPEDU*, organizado pelo Centro de Estudos Internacionais (CEI) do Instituto Universitário de Lisboa e pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria decorreu nos dias 8 e 9 de Novembro de 2018, subordinado à temática *Cooperação e Educação de Qualidade*. Este congresso insere-se numa linha de continuidade de intervenção por parte das duas instituições organizadoras e dos elementos coordenadores e este ano beneficiou do financiamento do Instituto Camões, obtido através de um procedimento concursal, que nos permitiu contar com a participação presencial de elementos dos Países Africanos de Língua Portuguesa, fortemente implicados nas problemáticas da Educação e da Formação. Contou também com a participação do Instituto Camões e da Fundação Calouste Gulbenkian, entidades que sistematizaram a sua intervenção nos domínios da cooperação na área da educação nos últimos anos.

A opção pela temática da qualidade pareceu aos organizadores pertinente e actual. Com efeito os sistemas educativos dos países que constituem a Comunidade de países de língua portuguesa têm implementado várias reformas mas em vários domínios mantem-se a insatisfação de responsáveis políticos, pedagogos, técnicos sociais face aos resultados obtidos. Aliás o caminho de procura da Qualidade é interminável porque vai a par da aposta na exigência e na promoção da cidadania e responsabilidade social.

As comunicações que agora se publicam estão organizadas em dois eixos: o das Políticas da Educação e Formação e o das dimensões em que se traduzem essas políticas. Neste último eixo encontramos fios condutores para agregarmos as comunicações apresentadas.

No eixo Políticas de Educação e de Cooperação incluímos quatro textos: o de Gonçalo Teles Gomes, vice presidente do Instituto Camões, que apresenta as linhas de orientação, principais programas e projetos na área da educação e formação financiados e implementados pela cooperação oficial; o de Filipe Zau que discute a problemática do bilinguismo na educação analisando o contexto específico de Angola onde o português é a língua oficial de ensino mas não é a língua de comunicação para muitos angolanos, situação geradora de desafios metodológicos; o de Francisco Noa que apresenta a evolução do ensino superior em Moçambique, salientando a necessidade de apropriação do conhecimento científico e da sua reconceptualização no contexto moçambicano de forma a tornar-se elemento fundamental de desenvolvimento e Geraldo Indequê e Arlindo Mendes apresentam a evolução, potencialidades e fragilidades dos sistemas educativos da Guiné-Bissau e de Cabo Verde.

A segunda parte deste livro de atas, subordinada à temática Dimensões da Intervenção em Educação e Formação está dividida nos seguintes eixos: O Ensino Superior nos PALOP e a Cooperação Internacional, Diversidade nas Políticas Educativas nos PALOP e Timor-Leste, Formação de Professores, Educação de Infância. Com a opção por estes eixos quisemos enquadrar as comunicações apresentadas nas linhas orientadoras das políticas nacionais e internacionais em relação à Educação, Formação e Cooperação.

A cooperação no ensino superior tem vindo a assumir um papel relevante, acentuando-se a consciência do seu contributo para o Desenvolvimento e o sentido de responsabilização das instituições parceiras. No eixo a diversidade de políticas públicas nos PALOP e em Timor-Leste reunimos textos sobre metodologias de ensino, intervenientes, parcerias, recursos, relações entre a escola e a família, junção que nos pareceu pertinente face ao seu contributo para a qualidade dos sistemas educativos.

A formação de professores tem constituído em permanência um dos campos da cooperação portuguesa, centralizada ou descentralizada e são múltiplos os casos a merecerem sistematização e análise, e que foram apresentados nas comunicações. Finalmente a intervenção no âmbito da educação de infância nos PALOP tem assumido papel relevante, traduzindo-se numa multiplicidade de projetos, implicando serviços públicos, privados e religiosos, decorrendo em diversas metodologias. A pluralidade de textos apresentados traduz essa preocupação e a consciência da importância do pré-escolar para a qualidade dos sistemas educativos.

A multiplicidade e a qualidade de textos agora apresentados e o elevado número de participantes no COOPEDU IV vêm confirmar o crescente interesse pela área da cooperação na domínio da educação e da formação. Tal como nas edições anteriores contámos com a colaboração de decisores políticos, professores, investigadores, técnicos de ONG, estudantes, mas consideramos a participação de elementos dos PALOP, possível pela financiamento concedido pelo Camões, fator de relevo no sucesso do congresso e na riqueza do documento agora produzido.

Clara Carvalho

Maria Antónia Barreto

Filipe Santos

Organizadores do COOPEDU IV – Cooperação e Educação de Qualidade

Parte I

Políticas de Educação
e de Cooperação

Sessão de Abertura

O Centro de Estudos Internacionais do ISCTE-IUL (CEI-IUL) acolhe com grande honra esta 4ª edição do Congresso COOPEDU IV: Cooperação e Educação de Qualidade, que organiza em associação com a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Este evento é subordinado à temática “Cooperação e Educação de Qualidade” e tem como objetivo dar continuidade à reflexão que temos vindo a fazer sobre a cooperação a nível da educação entre países africanos e outros países, à luz dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). Essa reflexão tem vindo a materializar-se através de um conjunto de congressos que se realizam desde 2010, sempre em colaboração com a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, e que se têm vindo a afirmar como um espaço privilegiado de encontro e de reflexão que reúne instituições do ensino superior, decisores políticos, ONGs e outros detentores de interesse nesta área.

O evento a que hoje damos início, pelas suas características, enquadra-se perfeitamente dentro dos objetivos e do plano estratégico do CEI-IUL. Desde logo, por corresponder a uma área temática e a uma linha regional que se inscrevem na matriz genética do Centro de Estudos Internacionais, que sucedeu, no ISCTE-IUL ao Centro de Estudos Africanos. O CEI-IUL mantém como uma das suas linhas regionais o continente africano e, como área prioritária, o estudo das questões da cooperação, educação e desenvolvimento. Além disso, este evento cruza também várias dimensões da nossa atividade enquanto unidade de investigação: por um lado, a investigação propriamente dita; por outro, a importância da articulação com a sociedade civil e a preocupação com a relevância societal do conhecimento que produzimos

Temos, por conseguinte, um programa muito rico nos próximos dois dias – hoje e amanhã – com sessões plenárias e painéis paralelos, que abordam temas que vão desde a cooperação portuguesa na área da educação às políticas educativas na Guiné Bissau, Cabo Verde e São Tomé, passando pela importância das tecnologias, pelo futuro do ensino superior em África, pelo papel das ONGDs e associações na área da educação, pelo desenvolvimento de uma educação de infância de qualidade.

Resta-me desejar-vos um congresso muito profícuo e dois excelentes dias de trabalho.

Luís Nuno Rodrigues

Diretor do Centro de Estudos Internacionais (CEI-IUL)

A Cooperação Portuguesa na área da Educação

Gonçalo Teles Gomes

Cumprimentos aos membros do painel e à audiência. Agradecimento à organização pelo convite e felicitando-a pela organização do evento que contou com o apoio financeiro do Camões.

Inúmeras vezes referida e apresentada como a solução para o almejado desenvolvimento sustentável tanto nos países desenvolvidos como em desenvolvimento, a Educação constitui um pilar central da Cooperação Portuguesa, não apenas na preocupação de assegurar um acesso universal à educação, como no cuidado de garantir que se trata de uma educação de qualidade.

Tradicionalmente, a Cooperação Portuguesa tem, estrategicamente, assumido o sector da educação como uma área de intervenção prioritária, contribuindo para este esforço num quadro referencial específico, alinhado com as grandes opções definidas para a política externa portuguesa, posicionando-se privilegiadamente quer pelo histórico das relações bilaterais com os seus principais parceiros, pela presença e defesa das posições nacionais nos espaços multilaterais ou no trabalho desenvolvido com os parceiros da sociedade civil. Assim, o preconiza o Conceito Estratégico da Cooperação Portuguesa 2014-2020, as orientações políticas do atual elenco governativo, a Estratégia da Cooperação Portuguesa para a Educação, a assunção do ODS 4 como prioridade estratégica na implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, mas também os Programas Estratégicos de Cooperação celebrados com os principais parceiros bilaterais, onde a Educação, Formação e Cultura são identificadas conjuntamente e transversalmente definidas como sectores ou eixos de intervenção prioritária e vetor determinante para alcançar o desenvolvimento sustentável.

Sinónimo de processo de ensinar e aprender, a educação, é um direito humano fundamental. Mas é também a mais importante chave para a redução da pobreza. A Educação permite que cada indivíduo possa assumir a responsabilidade pelo seu destino e contribuir para o progresso da sociedade em que se insere, uma vez que lhe dá meios para participar no processo do desenvolvimento de forma responsável, quer como indivíduo, quer como elemento dessa comunidade. A Educação, mais do que um mero processo cognitivo, desencadeia, neste contexto, efeitos multiplicadores noutros sectores do desenvolvimento, nos domínios económico, social ou mesmo político, constituindo-se como um

Gonçalo Teles Gomes

Vice Presidente do Camões: Instituto da Cooperação e da Língua

dos meios com efeitos de *spill over* mais potentes para alcançar o desenvolvimento sustentável.

Para que tenhamos uma dimensão dos valores disponibilizados pela Cooperação Portuguesa no sector da educação, gostaria de vos deixar alguns números relativos à nossa ajuda pública ao desenvolvimento.

- Entre 2009 e 2017, ou seja nos últimos 9 anos, foram desenvolvidos 520 projetos na área da educação, num total de mais de 400M€. Em média foram apoiados 170 projetos de educação por ano.
- Nos últimos 3 anos (2015, 2016 e 2017), os apoios concedidos pela Cooperação Portuguesa para o sector da Educação representam cerca de 30% dos apoios concedidos a nível bilateral, num montante que ronda aproximadamente, em termos médios, cerca de 40M€/ano.

Especificamente, em termos da **cooperação bilateral** e procurando a sustentabilidade das intervenções assim como a adequação aos contextos específicos de cada país, a Cooperação Portuguesa pauta a sua atuação pela:

- intervenção ao nível dos planos curriculares e dos conteúdos educativos nos vários níveis de ensino na perspetiva de melhorar a qualidade do ensino;
- aposta na formação do professores e formadores quer inicial quer contínua, relegando para um segundo plano a lecionação propriamente dita, atentos por um lado os meios e recursos limitados da Cooperação Portuguesa e por outro a sustentabilidade das intervenções que este tipo de formação permite pela capacidade instalada que deixa nos nossos principais parceiros – um desejado efeito multiplicador;
- aposta no ensino em português e da língua portuguesa, enquanto língua oficial dos principais países parceiros da Cooperação Portuguesa. Se tivermos em conta que, apesar de ser língua oficial de 7 países (excluindo Portugal), em alguns destes países, apenas uma minoria da população é fluente em português, e que na maioria deles, convive com línguas e dialetos maternos, poderemos compreender melhor o alcance e a importância das intervenções da Cooperação Portuguesa na capacitação em língua portuguesa. Mais do que um legado histórico, o português é língua de ciência, cada vez mais falada no mundo e a 5.^a mais utilizada nas redes sociais atualmente. Mas é, também, um elemento que

contribui para a identidade nacional e para o sentimento de pertença ao espaço da CPLP;

- aposta no programa de bolsas externas assim como a possibilidade dos estudantes dos PALOP & TL frequentarem o ensino superior em Portugal ao abrigo do regime especial de acesso. A frequência do ensino em Portugal constitui um processo de imersão na língua e cultura portuguesa assim como uma oportunidade única para estabelecer uma rede de contactos privilegiados que marca de forma indelével cada estudante, tornando-o um cidadão do espaço lusófono e um cidadão do mundo. Este estudante, uma vez regressado ao seu país de origem, mantém uma proximidade a Portugal em termos de cultura, valores ou princípios que importa valorizar e preservar e muitas das vezes, mais tarde, um interlocutor nas nossas relações bilaterais, seja de cooperação ou outra;
- aposta também no Programa de bolsas internas, traduzindo-se na valorização e reforço dos sistemas de ensino dos próprios países parceiros para além da capacitação de quadros especializados;
- valorização das Escolas Portuguesas presentes em todos os PALOP & TL enquanto estabelecimentos de ensino onde se promove a melhoria da qualidade do sistema educativo timorense, proporcionando um sistema estruturado de aprendizagem em Português, a língua oficial destes países, para todas as disciplinas, assim como se constituem como centros de formação de professores;
- Densificação da rede de professores, leitores e docentes que promovem o ensino e a divulgação da língua e cultura portuguesas.

Sem pretender ser exaustivo, mencionarei as intervenções mais emblemáticas na área da Educação em cada um dos países parceiros:

O Saber Mais, em Angola – é um projeto que incide na formação de professores do ensino secundário, onde se pretende capacitar e valorizar os recursos humanos do sistema educativo angolano, através do reforço das competências dos diversos atores educativos. Este programa, cuja segunda fase, terminará no final de 2018 e será objeto de reformulação com vista a assegurar a sua complementaridade com outra intervenção, um projeto na modalidade de cooperação delegada na área da formação técnico-profissional, cuja gestão foi atribuída ao Camões – o RETFOP, mas também com vista a permitir incorporar as recomendações resultantes das lições aprendidas e da avaliação das fases anteriores.

Em Cabo Verde a intervenção da Cooperação Portuguesa é direcionada à capacitação institucional do Ministério que tutela a área da Educação, mas também em áreas subsidiárias como a promoção da leitura através da dinamização das bibliotecas escolares.

Na Guiné-Bissau a Cooperação Portuguesa atua a vários níveis em parceria com vários interlocutores: ao nível do ensino superior, em parceria com as instituições de ensino superior, nomeadamente a Faculdade de Direito de Bissau, na capacitação do corpo docente através da Escola Tchico Té, ou no ensino básico e secundário, apoiando projetos de ONGD, como o PARSE, implementado pela ONGD FEC, ou os projetos *Bambaran di Mindjer*, *Bambaran di Mininu* que serão objeto de uma intervenção própria num dos painéis previstos para o dia de amanhã.

Em Moçambique a Cooperação Portuguesa atua igualmente a vários níveis desde um apoio direto ao orçamento sectorial através do Fundo de Apoio ao Sector da Educação (FASE) onde com recurso aos sistemas dos países parceiros se concede apoio para o desenvolvimento do sistema de ensino Básico e Secundário. A mencionar também a intervenção ao nível do ensino técnico profissional (igualmente em processo de reestruturação por forma a adequar-se às opções políticas e legislativas recentes do País parceiro).

Em STP temos tido a preocupação de reorientar a nossa intervenção, com o objetivo de manter um apoio na formação de professores através da capacitação e reforço do ensino superior para melhorar a qualidade da formação e competências dos professores. Mas também através de assistências técnicas ao Ministério da Educação.

Em Timor Leste a Educação absorve mais de 2/3 do volume do apoio concedido pela Cooperação Portuguesa. Temos intervenções substantivas quer ao nível do ensino básico e secundário (Projeto CAFE) quer da formação de professores (Projeto Formar +), assim como do ensino superior (Projeto de Capacitação da UNTL).

Deixando pistas para os painéis destes dois dias de discussão, avanço com alguns fatores que influem no sucesso, ou insucesso, das intervenções e na qualidade dos sistemas educativos nos principais países da Cooperação Portuguesa:

- Indiscutivelmente a **apropriação das intervenções** por parte das autoridades dos países. Além de ser um dos princípios da Eficácia do Desenvolvimento, é para Portugal uma condição que todas as intervenções sejam negociadas e sinalizadas como prioritárias pelos governos parceiros, respeitando e promovendo a sua liderança no processo de desenvolvimento;
- **A definição de políticas educativas** assim como a sua estabilidade são igualmente um fator determinante no sucesso das intervenções. Não estão em causa as opções adotadas pelos governos dos países, que são uma decorrência

normal do exercício de soberania de cada um e que Portugal naturalmente respeita. A título de exemplo, mencionaria as alterações legislativas introduzidas em Moçambique ao nível do ensino técnico profissional, anteriormente referidas, que ao reposicionarem o ensino técnico-profissional no quadro do sistema educativo moçambicano, motivaram uma mudança estrutural neste nível de ensino que obrigará à reformulação das intervenções em curso. Limitamo-nos a fazer uma constatação óbvia de que a estabilidade dessas opções é um fator que contribui para o sucesso das intervenções;

- **A estabilidade governativa** é igualmente uma condição para o sucesso das intervenções e para a qualidade do sistema educativo. Alterações sucessivas em países com instituições públicas pouco sólidas contribuem ainda mais para agravar o nível de fragilidade dessas instituições, para a indefinição e para o imobilismo;
- Por outro lado, as **insuficiências ao nível dos estabelecimentos escolares**, quer em termos de número, das condições existentes, ou mesmo da dispersão geográfica, não propiciam um ambiente favorável às aprendizagens tanto para os agentes educativos como para os alunos;
- **A discrepância entre as prioridades estratégicas definidas e as dotações orçamentais/recursos financeiros alocados** a essas prioridades é outro fator que ditará o sucesso, ou neste caso, o insucesso da intervenção;
- **A impreparação** de muitos agentes educativos em termos técnico-científicos e pedagógicos, assim como o elevado rácio de alunos/professor ou a escassez de manuais de apoio ou materiais constituem, também, um desafio para a qualidade do sistema de ensino;
- **A falta de enquadramento e valorização da carreira docente** é igualmente um fator que condiciona a qualidade dos sistemas educativos;
- **A envolvente familiar e social**, assim como as **carências nutricionais** são igualmente fatores que condicionam o sucesso e progressão escolar do público estudantil, motivo pelo qual a Cooperação Portuguesa procura desenvolver intervenções integradas que contemplem várias valências, como seja o caso do Cluster da Cooperação Portuguesa na Ilha de Moçambique onde a componente **Promoção e Desenvolvimento do ensino pré-escolar** mantém uma associação muito estreita entre as vertentes nutricional e letiva;

- **A reduzida proficiência em português quer dos agentes educativos quer do público escolar**, especialmente nas zonas rurais e mais remotas, é também uma condição para a qualidade do ensino (daí, reitera-se, a importância da aposta na formação e capacitação em língua portuguesa no países pertencentes ao espaço lusófono).

Na ótica de que o esforço nacional em prol do desenvolvimento deve contar com o apoio de todos, e conscientes de que é essencial haver um reforço da ligação do Estado com a sociedade civil, e de uma sociedade civil vigorosa e com forte capacidade de resposta é um importante aliado na sensibilização do combate à pobreza e à desigualdade, estou seguro que muitas das reflexões aqui debatidas serão relevantes e tidas em consideração no âmbito da Cooperação Portuguesa e na preparação e execução de programas e projetos de educação para o desenvolvimento.

É evidente também que a qualidade dos sistemas educativos não se melhora por decreto. É um processo de médio e longo prazo tanto para os países desenvolvidos como para os países em desenvolvimento.

É com essa forte convicção que a Cooperação Portuguesa procura, através da sua atuação, contribuir, de forma contínua, para a melhoria da qualidade dos sistemas educativos dos países onde intervém, planeando e programando por períodos mais longos (PEC), atuando a vários níveis, diretamente junto das instituições governamentais mas também junto das populações, em projetos financiados e implementados pelo Camões ou cofinanciados e implementados por outros parceiros, nomeadamente, instituições de ensino superior, ONGD, fundações, etc. Em conclusão, a Educação constitui um eixo prioritário da Cooperação Portuguesa e será, provavelmente, um dos elementos que mais contribui, direta ou indiretamente, fruto do seu efeito multiplicador, para reconhecer e combater dinâmicas estruturais de exclusão, de normalização da violência, das desigualdades e de degradação ambiental, criando condições para um mundo mais inclusivo, pacífico, justo e sustentável.

Para terminar, desejo os maiores sucessos aos trabalhos que agora se iniciam e faço votos para que esta conferência alcance os objetivos propostos e promova a construção de novos projetos de cooperação para o desenvolvimento na área da educação.

O Bilinguismo na Educação

Filipe Zau

*“Difícil não é fazer o que é certo,
é descobrir o que é certo fazer.»*

Robert Henry Srour¹

Começo por situar o bilinguismo na educação no contexto dos desafios para formação de professores em África e como processo para a formação de recursos humanos, inserido na perspectiva do “ser social universal”, a corrente filosófica educacional da cultura humanista “de que o sociólogo Emile Durkheim foi um digno representante”² e onde reside um amplo e harmónico sentido de educação holística.

Debruçar-me-ei, também, sobre a perspectiva neoliberal³ de uma hipotética corrente do “ser económico global”, para a enquadrar nas reflexões de natureza económica relacionada com a chamada “teologia do mercado”,⁴ onde se consubstancia um sentido restrito de educação,

1 Robert Henry Srour é doutorado em Sociologia e professor da Universidade de São Paulo (USP), no Brasil. In, <http://www.wook.pt/authors/detail/id/27254>, em 16/11/2012

2 Veja-se a propósito CARVALHO, Alberto Dias de - Coord. (2006), *A cultura humanista*, Dicionário da Filosofia da Educação, Porto Editora, Porto, pp.198-199

3 O neo-liberalismo é definido com sendo a “hegemonia nas esferas políticas e económica da maior liberdade para as forças de mercado, menor intervenção do Estado, desregulamentação, privatização do património público, preferência relevada pela propriedade privada, abertura para o exterior, ênfase na competitividade internacional e menor compromisso com a protecção social”. Cf., CAEIRO, Domingos (2001), *Globalização Económica*; In, CARMO, Hermano - coord. (2001), *Problemas Sociais Contemporâneos*, Universidade Aberta, Lisboa, p.218

4 TOFFLER, Alvin (1998), Buenos Aires ; s/t ; s/e ; s/p ; *cit. in*, RELA, José Manuel Zenha (1998), *África Século XXI. Os Desafios da Globalização e as Respostas do Desenvolvimento*; Sociedade de Geografia de Lisboa, Lisboa, p.36. O americano Alvin Toffler lançou em 1980 o «slogan» da «terceira vaga» e dividiu a história humana até à data em três vagas: a primeira que correspondeu à Revolução Agrária, a segunda baseada na Revolução Industrial, e a terceira nascida desde o final da Segunda Guerra Mundial baseada no Conhecimento. “Alvin Toffler é conhecido sobretudo pela sua trilogia sobre a mudança: *Choque do Futuro* (1970), *A 3ª Vaga* (1981) e *Os Novos Poderes* (1991). Cf., CARMO, Hermano (1997), *Ensino Superior a Distância*, Universidade Aberta, Temas Educacionais, vol. I: Contexto Mundial, Lisboa, pp.81-93. Ainda neste contexto, numa intervenção proferida no Instituto de Defesa Nacional, em Lisboa, Adriano Moreira, na qualidade presidente do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior e de Professor Emérito da Universidade Técnica de Lisboa, em vários momentos, utilizou o termo “teologia de mercado”, ao referir-se à actual política neo-liberal. Vejamos um dos exemplos: “Talvez um dos triunfos mais dignos de nota da teologia de mercado tenha sido a criação do ‘mercado infantil’, que tem ao serviço a demagogia publicitária dos meios de comunicação de massa e se transforma numa pressão sistémica sobre a geração de pais

Filipe Zau

Ph. D em Ciências da Educação e Mestre em Relações Interculturais

voltado, quase exclusivamente, para o consumismo e para a “descerebração” das actuais e futuras gerações.

Esta segunda perspectiva é, em relação à primeira, essencialmente direccionada para as questões técnicas e tecnológicas, porém, culturalmente fraca e de baixa qualidade axiológica, atendendo ao elevado número em crescimento de analfabetos funcionais em todo o mundo, que, segundo o Relatório de 1999 da UNICEF, representa a sexta parte da população mundial.⁵

Contudo, para se vencer as dificuldades impostas pela globalização, a promoção de uma qualquer reforma dos conteúdos educativos terá de estar implicitamente direccionada para um emprego ou qualquer outra actividade produtiva. Mas, tal como afirmou o Prof. Frederico Mayor, ex-Director Geral da UNESCO, no seu Plano de Acção Especial para África, “uma orientação nesse sentido, não implica o descurar da cultura geral, [e] deve imprimir-se a todos os níveis, do primário ao superior.”⁶

responsáveis pela integração social e pela transmissão de valores, de regra ultrapassados na autoridade pela força do mercado”. Cf., MOREIRA, Adriano (7 de Outubro de 2003), *Intervenção*, Seminário sobre *Educação da Juventude: Conceito de Liderança e Cidadania*, Instituto de Defesa Nacional, Lisboa. Também em, MOREIRA, Adriano (2002), *Os Trópicos da Europa*, Academia Internacional de Cultura Portuguesa – AICP, Boletim nº29, Lisboa, p.77

5 “Cerca de 1000 milhões de pessoas vão entrar no século XXI sem os conhecimentos necessários para ler um livro ou assinar um nome, e muito menos para manejar um computador ou compreender um simples formulário. São analfabetos funcionais do mundo e o seu número é cada vez maior. Apesar da Declaração Universal dos Direitos Humanos, com 50 anos de existência e da Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, cerca de 855 milhões de pessoas – cerca de uma sexta parte da humanidade – serão analfabetos funcionais nas vésperas do novo milénio.” Cf., UNICEF (1999), *Situação mundial da infância*, Educação, UNICEF, Brasília, p.7; cit. in, CARMO, Hermano (2001), *op. cit.*, p.246

6 MAYOR, Frederico (1990-1995), África - Uma Prioridade; Programa de Acção Proposto pelo Director-Geral; Centro Unesco do Porto, Departamento da Fundação Eng. António de Almeida, Porto, p.20 e p.25. O *Programa de Acção Especial para África* assentava em três pressupostos básicos: “Deveria, estar em sintonia com um outro *Programa de Acção das Nações Unidas para a Reconstrução Económica e Desenvolvimento em África* adoptado para o período de 1986-1990; Deveria circunscrever-se aos domínios da competência da UNESCO; Não sendo a UNESCO uma agência financiadora, a mesma deveria assegurar-se, juntamente com outros Estados membros, de que haveria uma cooperação, a mais estreita e regular possível, com vista à obtenção de fontes multilaterais e bilaterais de financiamento para o desenvolvimento.” In, MAYOR, Frederico, *op. cit.*, p.11 e p.14. O *Programa de Acção das Nações Unidas para a Reconstrução Económica e Desenvolvimento em África* priorizava o desenvolvimento agrícola pelo homem e para o homem africano. Mas, apesar de todos os esforços, as condições de vida rural em África acabaram por não serem substancialmente diferentes daquelas que já existiam em 1986. Entre os pontos de apoio àquele Programa, que contava também com a participação da UNESCO, encontram-se numerosas acções sob a denominação de “valorização, desenvolvimento, planificação e utilização dos recursos humanos” e acções de luta contra a seca e a desertificação nas suas dimensões científica e tecnológica. Contudo, na vanguarda das acções consideradas como desejáveis, o *Programa* considerava que se deveriam “modificar radicalmente os sistemas de educação a todos os níveis, para que haja a certeza de que as aptidões, conhecimentos e atitudes, que as necessidades do desenvolvimento impõem, estão criadas.” Para além do financiamento, o êxito deste Programa dependeria em muito da forma como a UNESCO estabeleceria uma cooperação efectiva com outras instituições do sistema

Uma perspectiva educativa que direcione os cidadãos para o consumo exagerado, não só de utilidades mas maioritariamente de futilidades, para um mercado que deixou de estar ao serviço das pessoas, para as pessoas passassem a estar, de forma comprometida, ao serviço desse mesmo mercado, não serve para os países em desenvolvimento, nomeadamente, os países africanos.

O jornalista e sociólogo galego Ignacio Ramonet, num artigo do *Le Monde Diplomatique*, refere que a adesão dos países às teses neoliberais parece poder interpretar-se como sendo a substituição de regimes totalitários por regimes “globalitários”, em que os dogmas do partido único deram lugar aos “dogmas da globalização e do pensamento único (ao não admitirem nenhuma outra política económica), subordinando, por outro lado, os direitos sociais do cidadão à competitividade e delegando nos mercados financeiros a direcção total das actividades da sociedade dominada”.⁷

1. CONCEITO E FINS DE UM SENTIDO AMPLO E HARMÓNICO DE EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO

A educação, em sentido amplo, é um processo de preparação e formação de pessoas (recursos humanos), capazes de, no futuro, participarem, activamente, na vida produtiva, cultural e na cidadania. Ao ser considerada uma “actividade orientada intencionalmente para a promoção do desenvolvimento da pessoa humana e da sua integração na sociedade”,⁸ a educação não comporta apenas a instrução e os diferentes níveis de formação básica, média e superior para a actividade laboral, mas, também, o trabalho educativo direccionado para a aquisição de hábitos, atitudes e valores. Assim sendo, a educação, dado o seu carácter social, apresenta dois propósitos fundamentais: a promoção do desenvolvimento da pessoa humana e a sua integração na sociedade.

Face ao exposto é de se inferir que, o acto educativo e formativo, a ser levado a cabo através do sistema educativo angolano, terá de ser entendido em todo o seu sentido amplo, onde não só a empregabilidade esteja em jogo, mas, também a cultura e um quadro axiológico de referencia que viabilize o exercício de cidadania. Um processo de formação que, para além da escola, leve também em conta outros agentes educativos, tais como: a família, a *media*, as igrejas, as associações comunitárias e filantrópicas, as empresas, os grupos societais... que, em África, caracterizam as sociedades multiculturais e plurilingues dos países africanos, maioritariamente independentes após a década de 60.

das Nações Unidas, nomeadamente, com a FAO. Cf., MAYOR, Frederico, *op. cit.*, p.15

⁷ L. RAMONET, I. (Janeiro de 1997), *Régimes globalitaires*. In, *Le Monde Diplomatique*, Paris, s/p, *cit. in*, SANTOS BENEDITO, N. D. (1999), *A globalização e os Desafios à Educação*, Coimbra, (comunicação não publicada), pp.21-22

⁸ LAENG, Mauro (1978), *Dicionário de Pedagogia*, Publicações Dom Quixote, Lisboa, p.141

Contudo, a ascendente problemática da pandemia do HIV-SIDA;⁹ os imperativos de ordem ecológica e a relevância da informática nas sociedades modernas, impõem, também, às comunidades africanas, novos saberes e novas competências, alargando, assim, a função social da escola.

1.1. O legado de Friedrich Schleiermacher

O polaco Friedrich Schleiermacher, teólogo, filósofo e filólogo do século XVIII, na sua obra *Hermenêutica* informa-nos que, a “arte de compreender” correctamente o discurso do Outro “está internamente conectada com a arte de falar e com a arte de pensar”.¹⁰

Depreende-se, então, que há uma relação indissociável entre o pensamento e a linguagem e que não há uma linguagem universal. Schleiermacher observava, assim, já naquela época, “a inexistência ou impossibilidade de uma linguagem universal.”¹¹ Entendia Schleiermacher, que ao pensar na “unificação do realismo com o idealismo” que dominava o seu tempo, se devia pensar juntos o universal e o particular, o ideal e o histórico.¹²

Não havendo uma “linguagem universal” e sendo o ensino um processo de conhecimentos, hábitos e habilidades, adquiridas, através do diálogo pedagógico pela comunicação entre educador/educandos, acaba por também não existir uma “educação universal”, o que vem de encontro à posição do sociólogo Durkheim, de não poder haver um modelo único de “educação universal”. Cada sociedade real e histórica, em determinado momento do seu desenvolvimento, cria e impõe o tipo de educação de que necessita.¹³

Talvez por isso, já no século XVII, o filósofo e pedagogo morávio Jean Amos Comênio (1592-1670), incluía o uso das línguas maternas como “medium por excelência que se queira universal e motivador”.¹⁴

9 “Por toda a África Austral, cerca de 7 milhões de agricultores morreram de SIDA, de acordo com estimativas oficiais, deixando muitas famílias sem meios nem experiência para o cultivo. A crise de SIDA continuada ameaça provocar uma escassez de alimentos crónica e deixa grandes populações ‘com a sua sobrevivência dependente de um programa internacional de assistência social de longo prazo’, disse Alex de Waal, responsável da comissão da ONU sobre SIDA e governação em África” Cf. AIDS Portugal.com (30 de Outubro de 2003), *Em África, SIDA e Fome Andam Agora De Mãos Dadas*, In, <http://www.aidsportugal.com/article.php?sid=2930>, em 30/10/03

10 SCHLEIERMACHER, F.(2000), *Hermenêutica*, Arte e Técnica da Interpretação, Vozes, Rio de Janeiro, Petropolis, p. 15, cit. in, MAZULA, Brazão (2002), *Para a Edificação do Instituto Internacional de Língua Portuguesa*, In, Cadernos CPLP, Instituto Internacional de Língua Portuguesa, CPLP, Lisboa, p.9

11 *Idem*, p.11, cit. in, MAZULA, Brazão, op. cit., p.9

12 *Ibidem*

13 DURKHEIM, Emile (s/d), s/t, s/e, s/p, cit. in, BRANDÃO; Carlos Rodrigues, (1986), *O que é a Educação*, Editora Brasiliense, São Paulo, pp.76-77

14 COMÊNIO, Jan Amos (1976), *Didáctica Magna*, cap. XXVI, § 4, p.402, cit. in, *Enciclopédias Filosóficas. O Enciclopedismo Pansofista Alsted e Comênio* In, <http://www.educ.fc.ul.pt/>

1.2. O legado de Paulo Freire

Na sua obra *Pedagogia da Autonomia; saberes necessários à prática educativa*, Paulo Freire, considerava que, o que há, universalmente, em educação é uma “rigorosidade ética”, de que professores e alunos não se podem abster. E frisava o seguinte: “não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro”.¹⁵ Paulo Freire relata-nos nesta sua obra que, num encontro internacional de ONG’s, um dos intervenientes referiu que, em países industrializados, já se ouvia dizer, com certa frequência, que “crianças do Terceiro Mundo, acometidas por doenças como diarreia aguda, não deveriam ser salvas, pois tal recurso só prolongaria uma vida já destinada à miséria e ao sofrimento.”¹⁶

Claro que não é esta “ética” que Paulo Freire defendia. Mas, sim, a “ética universal do ser humano”, inseparável da prática educativa.¹⁷

2. FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS E DESEMPREGO EM ÁFRICA

Muitos dos países africanos perdem, todos os anos, grande parte dos seus técnicos, frustrados pelo baixo nível de salário e pelas possibilidades que lhes são oferecidas pelos países de origem. Procuram, então, emigrar para outros países, onde as suas competências podem ser mais bem utilizadas e remuneradas. Às vezes trata-se de um problema de sobreprodução, uma vez que os sistemas de ensino dos países africanos estão muitas vezes organizados em função das necessidades dos países industrializados e formam assim um número elevado de diplomados de alto nível.

Segundo o Relatório Mundial sobre o Desenvolvimento Humano de 1992, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD – a Somália forma cinco vezes mais diplomados universitários do que os que pode dar emprego. Na Costa do Marfim, a taxa de desempregados diplomados atinge 50%. Desta feita os países industrializados tiram proveito das aptidões dos emigrados. De 1960 a 1990, os Estados Unidos e o Canadá acolheram mais de um milhão de quadros e técnicos vindos dos países em desenvolvimento. O ensino nos Estados Unidos assenta em grande parte neles: nas escolas de engenharia, em 1985, calcula-se, que metade dos assistentes com menos de trinta e cinco anos fosse estrangeira. O Japão e a Austrália esforçam-se também por atrair emigrantes altamente especializados. No Ghana, 605 dos médicos formados nos anos 80, exercem a sua profissão, actualmente, no estrangeiro, provocando carências aflitivas de pessoal nos serviços de saúde. Calcula-se

hyper/enciclopedia/cap3p3/pansofista.htm, em 23/10/03.

15 FREIRE, Paulo (1997), *Pedagogia da Autonomia; saberes necessários à prática educativa*, Editora Paz e Terra S/A, Coleção Leitura, São Paulo, p.16

16 GARCIA, Regina L.; VALLA Victor V. (1996), *A fala dos Excluídos, Cadernos Cede*, p.38, s/l; cit. in, FREIRE, Paulo, *op. cit.*, p.17

17 FREIRE, Paulo, *op. cit.*, p.22

que África no seu conjunto tenha perdido sessenta mil quadros médios e superiores, de 1985 a 1990.¹⁸

José Carlos Venâncio é peremptório em afirmar que, se a crise do Estado em África é, indubitavelmente, o lado mais visível do subdesenvolvimento observado neste continente, uma boa parte da responsabilidade dessa crise deve ser atribuída ao Estado colonial. “Aos governantes africanos, às elites pós-coloniais, apenas se pode apontar, nestas circunstâncias, a falta de vontade ou a incapacidade de alterar esta ordem de coisas.”¹⁹

Também o economista Adelino Torres considera que, se uma das fragilidades das economias em África diz respeito à sua excessiva dependência externa em relação aos países industrializados e, muito mais ainda, às multinacionais, torna-se evidente que a maior parte desses laços de dependência não deixa de ter a sua origem na administração colonial.²⁰ “Apenas ganharam novos contornos com a globalização e com a Guerra-fria”. A colonização do continente, bem como a formação dos Estados coloniais deram-se, em grande parte, no âmbito desses interesses.²¹

Mas, com as independências, os países africanos deveriam adaptar-se à nova situação e, como afirma o sociólogo Hermano Carmo, “se não aprendermos a adaptar-nos à mudança e a controlá-la, iremos, futuramente, ficar reféns da mesma.”²²

3. RAZÕES PARA O USO DAS LÍNGUAS AFRICANAS NO ENSINO.

Após a Independência de Angola, foi feito, em 1986, um diagnóstico pelo Ministério da Educação sobre a eficiência do ensino obrigatório (as quatro primeiras classes de escolarização), que nos informa que, naquela altura, em cada mil crianças que ingressava na 1ª classe, somente 142 concluíam esse nível de ensino, das quais 34 transitavam sem repetições, 43 com uma, e 65 com duas ou três repetições.²³

A primeira reforma do sistema educativo angolano foi concebida numa óptica política de circunstância, resultante do pós-independência e não numa perspectiva pedagógica que levasse em conta o multicul-

18 PNUD (1992), *Rapport mondial sur le développement humain*, 1992, Paris, p. 63 ; cit. in, SANTOS BENEDITO, N. D (1999), *A globalização e os Desafios à Educação*, Coimbra, (comunicação não publicada), s/p

19 VENÂNCIO, José Carlos (2000), *O facto Africano. Elementos para uma sociologia da África*, Vega, Lisboa, p.95

20 TORRES, Adelino (23 de Março de 1998), *A crise africana e o mito do 'afropessimismo'*, Diário de Notícias, Lisboa, s/p, cit. in, Venâncio José Carlos (2000), *op. cit.*, p.96

21 VENÂNCIO, José Carlos (2000), *op. cit.*, p.96

22 CARMO, Hermano (2000), *Intervenção Social com Grupos*, Universidade Aberta, Lisboa, p.37

23 VVAA (1986), *Relatório de Balanço realizado pelo Grupo de Prognóstico do Ministério da Educação da República Popular de Angola, do mês de Março ao mês de Junho de 1986*, Gabinete de Estudos para o Diagnóstico, Etapa Diagnostica, MED, Luanda, p.5

turalismo e o plurilinguismo existente na sociedade angolana, determinante para o estabelecimento do diálogo pedagógico entre professores e alunos. Concebeu-se o sistema educativo como se, à partida, todas as crianças angolanas dominassem a língua portuguesa como qualquer outra língua de cultura africana, o que é falso. Angola é um país africano e independentemente do processo de assimilacionismo cultural, que proibiu o uso de línguas maternas africanas no ensino, os angolanos foram conservando as suas identidades culturais e linguísticas de origem *bantu*, que pouco ou nada cooperavam com a língua oficial e de escolaridade, a língua portuguesa.

Na escola primária, a questão da comunicação entre professor/alunos é feita em língua portuguesa, que, apesar de língua oficial e de escolaridade, não é suficientemente dominada pela maior parte da população, sobretudo, nos meios rurais e peri-urbanos. Assim, sem comunicação adequada não se consegue estabelecer um ensino e uma aprendizagem de qualidade. Sem a necessária cooperação linguística entre as línguas africanas e a língua portuguesa, concorre-se para a diglossia e não para o bilinguismo, que é o desejado. A glotofagia da língua portuguesa, no contexto cultural e linguístico da sociedade angolana, da sociedade moçambicana, da sociedade guineense, da sociedade santomense, da sociedade cabo-verdiana e da sociedade timorense, não contribui para a melhoria da qualidade do ensino nestes países. O carácter endógeno de desenvolvimento leva-nos a "(...) desmontar uma ideia feita da sociedade industrial, a de que tudo o que é tradição é cristalizado, antiquado, substituível, e de que o que se apresenta como novidade, moderno, é em si mesmo bom e adoptável para melhorar a qualidade de vida das populações."²⁴

Ainda neste contexto, no início da década de 90, o Prof. Frederico Mayor, ex-director Geral da UNESCO, no seu "Programa Especial para África" afirmou também o seguinte:

Os indivíduos e os grupos visados pelas acções de desenvolvimento, não se sentem implicados, nem se interessam verdadeiramente pela sua realização, se não tiverem motivações de ordem cultural (promoção de línguas nacionais, defesa das identidades culturais). Convém, portanto, ter em conta as especificidades locais, as mentalidades e a visão do mundo das populações envolvidas (...) (Carmo, Hermano, 1999, p. 33).²⁵

24 CARMO, Hermano (1999), *Desenvolvimento Comunitário*; Universidade Aberta, Lisboa, p.33

25 MAYOR, Frederico (1990-1995), *África - Uma Prioridade*; Programa de Acção Proposto pelo Director-Geral; Centro Unesco do Porto, Departamento da Fundação Eng. António de Almeida, Porto, p.25

As principais razões para a introdução das línguas africanas no ensino, na opinião de Joseph Poth, especialista em Didáctica das línguas no Instituto Nacional de Educação da República Centro Africana, decorrem, essencialmente:

- Do elevado índice de reprovações que se verificam na escola primária, por falta da necessária competência linguística nas línguas de escolarização de origem europeia;
- Dos avanços alcançados pela linguística, no que se refere aos sistemas de funcionamento das línguas, o que, no plano teórico, acabou por ultrapassar dificuldades consideradas, até bem pouco tempo, insuperáveis;
- Dos progressos alcançados pela psicologia, que realçou a importância primordial da língua materna no desenvolvimento psicomotor, afectivo, moral e cognitivo da criança;
- Do imperativo de, pedagogicamente, se organizar os programas do ensino e da formação de acordo com a realidade cultural, linguística e humana de África.²⁶

4. A COOPERAÇÃO LINGUÍSTICA NECESSÁRIA

Do ponto de vista pedagógico, estávamos perante a existência de diferentes realidades sócio-culturais e linguísticas e um sistema educativo que, pura e simplesmente, ignora a existência dessas mesmas realidades com as consequências negativas que, naturalmente, advém desse facto, de entre elas:

- A não obediência a princípios didácticos elementares (do conhecido para o desconhecido; do simples para o complexo; do fácil para o difícil; do próximo para o afastado; do geral para o particular...);
- A exigência de um ritmo de aprendizagem igual ao das crianças que têm a língua portuguesa interiorizada como língua materna;

Por similaridade, recorro as preocupações dos países de acolhimento em relação à aprendizagem das chamadas minorias étnicas emigradas e à complexidade da sua integração social, bem como as razões para uma taxa média de analfabetismo, perto dos 90%, que se verificou praticamente em quase todos os PALOP. Neste contexto, a excepção foi Cabo Verde, que possui uma só língua africana, cujo léxico deriva maioritariamente do português arcaico.

Numa visão prospectiva, a aprendizagem da língua portuguesa, em estreita cooperação com as línguas africanas de Angola, consti-

²⁶ POTH, Joseph (1979), *Línguas Nacionais e Formação de Professores em África*, Edições 70, Lisboa, p.11

tui uma necessidade pedagógica e uma necessidade política da maior importância. O Estado necessita da nação, una e indivisível, para que as suas instituições possam funcionar a partir de um poder político democraticamente instituído. Assim sendo, torna-se necessário que os cidadãos, no pleno exercício da sua cidadania, para além das diferentes identidades culturais, tenham já interiorizado o conceito de uma identidade política – a nação – que se sobrepõe, em importância, a todos os outros sentidos de pertença. É aqui que, para além do seu importante papel de carácter pedagógico e cultural, a língua portuguesa apresenta ainda um papel extremamente relevante: a construção da Unidade Nacional e a interiorização do espírito de Angolanidade, para as quais, para além das línguas maternas africanas, também concorre a língua portuguesa.

BIBLIOGRAFIA

- Brandão, Carlos Rodrigues (1986). *O que é a Educação*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Carmo, Hermano – coord. (2001). *Problemas Sociais Contemporâneos*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carmo, Hermano (1997). Ensino Superior a Distância, Universidade Aberta, Temas Educacionais, vol. I: Contexto Mundial, Lisboa.
- Carmo, Hermano (1999). *Desenvolvimento Comunitário*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carmo, Hermano (2000). *Intervenção Social com Grupos*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, Alberto Dias de – Coord. (2006). A cultura humanista, In *Dicionário da Filosofia da Educação*. Porto: Porto Editora.
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogia da Autonomia; saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, Coleção Leitura.
- Laeng, Mauro (1978). *Dicionário de Pedagogia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Mayor, Frederico (1990-1995). África – Uma Prioridade; Programa de Acção Proposto pelo Director-Geral; Centro Unesco do Porto, Departamento da Fundação Eng. António de Almeida, Porto.
- Mazula, Brazão (2002). Para a Edificação do Instituto Internacional de Língua Portuguesa. In *Cadernos CPLP, Instituto Internacional de Língua Portuguesa*. Lisboa: CPLP.
- Moreira, Adriano (2002). Os Trópicos da Europa. *Academia Internacional de Cultura Portuguesa – AICP, Boletim n.º29*. Lisboa.
- Moreira, Adriano (7 de Outubro de 2003). Intervenção, Seminário sobre Educação da Juventude: Conceito de Liderança e Cidadania, Instituto de Defesa Nacional, Lisboa.

- Poth, Joseph (1979). *Línguas Nacionais e Formação de Professores em África*. Lisboa: Edições 70.
- Rela, José Manuel Zenha (1998). *África Século XXI. Os Desafios da Globalização e as Respostas do Desenvolvimento*. Lisboa: Sociedade de Geografia de Lisboa.
- Santos Benedito, N. D. (1999). *A globalização e os Desafios à Educação*. Coimbra, (comunicação não publicada).
- Venâncio, José Carlos (2000). *O facto Africano. Elementos para uma sociologia da África*. Lisboa: Vega.
- Zau, Filipe (2005). *Angola: Trilhos para o Desenvolvimento*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Zau, Filipe (2009). *Novos Trilhos para o Desenvolvimento*. Luanda: Movilivros.

SUPORTES DA INTERNET

- AIDS Portugal. *Em África, SIDA e Fome Andam Agora De Mãos Dadas*. Consultado em 30/10/03. Disponível em <http://www.aidsportugal.com/article.php?sid=2930>
- COMÉNIQ, Jan Amos, *cit. in, Enciclopédias Filosóficas; O Enciclopedismo Pansofista Alsted e Coménio*. Consultado em 23/10/03. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/hyper/enciclopedia/cap3p3/pansofista.htm>,

Desafios do Ensino Superior em Moçambique

Francisco Noa

INTRODUÇÃO

Qualquer leitura sobre o ensino superior em África deve ter sempre como pano de fundo a relação intrínseca e incontornável entre ciência e desenvolvimento. Partilhando uma história semelhante profundamente marcada pela dominação colonial, as nações africanas acabaram por perseguir, depois das independências políticas, uma trajectória própria, segundo os casos, de forma mais ou menos bem conseguida. Trajectória que significasse, por um lado, superar as assimetrias históricas produzidas no passado e, por outro, adoptar e aplicar políticas e estratégias que colocassem essas mesmas nações nos trilhos do desenvolvimento socioeconómico, do progresso e do bem-estar social.

É quase um lugar comum afirmar-se que um país não se pode desenvolver enquanto não colocar a educação como prioridade estratégica. Apesar desta ser uma percepção mais ou menos generalizada e existirem inúmeros exemplos ao longo da História, e em diferentes países, onde a relação educação e desenvolvimento socioeconómico é inequivocamente bem-sucedida, persistem, no entanto, e cada vez mais, evidências de que, em muitos lugares, esta articulação continua muito aquém do desejável.

Nalguns casos, por deliberada resistência ou insensibilidade das lideranças para aceitar esta relação claramente de implicação, noutros por constrangimentos vários que se prendem com situações crónicas de instabilidade política, socioeconómica e militar. Sintomaticamente, uma educação deficiente ou inexistente tem como consequência as precariedades e vulnerabilidades aqui referidas.

O facto de os efeitos da educação se fazerem verdadeiramente sentir apenas num horizonte de médio e longo prazo, dada a necessidade de sistemáticos e avultados investimentos a nível de recursos humanos, financeiros, materiais e infraestruturais, concorre para que muitos países, já de si depauperados, entrem num ciclo vicioso, quase endémico de indecisões, recuos e estagnação. Isto é, não se desenvolvem porque não têm esses recursos, ou, então, não têm esses recursos porque lhes falta capacidade de os gerar ou de os obter. E quando tais recursos são obtidos o que temos, muitas vezes, é a manifesta incapacidade de uma gestão responsável, eficiente e eficaz.

Francisco Noa

Reitor da Universidade Lúrio

De modo recorrente, embora até certa medida com toda a legitimidade, a história colonial tem surgido justificadamente como uma das principais responsáveis pela escassez de quadros que deveriam concorrer para a transformação dos países africanos depois das independências nacionais. E, de forma destemida e notável, muitos destes países conseguiram não só ter a sua soberania preservada, mas também fazer da educação um dos maiores instrumentos políticos e estratégicos para perseguir o seu desenvolvimento socioeconómico.

Moçambique é seguramente um desses países que apostou tanto no combate à iliteracia de grande parte da sua população, como na preparação de quadros com formação superior dentro e fora do país. Assim, se em 1975, o país então recém-independente tinha como herança cerca de 97% de analfabetos, hoje, 43 anos depois, são menos de 50%¹, uma cifra que, apesar de todo o esforço, continua bastante aquém do aceitável.

Além do mais, os desafios hoje colocados pela globalização determinam que as lideranças do país aos mais diferentes níveis, os empregadores e a sociedade, em geral, assumam a educação, no seu todo, e o ensino superior, em particular, como um imperativo nacional e estratégico.

1. A QUESTÃO AFRICANA

Na verdade, uma das grandes preocupações das universidades africanas, sobretudo após as independências políticas, nos anos 50, 60 e 70, foi a de fazer desses centros de conhecimento um dos grandes sustentáculos para a consolidação da sua autonomização em relação às antigas metrópoles. Havia, pois, a clara consciência de que era necessário e imperioso não só preencher os lugares deixados vagos devido ao êxodo dos quadros coloniais, mas também de assegurar que os próprios africanos assumiam a missão de perspectivarem, orientarem e realizarem o projecto que colocasse as suas nações na rota do progresso social e económico. Para isso, a educação, no seu todo, e o ensino superior, de forma mais específica, deveriam ter um papel crucial.

Em 1966, por exemplo, o antigo educador e estadista tanzaniano, Julius Nyerere, no discurso de abertura da Universidade de Dar-Es-Salaam (UNESCO, 1998) defendia 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. 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 da própria sociedade. Isto é, trata-se de uma visão emancipatória e desenvolvimentista do ensino superior, em que prevalece um sentido de cidadania que procurava privilegiar e associar conhecimento, igualdade, dignidade e identidade nacional.

¹ <http://www.ine.gov.mz/estatisticas/publicacoes/anoario/nacionais/anoario-estatistico-2016>

Devidamente alinhado nesta perspectiva, encontra-se Joseph Ki-Zerbo, renomado historiador burkinabe que, numa conferência, em 1966, perante estudantes senegaleses, em Dakar, já chamava a atenção para o papel que a universidade deveria ter tanto para o progresso das nações africanas, como para os próprios africanos de 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.

A relação de implicação entre ensino superior e desenvolvimento socioeconómico foi, aliás, a nível mundial, sendo consolidada durante o século XX, à medida que, cada vez mais, a pesquisa, predominantemente levada a cabo nas universidades, foi colocada ao serviço do desenvolvimento tecnológico e da satisfação das necessidades da sociedade. Será, aliás, esta perspectiva desenvolvimentista da universidade que procurará alimentar os princípios orientadores do ensino superior, nos países africanos, à medida que ia ganhando corpo a consciência de que a independência política tinha que estar inevitavelmente associada à independência económica.

Segundo Lameck K.H. Goma (1998), antigo reitor da Universidade da Zâmbia, para os africanos sobreviverem, afirmarem-se e prosperarem neste mesmo mundo e no futuro que é hoje o presente, devem, segundo ele, fomentar a consciência da necessidade de um desenvolvimento baseado na ciência, tecnologia e inovação tendo sempre a preocupação não de com elas se identificarem apenas, mas de exercerem um domínio efectivo.

E a marca desse domínio só será efectiva e inspiradora se se tiver sempre em conta os elementos e factores específicos do meio envolvente sejam eles geográficos, históricos, culturais, socioeconómicos, religiosos, políticos e étnicos. Aliás, comparando a situação africana com a europeia, em termos académicos, Edwin Ashby, citado por Florida Karani (1998), defende que o propósito social da universidade em África difere do propósito social tradicional na Europa. Assim, enquanto as universidades europeias apostam numa certa continuidade, preservação e aprofundamento de uma determinada tradição intelectual, as universidades africanas são um poderoso instrumento de mudança.

O conhecimento local, a interacção com as comunidades e a definição de prioridades em função do meio envolvente pode ser uma garantia não só para uma genuína educação científica e tecnológica, mas para efectivamente transformar conhecimento em desenvolvimento.

Algumas experiências podem ser reveladoras da relação entre conhecimento e desenvolvimento socioeconómico. Demonstrações apresentadas por Bloom, Canning e Chan (2006), num estudo já com alguns anos, revelam que enquanto os níveis de participação do ensino superior, em muitos países desenvolvidos, é superior a 50%, no caso dos países menos desenvolvidos, caso da África Subsahariana, os níveis

de participação do ensino superior são inferiores a 5%, facto que por si, pode, em parte explicar o atraso socioeconómico que vamos assistindo um pouco por todo o continente.

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 de ajuda externa que vão, ou não, recebendo. Por isso, é muito difícil reflectir sobre as políticas de ensino superior em África, segundo Birgit Brock-Utne (2003), sem discutir o importante papel desempenhado pelos doadores e pelas agências internacionais, onde claramente pontifica o Banco Mundial, apesar de o seu apoio ir oscilando ao longo dos anos.

Aliás, esta dependência é explicada, em parte, também 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.

Contudo, apesar de todos esses constrangimentos, as universidades africanas não só têm conseguido assegurar a sua sobrevivência e expansão, como têm concorrido para a formação de quadros que têm participado activa e decisivamente em projectos ligados ao crescimento económico dos seus países.

Num contexto como o actual, em que a mobilidade de conhecimento, de pessoas, bens, ideias, modelos atingiu dimensões verdadeiramente planetárias, um desafio particular se coloca aos governos africanos e às instituições de ensino superior. Trata-se de assegurarem a sua sustentabilidade, competitividade e credibilidade explorando a capacidade de não só atrair e gerir com sobriedade e rigor os recursos externos, mas também de definir políticas e estratégias que garantam o aproveitamento realista das potencialidades internas.

Segundo vários autores e relatórios de organizações internacionais, como o Banco Mundial (1999, 2002), a produção, acumulação, transferência e aplicação de conhecimento tornaram-se alguns dos maiores factores no desenvolvimento socioeconómico e estão no centro das estratégias nacionais de desenvolvimento para ganhar vantagens competitivas na economia do conhecimento global. Daí que para assegurar uma efectiva e bem sucedida conexão entre o conhecimento científico e tecnológico e desenvolvimento é necessário que, entre outros, os seguintes aspectos sejam devidamente considerados pelas nações africanas: manutenção da competição económica, aposta no entendimento humano entre as nações, enriquecimento das experiências dos estudantes, do corpo docente e do *staff* através da mobilidade institucional, incorporação de uma dimensão internacional no ensino e na pesquisa,

elevação do status transnacional das IES, desenvolvimento da qualidade dos produtos educativos e experiências dos estudantes, preparação dos graduados para uma carreira global, manutenção da segurança internacional e relações pacíficas, exportação de serviços e produtos educacionais e alcance de padrões internacionais.

2. CAMINHOS DO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE

Regressando aos caminhos percorridos por Moçambique, no pós-Independência, os novos governantes viram-se, de imediato, obrigados a adoptar medidas reactivas em todos os domínios, mas muito em particular, no sector da educação. Assim, foi preciso recorrer a soluções internas que, entre outras, passaram pela colocação dos estudantes mais adiantados a leccionarem nas classes imediatamente inferiores e pela aposta massiva na educação, através da introdução do Sistema Nacional de Educação.

Por outro lado, foram concomitantemente sendo criados cursos e centros de formação de professores para praticamente todos os níveis de ensino, exceptuando o superior, situação que se alteraria, em 1985, com a criação do Instituto Superior Pedagógico, mais tarde, Universidade Pedagógica.

Entretanto, e com a crua e objectiva constatação de que só com o apoio da cooperação internacional se poderia dar o impulso que o país precisava para poder responder às exigências colocadas pelas diferentes áreas de actividade, Moçambique foi não só estabelecendo acordos de cooperação com diferentes países, como também recorreu à solidariedade internacional para obter a ajuda de que tanto necessitava quer em termos técnicos, quer em termos financeiros e materiais.

Neste sentido, se por um lado, foram chegando recursos humanos e materiais provindo de vários países, sobretudo dos aliados do leste e de alguns países nórdicos, por outro, muitos moçambicanos foram sendo enviados para se formarem e se aperfeiçoarem em diferentes áreas de conhecimento que eram, então, oferecidas por esses países e por outros.

Com um sistema centralizado de governação do ensino superior, quer do ponto de vista de princípios e de políticas quer de estratégias, Moçambique apostou sempre num modelo de formação em que o perfil dos quadros formados estivesse sintonizado com as condições e necessidades do país em termos de desenvolvimento bem como com um determinado ideal de cidadania (Mário *et al.* 2003; Noa 2010).

Nos inícios dos anos 90, e face às transformações que iam ocorrendo internamente e pelo mundo, foi necessário introduzir alterações profundas e estruturais que implicaram uma viragem radical da orientação política e económica até aí seguidas. Este facto acabaria por ter implicações não só no desenho das políticas e estratégias educacionais, sobretudo a nível do ensino superior, como também na introdu-

ção de novos instrumentos regulatórios - (ver, por exemplo, Lei 1/93 de 24 de Junho, Resolução n° 8/95 de 22 de Agosto do Conselho de Ministros, o Plano Estratégico de Educação, 1999-2003; o Plano Estratégico do Ensino Superior 2000-2010, a Lei n° 5/2003 de 21 de Janeiro, a Lei n° 27/2009, o Plano Estratégico do Ensino Superior 2011-2020, etc), - que concorreriam para respaldar a expansão do ensino superior e surgimento das primeiras instituições de ensino superior privado, a partir de 1995.

É, pois, o crescimento exponencial de instituições de ensino superior e da sua respectiva população, em Moçambique que foi criando tensões e desconforto quando o assunto é qualidade. Na verdade, em 43 anos, portanto, desde 1975, passou-se de uma única instituição de ensino superior, a Universidade Eduardo Mondlane, então com cerca de 2.433 estudantes, para cerca de 52 IES's, em 2018, com uma população rondando os 200 mil estudantes.

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, no final. E o que se verificou, foi que efectivamente, em 2010, o número de estudantes era de 75.000, isto é, um número 4 vezes superior à previsão inicialmente feita (Noa, 2010).

Este é um dos grandes paradoxos vividos pelo nosso ensino superior, em que por um lado, se assiste a um crescimento acelerado quer das próprias IES quer da população estudantil, muito além de todas as previsões. Por outro, apesar de todas estas estatísticas, de certo modo reveladoras da vitalidade deste subsistema, no que a expansão diz respeito, o que se verifica, em termos comparativos, é que Moçambique está muito aquém quer dos rácios regionais, quer dos rácios globais. Isto é, enquanto a média africana, sobretudo da região da SADC está acima dos 10%, contra os cerca de 25%, em termos globais, em Moçambique, mal se chega aos 1%. Portanto, para uma população de 28 milhões de habitantes, em que mais de 50% da população tem mais de 15 anos, apenas 200 mil está no ensino superior.

Perante este quadro sumário, tendo em conta os factores históricos, a pressão da globalização, os desequilíbrios regionais, a necessidade de recursos humanos capacitados a todos os níveis, os ainda elevados índices de analfabetismo, o baixo rácio da população universitária, o défice em termos de infraestruturas, o enorme potencial na agricultura e no turismo, o ao mesmo tempo promissor e ameaçador crescimento populacional², as janelas criadas pela descoberta recente de recursos naturais como gás, petróleo aliados ao carvão, quais são, por conseguinte, os grandes desafios do ensino superior em Moçambique?

² Em 10 anos a população moçambicana cresceu 3,5% face a uma manifesta desaceleração económica (Feijó, J; Ibraimo, M. ,2018). <http://omrmz.org/omrweb/wp-content/uploads/De-staque-Rural-31.pdf>

É verdade que vivemos, em termos globais, uma época de grandes oportunidades e com elevados níveis de crescimento socioeconómico e tecnológico, mas ao mesmo tempo de crises sociopolíticas, financeiras e culturais mais ou menos prolongadas e impactantes. Acresce o facto de o mundo estar a passar por transformações profundas e aceleradas, agravando os cenários de tensão e de incerteza individual e colectiva e que, muito particularmente em África, por todo o acúmulo de circunstâncias históricas, não só vão cavando e multiplicando situações assimétricas profundas, a vários níveis, como também têm estado a agravar um estado de crise que tende a agudizar-se e multiplicar-se.

3. DESAFIOS DO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE

É importante ter como pontos prévios, neste particular, dois aspectos: primeiro, que estes desafios não devem ser dissociados dos desafios que estão colocados globalmente ao país, em todos os seus sectores de actividade; segundo, o ensino superior faz parte do sistema de educação em geral, do qual fazem parte outros subsistemas igualmente importantes: ensino básico, ensino secundário e ensino técnico-profissional.

Eis, então, e sem que sejam exclusivos ou inquestionáveis, alguns dos desafios que se colocam ao ensino superior em Moçambique, quer para que ele próprio se fortaleça, se credibilize e se projecte internacionalmente, quer para que cumpra cabalmente o papel histórico que lhe corresponde que é o de decisivamente concorrer para o desenvolvimento socioeconómico, para o progresso e para o bem-estar de toda a sociedade.

3.1. Sustentabilidade

Enquanto que as IES públicas, que constituem 1/3 das IES, em Moçambique, dependem grandemente do orçamento do Estado, nalguns casos entre 80 e 90%, as IES privadas asseguram o seu funcionamento fundamentalmente através das propinas pagas pelos estudantes. É verdade que o Governo, através do Fundo Nacional de Investigação (FNI) e do Fundo do Desenvolvimento Institucional (FDI), tem permitido que todas as IES nacionais acedam, através de concursos, a financiamentos que lhes permitem uma maior capacidade institucional.

Mesmo assim, tendo em atenção o facto de as universidades serem realidades multidimensionais e multifuncionais, e que têm de fazer face às suas próprias transformações, à aguda e generalizada crise económica e financeira bem como às exigências do seu próprio crescimento, a questão da sustentabilidade, em todos os aspectos, coloca-se cada vez mais de forma aguda e imperativa. Sem uma visão clara e uma estratégia bem definida em relação às fontes de financiamento que deverão envolver o governo, as IES, o mercado de trabalho e os parceiros de cooperação, a funcionalidade e qualidade das IES e do próprio subsistema ficarão seriamente comprometidas. De forma

crua, diremos, sem dinheiro não há universidade. Esta deve ser uma preocupação permanente, devidamente interiorizada e assumida por todos, incluindo pelos estudantes, e que deve instituir como cultura toda uma cadeia que inclui planificação, arrecadação, gestão e aplicação criteriosa dos recursos financeiros. Uma universidade que não inclui na sua pauta de termos de referência uma atitude empreendedora³ dificilmente terá condições de se manter, muito menos de se desenvolver.

3.2. Expansão, acesso e equidade

Apesar do esforço que ditou o crescimento quase exponencial do ES, em Moçambique, sobretudo nos últimos 15 anos, em que se passou de cerca de 14 IES, em 2004, para 52, em 2018, comprovadamente o rácio da população universitária no país, em termos comparativos, é muito baixo. Por outro lado, continuam os desníveis assinaláveis de acesso entre as diferentes regiões do país, apesar de praticamente todas as províncias possuírem ES. A expansão do ensino superior, por exemplo, permitiu que surgissem duas grandes universidades públicas fora de Maputo, a Universidade Lúrio (2007), que cobre as 3 províncias do Norte do país (Nampula, Cabo Delgado e Niassa) e a Universidade Zambeze (2008), no Centro, que cobre as províncias de Sofala, Manica, Tete e Zambézia.

Outro desnível inaceitável, apesar dos esforços governamentais no sentido de inverter a situação⁴, e apesar de em cursos das ciências sociais e educacionais verificar-se maior equilíbrio, é a da relação entre homens e mulheres, quer à entrada, quer na culminação dos cursos, continua extremamente desigual, na proporção de 1:3. Tendo em conta que mais de 50% da população moçambicana é feminina, esta é uma situação que urge corrigir e acautelar, na política e na estratégia de crescimento do ES. Portanto, este é um desafio que se prende com as responsabilidades do Estado em termos de governação e fiscalização deste subsistema de ensino. E aqui caberá também o papel de assegurar e gerir a articulação fundamental com os outros subsistemas de ensino: básico, secundário e técnico-profissional.

3.3. Qualidade

Um passo gigantesco que foi dado em termos de promoção e garantia de qualidade do ES, em Moçambique, foi a operacionalização, nos últimos 3 anos, do Conselho Nacional de Avaliação e Acreditação da Qualidade (CNAQ), um órgão criado em 2007, mas que esteve praticamente inactivo. No entanto, apesar de todo o esforço realizado, muito há ainda por fazer no sentido de se criar uma verdadeira cultura da qualidade e

³ <https://www.oecd.org/site/cfecpr/EC-OECD-Entrepreneurial-Universities-Framework.pdf>

⁴ Além da promoção da equidade do género nas IES, foi aprovada uma Política do Género para o Ensino Superior, em Moçambique.

que seja transversal e cada vez mais credível, envolvendo o próprio órgão, as IES, o mercado de trabalho e a sociedade em geral.

Para que a cultura e a prática de qualidade sejam efectivas nas IES, é necessário que elas acautelem a *qualidade de gestão* (autonomia, profissionalismo e democraticidade interna, em que a gestão seja verdadeiramente participada por todos os actores internos e externos); *qualidade de pesquisa* (seguindo padrões internacionais e concorrendo efectivamente para o desenvolvimento do próprio conhecimento científico e sob o signo de utilidade pública); *qualidade do ensino* (cursos e programas de ensino relevantes, realistas e actualizados, uma estratégia consistente e transparente em termos de recrutamento, selecção, retenção, promoção, valorização e remuneração do corpo docente; ainda referente à qualidade de ensino, além de competência técnicas e científicas, os estudantes, pelo papel social que terão na sociedade, deverão desenvolver competências transversais: cívicas, comportamentais e culturais⁵); *qualidade de infraestruturas e de equipamentos* (o investimento nas tecnologias e na digitalização deve ser uma aposta estratégica, séria e irreversível; num país, onde apenas 7% da população tem acesso⁶, o investimento nas tecnologias de informação e comunicação é um desafio gigantesco, mas inadiável); e, finalmente, *qualidade de extensão*, isto é, as actividades desenvolvidas devem ser uma demonstração de abertura, nos dois sentidos, das universidades às comunidades, ao mercado de trabalho e à sociedade em geral. O princípio de serviço público, através da transferência e aplicação do conhecimento científico deve ser uma realidade, além de que a própria universidade deve ser capaz de recolher, sistematizar e capitalizar os conhecimentos existentes fora dela.

3.4. Flexibilidade, inovação e empreendedorismo

Num mundo em acelerada transformação, o que se pede às instituições, muito especialmente as do ensino superior, é que aprofundem a sua vocação de antecipar cenários, ou então, pelo menos de se adaptarem às mudanças que vão ocorrendo a todos os níveis. O nosso ensino superior, em geral, e a universidade, em particular, deverá ter a capacidade de renovar-se, de reinventar-se, enquanto instituição que deve colocar-se na vanguarda e não a reboque de lógicas e dinâmicas que por ela deveriam ser explicadas, previstas, alimentadas e monitoradas. As lideranças dentro da universidade, e a todos os níveis, deverão ser capazes de cultivar, com exemplos vivos e práticos, junto de toda a

⁵ Hoje, mais do que nunca e mais do que em nenhum outro lugar, a universidade africana deve ser um centro formador de questionamento intelectual, de consciência crítica, criadora e cívica, de exploração e compreensão da profundidade humana, lugar onde verdadeira e religiosamente o espírito, a cultura, o saber e a ética são promovidos.

⁶ <http://opais.sapo.mz/mocambique-vai-criar-25-centros-comunitarios-de-internet>

comunidade académica o inconformismo, a criatividade e um sólido e permanente espírito empreendedor.

3.5 Cooperação e internacionalização

Por aquilo que dissemos, logo no início desta apresentação sobre a forma como Moçambique, tal como muitos outros países africanos, tem recorrido à cooperação internacional, sobretudo, para viabilizar-se como país e muito particularmente no sector da educação, será quase redundante invocar este desafio. Além do mais, é praticamente impensável que uma universidade, em pleno século XXI, vingue sem sólidas parcerias internas e externas, quer com instituições homólogas, quer com organizações internacionais, governos, organizações da sociedade civil, mercado de trabalho e todas as diferentes áreas de actividade públicas e privadas existentes.

Em termos internos, mais do que investir na competição entre elas, as IES nacionais deveriam apostar mais na cooperação, tal como algumas já o fazem, de modo a explorar conjuntamente os recursos que possuem viabilizando projectos de pesquisa, formação e de extensão.

Hoje, várias universidades nacionais têm feito parte de consórcios internacionais que lhes têm permitido aceder a financiamentos externos, caso do Programa Erasmus +. Além de um défice manifesto em termos de infraestruturas e equipamentos, que a cooperação internacional tem ajudado a colmatar, é, fundamentalmente, na capacitação dos seus quadros em projectos de pós-graduação (mestrado, doutoramento e pós-doutoramento) que a cooperação regional e internacional tem produzido resultados que doutro modo não seriam possíveis.

E porque fazer parte de redes internacionais institui-se cada vez mais como um indicador importante da vitalidade e da qualidade universitária, esta deve ser uma opção estratégica e permanente das universidades nacionais. Facto importante a ter em conta no desenvolvimento destas relações e dadas as reconhecidas desigualdades estruturais e funcionais entre as instituições nacionais e estrangeiras é o de assumirem a cooperação como colaboração e não como dependência.

A cooperação, seja ela bilateral ou multilateral, por permitir mecanismos de trocas, mais ou menos sistemáticas, de recursos e de conhecimento, que concorrem por sua vez para o desenvolvimento individual e institucional, é seguramente um factor fundamental de desenvolvimento das próprias instituições e do país.

Para isso, é necessário que essa mesma cooperação seja cada vez mais melhor planificada e com níveis de implementação consistentes e consequentes, numa perspectiva de médio e longo prazo, de modo a reduzir as reconhecidas desigualdades entre as instituições, mas também entre as diferentes regiões do país.

Por outro lado, quanto mais sólidas forem as parcerias internas, a nível da pesquisa, da formação e do fortalecimento institucional, maiores

são as possibilidades dessas mesmas instituições acederem a financiamentos e a outros projectos de desenvolvimento lançados por universidades e instituições de fomento internacionais.

4. CONCLUSÃO

Em jeito de conclusão, gostaríamos de reafirmar que não temos, pois, dúvidas sobre o papel que o ensino superior, no seu todo, e a universidade, em particular, podem jogar no desenvolvimento da educação em África. Não a educação no sentido restrito, e que se prende fundamentalmente com a obtenção de um diploma, isto é, com a educação formal, mas a educação no sentido lato do termo que, incluindo a instrução, significa, sobretudo, transmissão e aquisição de princípios, valores, conhecimentos, competências que concorram para uma formação integral que assegure saber, saber ser, saber estar e saber fazer.

Numa era onde são indiscutíveis os saltos tecnológicos, científicos, infraestruturais e outros, são também indissociáveis os défices a nível de competências humanas fundamentais (sentir, pensar, acreditar) e que comprometem seriamente a ideia de desenvolvimento, muito particularmente em sociedades como a nossa, onde as transformações acontecem de forma acelerada, incontrolável e desestruturante.

Os desafios aqui arrolados só farão sentido se, por um lado, forem entendidos numa perspectiva integral e, por outro, poderem articular-se com as múltiplas e diversificadas visões e dimensões que participam do desenvolvimento de um país como Moçambique, aspirante a fazer parte, um dia, do concerto das nações mais evoluídas do globo.

E o ensino superior, indiscutivelmente, tem e terá uma palavra decisiva em todo esse processo.

Lisboa, 8 de Novembro de 2018

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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*, vol.1, nº1.
- Bloom, D; Canning, D e Chan, K (2006). *Higher Education and Economic Development in Africa*. Washington DC: The World Bank.
- CLOETE, Nico et al. (2011). *Universities and Economic Development in Africa. Pact, Academic Core and Coordination*. Wynberg: CHET.
- DICES - Direcção para a Coordenação do Ensino Superior (2012). *Colectânea da Legislação do Ensino Superior*. Maputo: Ministério da Educação.
- DICES - Direcção para a Coordenação do Ensino Superior (2014). *Dados Es-*

- tatísticos sobre o Ensino Superior em Moçambique 2013*. Maputo: Ministério da Educação.
- EU/OECD (2012). *A Guiding Framework for Entrepreneurial Universities*. Disponível em <https://www.oecd.org/site/cfecpr/EC-OECD-Entrepreneurial-Universities-Framework.pdf>
- Feijó, João; Ibraimo, Momade (2018). *Um crescimento populacional sustentável? Uma primeira análise aos resultados do censo 2017*. Disponível em <http://omrmz.org/omrweb/wp-content/uploads/Destaque-Rural-31.pdf>
- Goma, Lameck K. H. (1998). The Role of Higher Education in the Education Sector. *Higher Education in Africa: Achievements, Challenges and Prospects* (pp. 81-107). Dakar: UNESCO.
- Instituto Nacional de Estatística (INE) (2017). Anuário Estatístico 2016 - Moçambique. Maputo. Disponível em <http://www.ine.gov.mz/estatisticas/publicacoes/anuario/nacionais/anuario-estatistico-2016>
- Karani, Florida (1998). Relevance of Higher Education Policies and Practices. *Higher Education in Africa: Achievements, Challenges and Prospects* (pp. 109-127). Dakar: UNESCO.
- Kotecha, Piyushi (2012). Higher Education in the Southern African Region: Current trends, challenges, and recommendations. A contribution to the development of a regional strategic plan for revitalising and strengthening higher education in the SADC region. Johannesburg: SARUA.
- Mário, Mouzinho et al. (2003). *Higher Education in Mozambique. A Case Study*. Maputo: Imprensa & Livraria Universitária.
- MCTESTP, Ministério de Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico-Profissional (2016). *Desafios do Ensino Superior em Moçambique*, Nam-pula, Agosto de 2016 (Discurso do Ministro Jorge Nhambiu por ocasião da Celebração dos 20 Anos da Universidade Católica de Moçambique).
- Mohamedbhai, Goolam (1998). The Role of Higher Education in Developing a Culture of Peace in Africa. *Higher Education in Africa: Achievements, Challenges and Prospects* (pp. 19-30). Dakar: UNESCO.
- Noa, Francisco (2010). Ensino Superior em Moçambique: políticas, formação de quadros e construção da cidadania. In *COOPEDU — Congresso Português e os PALOP Cooperação na Área da Educação*. Lisboa: ISCTE.
- UNESCO (1998). *Higher Education in Africa: Achievements, Challenges and Prospects*. Dakar: BRENDA.

Políticas Educativas na Guiné-Bissau

Geraldo Raul Indequê

Nos últimos anos têm ocorrido várias Reformas do Sistema Educativo da Guiné-Bissau com vista a melhorar a sua qualidade e adequá-lo ao novo contexto. Abaixo seguem as principais áreas de incidência das Reformas:

Unificação do Ensino Básico

O Ensino Básico agora compreende nove anos de escolaridade, estando subdividido em 3 ciclos. O 1º ciclo refere-se aos 4 primeiros anos de escolaridade, 2º ciclo 5º e 6º anos de escolaridade e 3º ciclo 7º, 8º e 9º anos de escolaridade.

Para o 1º ciclo é necessário apenas 1 professor, no 2º ciclo apenas dois professores. Em ambos ciclos é também necessária uma pessoa recurso para artes plástica e/ou educação física e desportos.

Aposta na formação inicial e continua de professores

Com vista a melhor a qualidade do ensino e considerando a existência de um número considerável de professores no sistema educativo sem formação pedagógica, foi feita aposta na formação inicial e contínua dos professores. Com efeito, foram construídas três novas escolas normais de formação de professores do Ensino básico para aumentar o número de professores qualificados no sistema. Contudo, é necessário e urgente que os formadores destas e outras em funcionamento há vários sejam capacitados e que estas escolas tenham suporte de escolas congêneres com maior solidez.

Elaboração de diplomas complementares do Estatuto da Carreira Docente

A implementação do Estatuto da Carreira Docente (ECD) tem sido um dos principais pontos nos sucessivos cadernos reivindicativos dos Sindicatos dos Professores. No entanto, o documento carece de diplomas regulamentadores que não tinham sido elaborados a quando da elaboração ECD. Para efeito da sua elaboração foi criada em 2017 uma comissão interministerial, incluindo os sindicatos de professores e ONG nacionais e internacionais que atuam no setor educativo. Após várias

Geraldo Raul Indequê

Especialista em Educação - Plan International Guiné-Bissau
geraldoindeque7@gmail.com
geraldoindeque@planinternational.org

sessões de trabalho foram elaborados todos os diplomas necessários a implementação do ECD.

Reforma do currículo do Ensino Básico (em curso)

O currículo implementado até então está descontextualizado e não reflete as aspirações e as exigências dos dias que correm. Foi constituída uma equipa técnica nacional (elementos do Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação – INDE) que conta com apoio técnico de uma equipa da Fundação Calouste Gulbenkian e da Universidade do Minho cuja missão é elaborar currículo nacional para ensino básico. Dado a limitação de recurso, o trabalho está sendo desenvolvido parcialmente e sua conclusão depende de disponibilidade financeira.

Quadro Legal (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Aprovada em maio de 2010, a Lei de Bases do Sistema Educativo dá suporte legal as ações educativas e suprimiu as lacunas que existiam a nível legislativo. Propôs alterações consideráveis no sistema, dentre as quais a introdução do 12º ano de escolaridade, idade para ingresso no Ensino Básico passa a ser 6 anos de idade. O ensino secundário é reestruturado em três grandes eixos/grupos: ciências médicas, ciências exatas e literatura e ciências sociais.

Em 2014, o Ministério da Educação Nacional da Guiné-Bissau realizou o Diagnóstico do Sistema Educativo, o qual permitiu que os decisores verificassem em que medida seria possível melhorar a eficácia e a eficiência do sistema, tendo em conta os recursos existentes e mobilizáveis. O documento reúne oito capítulos:

- Contexto macroeconómico e demográfico
- Eficácia externa
- Equidade-disparidade
- Desenvolvimento da Primeira Infância
- Análise de vulnerabilidade do Sistema
- Escolarização
- Custo e financiamento da Educação
- Qualidade e gestão
- Abaixo seguem as principais constatações do estudo:
- Progressos significativos no acesso ao pré-escolar (TBE passou de 7% em 2010 para 13% em 2013);
- Queda na taxa de conclusão dos dois primeiros ciclos (de 64% em 2010 para 59% em 2013);
- 75% das escolas do EB não oferecem os 6 anos de escolaridade;
- Elevado número de repetência: 21% em EB1 e 18% no EB2. Forte correlação entre repetência e abandono;
- Abandono significativo das meninas no final do EB2, dada a entrada tardia;

- Baixa equidade do sistema educativo em termos de acesso, conclusão e qualidade;
- Insuficiência de professores;
- No Ensino Secundário, taxa elevada de abandono (38%);
- No Ensino Superior, problemas de organização e adequação às necessidades do desenvolvimento do país;
- O ETEFP não está orientado para as exigências do mercado;
- Baixa taxa de alfabetização (apenas 57% da população);
- A Gestão, controle e financiamento do setor educativo estão aquém das expectativas

AS GRANDES PRIORIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

1. Acolher todas as crianças dos 6 aos 11 anos de idade nas estruturas de Ensino Básico do primeiro e segundo ciclos;
2. Melhorar a qualidade das aprendizagens do Ensino Básico;
3. Melhorar a oferta do ensino técnico e formação profissional;
4. Controlar o fluxo dos alunos à entrada no Ensino Secundário, para permitir a alocação de mais recursos no reforço das aprendizagens, particularmente nas disciplinas científicas e tecnológicas;
5. Melhorar o Ensino Superior local, para responder qualitativa e quantitativamente às demandas do país;
6. Desenvolver a Alfabetização e a Educação não formal, a fim de proporcionar as aptidões necessárias a uma melhor inserção socioeconómica, particularmente aos grupos desfavorecidos;
7. Melhorar a gestão e a pilotagem do Sistema Educativo, através de alocação ótima de recursos;
8. Promover a equidade entre género, meio geográfico e categorias sociais.

AS ORIENTAÇÕES ESTRATÉGICAS DE CADA NÍVEL DE ENSINO

PRÉ-ESCOLAR

- Um ano de pré-primária nas zonas rurais;
- Dois anos para crianças dos 4 a 5 anos de idade;
- O clássico de 3 anos;
- Reforço de parcerias;
- Manutenção da quota do setor privado em 50%;
- Melhoria da oferta pública com a duração de dois anos nas regiões com pouca dotação;
- Apoio às iniciativas comunitárias;
- Inserção progressiva de um ano pré-primário nas regiões com menor cobertura;
- Distribuição equitativa dos meios materiais e dos professores.

Melhoria da Qualidade

- Integração da formação inicial dos educadores nas Escolas Normais de Formação de Professores;
- Formação dos auxiliares nos estabelecimentos de formação profissional (curta duração);
- Implementação de uma reforma curricular;
- Reforço das formações contínuas, supervisão pedagógica e aquisição de materiais pedagógicos;
- Reforço das capacidades institucionais por meio de normas, regras e padrões de qualidade;
- Desenvolvimento e implementação de programas de educação parental.

ENSINO BÁSICO – 1º E 2º CICLOS

- Melhoria do acesso, equidade e conclusão;
- Redução das disparidades em termos de acesso, através da construção de escolas nas zonas com fraca oferta;
- Subsídios aos professores das zonas isoladas ou de difícil acesso;
- Diminuição de entradas tardias para erradicar, a curto prazo, os abandonos relacionados à idade;
- Assumpção pelo Estado das escolas comunitárias e madrassas;
- Colocação de professores e disponibilização de materiais pedagógicos;
- Construção e equipamento de 211 novas salas de aula a cada ano;
- Recrutamento de 310 professores, em média, por ano;
- Redução da repetência para 7% em 2025 (20% em 2013).

Melhoria da Qualidade

- Reforço da formação inicial de docentes com foco em Língua Portuguesa e Matemática;
- Implementação de formação contínua adaptada que responda às necessidades e qualificações dos docentes;
- Melhoria do tempo de aprendizagem dos alunos, por meio de seguimento, aulas de recuperação
- Redução progressiva do número de salas de aulas que funcionam em triplo turno
- Diminuição da rácio aluno-professor;
- Distribuição gratuita de manuais escolares.

ENSINO BÁSICO – 3º CICLO

- Melhoria do acesso, equidade e conclusão: 80% de uma geração acederão a este nível;

- Instituição de exames regionais no final do EB2 para controlar o acesso a este ciclo;
- Recrutamento de 125 professores, em média, por ano;
- Construção de cerca de 109 novas salas de aulas, em média, por ano;
- Aumento do tamanho das turmas (40 em vez de 34).

Melhoria da Qualidade

- Implementação de exames regionais no fim deste ciclo para selecionar os que vão prosseguir no ensino regular

ENSINO SECUNDÁRIO

O principal objetivo atribuído ao Ensino Secundário é preparar, de maneira adequada, um número considerável de alunos, mas segundo uma evolução controlada dos efetivos, para entrada no ensino superior. Seguem as principais orientações estratégicas para este nível de ensino:

- Controle dos fluxos dos alunos na entrada para o Ensino Secundário;
- Instauração do exame nacional no final do 9º ano;
- Implicação do sector privado, que continuará a assegurar 20% do efetivo;
- Redução da taxa de repetência para 6% em 2020;
- Harmonização dos conteúdos ministrados;
- Aumento do tempo letivo, suprimindo as turmas de triplo;
- Construção de novas salas de aulas;
- Recrutamento de 86 docentes, em média, por ano;
- Reforço do ensino de disciplinas científicas através da construção e equipamento de laboratórios;
- Instituição do exame nacional de acesso ao ensino superior no final do 12º ano.

ENSINO TÉCNICO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

- Melhoria da pilotagem;
- Reforço da capacidade do Instituto Nacional de Formação Técnico Profissional (INAFOR);
- Reestruturação do dispositivo de pilotagem em torno de um quadro de concertação;
- Instituição de uma estrutura de pilotagem para a demanda do mercado de trabalho;
- Implementação de um quadro de qualificações e certificações;
- Desenvolvimento e diversificação da oferta;
- Aumento das capacidades de acolhimento das instituições existentes;
- Criação de novas instituições nas regiões;

- Diversificação de especialidades viradas para os sectores prioritários da economia.

ENSINO SUPERIOR E INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

- Definição e implementação de reformas institucionais;
- Reorganização do setor através da integração das faculdades e dos estabelecimentos do ensino superior existentes na Universidade Amílcar Cabral (UAC);
- Racionalização, diversificação e profissionalização dos cursos em função das necessidades do país;
- Criação de um dispositivo de observação e de prospeção do mercado de trabalho e da inserção dos diplomados;
- Melhoria de suportes pedagógicos (laboratórios, bibliotecas, redes eletrónicas, TIC, etc.);
- Parcerias entre a UAC e as universidades estrangeiras, principalmente na superação dos docentes;
- Introdução de uma política de recrutamento de docentes (salários atrativos, incentivos, etc.);
- Promoção da investigação científica;
- Reforma de bolsas de estudo para exterior, para incentivar os estudantes inscritos nas especialidades específicas necessárias para o desenvolvimento do país.

ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

- Implementação de programas de alfabetização funcional com foco nas atividades dos alfabetizados;
- Desenvolvimento institucional e reforço das capacidades administrativas dos responsáveis pela AENF;
- Formação dos animadores;
- Reforço de seguimento e avaliação no seio das estruturas descentralizadas;
- Estabelecimento de programas alternativos que apoiem crianças e jovens não escolarizados;
- Criação de centros de alfabetização profissional que propiciem, simultaneamente, a alfabetização e a aquisição de competências profissionais;
- Realização de formações básicas de curta duração nas escolas comunitárias do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico;
- Identificação e implementação de uma estratégia para seguimento dos alfabetizados e disponibilização de dados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barreto, M. A. (2012, junho). Reformas recentes no Sistema Educativo da Guiné-Bissau: Compromisso entre a identidade e a dependência. *Atas do colóquio internacional Cabo-Verde e Guiné-Bissau: Percurso do saber e da ciência*.

Disponível em: <https://coloquiocvbg.files.wordpress.com/2013/06/p04c04-an-tc3b3nia-barreto.pdf>

Ministério da Educação e Ensino Superior. (2017). *Plano Setorial da Educação (2017-2025)*. Lisboa: MEES

Ministério da Educação e Ensino Superior. (2017). *Carta da Política do Setor Educativo*. Lisboa: MEES

Ministério da Educação e Ensino Superior. (2015). *Relatório do Diagnóstico do setor educativo (RESEN)*. Lisboa: MEES

Ministério da Educação e Ensino Superior. (2010). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: MEES

Análise ideológica da evolução das políticas educativas em Cabo Verde

Arlindo Vieira

RESUMO

Nesta comunicação¹ propomos fazer um estado da arte que aborde, ideologicamente e de forma crítica, a evolução das políticas educativas em Cabo Verde, ao longo do Sec. XX, e a sua articulação com as alterações no processo de desenvolvimento curricular dos anos de 1990 e as influências da internacionalização na tomada das decisões políticas. Propomos, assim, caracterizá-las em cinco grandes períodos que enformam as políticas educativas, com base em projetos estruturantes, financiados pelos organismos supranacionais.

Concluimos que as políticas educacionais da década de 1990, em Cabo Verde, passaram a exigir maior eficiência e produtividade dos estudantes. Nesse sentido, as reformas educacionais cabo-verdianas adotaram os mesmos princípios impostos pela globalização de baixa intensidade e passam a ser implementadas com objetivos determinados pelos organismos multilaterais, que têm como finalidade o crescimento económico e, para isso, traçam estratégias para igualar a escola à empresa e, sendo assim, os conteúdos nela ministrados, também, se ajustam às imposições do mercado e da competitividade económica. A demais, o processo educacional, em Cabo Verde, erigiu-se sob a ambivalência de discursos e narrativas, por vezes totalizantes e unificadoras e, outras vezes, pluralizantes, tornando-se, ambígua a sua afirmação identitária.

Palavras chave: Políticas educativas, globalização, reformas curriculares

ABSTRACT

In this communication, we propose to present a state of the art that addresses the evolution of educational policies in Cape Verde throughout Sec. XX and its articulation with the changes in the curricular development process of the 1990s and the influence of internationalization in the national policies decisions. We propose, therefore, to characterize them

¹ Texto apresentado no IV COOPEDU- Cooperação e Educação de Qualidade entre os dias 08 e 09 de novembro de 2018 no Auditório B.03 - Ed. II ISCTE - Lisboa

Arlindo Vieira

Docente da Faculdade de Educação e Desporto da Universidade de Cabo Verde.

in five major periods that shape educational policies, based on structuring projects financed by supranational organizations.

We conclude that the educational policies of the 1990s, in Cape Verde, started to demand greater efficiency and productivity of students. In this sense, Capeverdean educational reforms have adopted the same principles imposed by low intensity globalization and implemented with objectives determined by the multilateral organizations, whose purpose is economic growth, and for this, they devise strategies to match the school to the company and, thus, the content it provides also conforms to market impositions and economic competitiveness. In addition, the educational process in Cape Verde was erected under the ambivalence of discourses and narratives, sometimes totalizing and unifying and, at other times, pluralizing, becoming ambiguous to its identity affirmation.

Key words: Educational policies, globalization, curricular reforms

1. INTRODUÇÃO

A evolução das políticas educativas, no sistema educativo cabo-verdiano, pode ser caracterizada no quadro dos cinco grandes períodos: primeiro, o período colonial, com a instauração da República Parlamentar, em Portugal, em 1910, e a decorrente estatização da “instrução pública” em Cabo Verde, no início do Século XX, e começou, formalmente, na segunda metade do mesmo século, com a criação da Direcção-Geral do Ensino, pelo Ministério das Colónias em estreita relação com o Ministério da Educação da Metrópole, ao abrigo de um acordo missionário (Estatuto Missionário, Decreto-Lei nº 31.207, de 05/04/1941) (Azevedo, 1958 cit. por Afonso, 2000). Segundo, a independência, em 1975, até ao ano de 1995, onde ocorreram mudanças estruturais, na sociedade cabo-verdiana, a nível socioeconómico, político e cultural no âmbito dos projetos Educação I (1983-1986) e Projeto de Renovação e Extensão do Ensino Básico (PREBA, 1987-1993). Terceiro, o desenvolvimento do sistema educativo, de 1990 ao ano de 1996, que ficou marcado pela generalização do ensino básico integrado (EBI) e o início da reforma do ensino secundário geral e técnico. As mudanças verificadas decorreram no quadro do projeto PRESE (1988-1996). Quarto período, a consolidação do sistema, ano de 1999 a 2003, registado pelas mudanças curriculares ocorridas no âmbito do Projeto de Consolidação e Modernização da Educação e Formação (PROMEF, 1999-2003), com o adjuvante das mudanças advinentes de sistemas políticos, em 2001, do Movimento Para a Democracia (MPD) ao Partido Africano para Independência de Cabo Verde (PAICV). Finalmente, quinto período, reforço do *gerencialismo social*, de 2004 até ao ano 2014, que marcaria o processo da revisão curricular de Ensino Básico e Ensino Secundário com base na pedagogia de integração na abordagem por competência, segundo previa o Documento Orientador da Revisão Curricular (DORC, 2006) e o Decreto-Lei nº 32 de 14 de setembro de 2009, embora este seja de forma tímida.

1.1. Políticas Educativas no período de 1910-1975

Vale a pena abordar, ainda que de uma forma sumária, a educação colonial e a sua prática em Cabo Verde, o que permite, por um lado, não só avaliar a herança educativa que o Estado pós-colonial auferiu, mas também, e sobretudo, os constrangimentos com que este se defrontou, inicialmente, e as ações que levou a cabo com vista à concretização, ou não, de uma nova estratégia educativa. Por outro lado, permite-nos analisar o sistema educativo, demonstrando que, à semelhança de outros países que passaram pela experiência da exploração e opressão coloniais, também, em Cabo Verde, a educação e a escolarização têm sido, historicamente, desenvolvidas por uma herança teórico-cultural eurocêntrica e neoliberal, baseadas numa visão universalista, homogeneizante e universalista do sujeito, do conhecimento e da história, relegando o *outro* para as margens do poder, pois exclui a sua própria história, cultura e identidade do processo educacional.

Apesar de partir das iniciativas populares e empreendidas pelo poder colonial na promoção e democratização do acesso à educação em Cabo Verde, a primeira reforma educativa implementada em Cabo Verde data de 1917, com a aprovação do Plano Orgânico da Instrução Pública (POIP) por Decreto 3.345, de 8/10/1917. Este passaria a ser alterado, quase um ano depois, por uma Portaria 474, de 31/12/1918 e que sistematizou o ensino primário e normal, secundário e profissional (Carvalho, 2009).

O ato educativo do então regime tinha como preceito a *des-africanização* total das mentes dos africanos colonizados e a sua assimilação na cultura e civilização europeias, com o intuito de transformá-los em trabalhadores submissos e acomodados com o *status quo* imposto. Nessa ótica, as escolas foram espaços de excelência na reprodução da cultura europeia dominante, fazendo tábua rasa da história e da cultura autóctone dos africanos. As escolas eram, no seu âmago, *fontes purificadoras* em que os africanos podiam ser salvos de sua *insipiência* profundamente enraizada da sua cultura *silvestre* e da sua língua *adulterada*, que, segundo alguns estudiosos portugueses, “era uma forma deformada do português sem regras gramaticais (elas não podem sequer ser aplicadas)” (Macedo 1990, p. 91). A escola, na sociedade colonial, conjugava, assim, uma dupla função: desarraigir os nativos de sua cultura e aculturá-los a um modelo colonial, dedicando-se apenas ao ensino das Artes e dos Ofícios. Nesse sentido, ela funcionava como “parte de um aparato ideológico do Estado” (Althusser, 1998 p.93), reprodutora da estrutura social (Bourdieu & Passeron, 1975), dual e orientada pelos interesses da classe dominante (Baudelot & Establet, 1971), destinada a assegurar a reprodução ideológica e social do capital e das suas instituições, cujos interesses se alicerçam na dinâmica de acumulação de capital e na reprodução da força de trabalho da classe oprimida.

O golpe de estado de 1926 (Estado Novo) fez com que a Igreja voltasse a recuperar o seu estatuto hegemónico que detinha e veria reforçada

a sua influência espiritual e material na sociedade portuguesa. Neste sentido, o padre António Rego (1961, p. 251-254) afirmou:

É no plano do ensino que somos atualmente mais atacados nas reuniões internacionais. Numa África a caminhar para a escolaridade não há lugar para demoras ou atrasos. É por isso que as exigências do ensino de adaptação em África requerem a conjugação de vários esforços, nomeadamente: (a) mais íntima colaboração entre Estado e a Igreja []; (b) Revisão do salário ao professor deste ensino []; Escolas normais para professores e professoras []; conveniente inspeção escolar.

O novo estatuto que a Igreja passou a ocupar na estrutura social a nível da metrópole influenciou as colónias de uma forma geral e, particularmente, a nível do sistema educativo. Foram aprovadas várias leis que acabaram por reforçar o papel “civilizacional” das missões religiosas nas colónias, onde estas passaram a ter a exclusividade da educação. Entre as muitas leis aprovadas, destacam-se a publicação do Estatuto Missionário das missões católicas portuguesas em África e Timor, em 1926 e o Ato Colonial em 1930 (Guimarães, 2006), fazendo surgir os Seminários-Liceu.

No decurso do Estado Novo Salazarista foi também decretado o “Estatuto do Indigenato” (Decreto-Lei nº. 16. 199, de dezembro de 1928), que consistiu na separação entre os indígenas e os assimilados, forjando, assim, em Cabo Verde, uma *elite* restrita de indivíduos “letrados”, utilizados como pequenos e médios funcionários na *colonização indireta*. Essa força de trabalho *instruída* nas ex-colónias portuguesa compunha-se, principalmente, de funcionários de escalão inferior, cujas tarefas mais importantes eram a promoção e a manutenção do *status quo* colonial. Em Cabo Verde, particularmente, o seu papel adquiriu uma dimensão nova e marcante quando foram utilizados como mediadores, para, além disso, colonizar as possessões portuguesas da África (Tomás, 2008).

Com o fim da II Guerra Mundial nota-se, cada vez mais, uma intensa pressão sobre o regime colonialista e imperialista no atinente às prioridades do ensino. Neste sentido, com a emergência dos movimentos de libertação, nos anos de 1960, nas colónias portuguesas de África, Amílcar Cabral considerava a educação colonial inadequada à realidade e expectativas dos africanos, e no caso de cabo-verdianos, por que altamente seletiva e discriminatória, pois, “o número de alunos inscritos na instrução primária correspondia a cerca de 1/5 (um quinto) do número de crianças em idade escolar” (Doc. Política cultural e educacional de Cabo Verde, 1978). Nesta linha de considerações acrescentava:

[] Toda a educação portuguesa deprecia a cultura e a civilização do africano. As línguas africanas são proibidas nas escolas. [] As crianças africanas [] aprendem a temer o homem branco e a ter vergonha

de serem africanos. A geografia, a história e a cultura de África não são mencionados, ou adulterados, e a criança é obrigada a estudar a geografia e a história portuguesas.

Foi, de facto, no decurso dos movimentos de libertação colonial e da pressão internacional que, em 1968, se verificou a execução de um novo regulamento do ensino primário, o ensino obrigatório e gratuito, alargando ao ensino primário elementar, passando o ensino obrigatório a ter uma duração de cinco anos. Assim, o Decreto-Lei nº 47. 480 de 2 de janeiro de 1967, do Ministério da Educação de Metrópole, veio reafirmar que esta reforma foi resultado da: “(...) extensão da escolaridade obrigatória, a que algum tempo se procedeu e que veio aliás, torná-la particularmente necessária e urgente”.

Em suma, apesar da educação colonial ter-se revelado inadequada e *aterritorializada* às expectativas da nação cabo-verdiana, reconheceu-se, também, o valor da educação na formação, dirigida para a escola primária, o analfabetismo e o eclesiástico, e que viria a entrar em cisão com o poder colonial, erigindo-se em Estado, de modo a procurar novos paradigmas da sua afirmação e realização.

1.2. O sistema educativo no período da independência aos anos de 1990

A primeira tentativa de reforma educacional em Cabo Verde independente data de 1979, quatro anos que se seguiram à independência, em 1975. Neste período, procurava-se inaugurar uma nova fase na história política, económica e cultural do país. A palavra de ordem consignada nos discursos políticos da nova elite dirigente foi a ideologia da *reconstrução nacional* e a reafirmação da identidade cultural (PAICV, 1983). Com efeito, a instauração de uma nova ordem política e institucional coincide com a proliferação de um novo discurso pedagógico, marcado pela “busca de reafirmação dos espíritos” (Cabral cit. por Tomás, 2008, p. 31), dilaceradas pelo jugo colonial português. Cabo Verde procurou, a partir de então, uma reforma na educação que refletisse os interesses e aspirações nacionais. Note-se que, a este nível, o desenvolvimento da educação estava intimamente ligado ao sistema político.

Ao sistema educativo colonial herdado eram ainda inerentes alguns traços marcantes: uma educação instrumentalizada, politicamente, pelo poder da antiga metrópole cujos princípios, valores e objetivos orientavam o ensino praticado nas escolas cabo-verdianas; uma educação alienada, porque não alicerçada na realidade cabo-verdiana e, desde logo, inadaptada às condições geográficas, físicas, humanas, económicas e culturais de Cabo Verde; uma educação altamente seletiva, a que se tinha acesso em função e na medida da necessidade de defesa e reprodução da ordem colonial; uma educação altamente discriminatória e elitista, que oferecia escassas oportunidades às camadas mais desfavorecidas da sociedade cabo-verdiana; um ensino essencialmente

teórico e, como tal, desfasado da vida e da prática social; uma educação centrada nas quatro paredes da sala de aula, desligada da comunidade e do quotidiano escolar (Varela, 2006).

O ensino secundário generalista, até 1985, concentrava em apenas quatro (4) instituições dos centros urbanos, que eram: Praia e Santa Catarina, na ilha de Santiago, Santa Maria, na Ilha do Sal e Mindelo, na ilha de São Vicente. O ensino técnico era apenas administrado na Escola Industrial e Comercial do Mindelo (Escola Técnica). Na área técnica o objetivo do ensino era treinar os alunos para melhorar a sua empregabilidade. Este ciclo, predestinado ao ensino superior, era acessível por uma elite. Note-se que o ensino superior não tinha ainda sido estabelecido em Cabo Verde. Além disso, a formação destinada aos quadros superiores para servir na administração era realizada no exterior.

1.3. As Políticas educativas no Cabo Verde independente e democrático

O advento do pluralismo político, saindo do partido único (PAICV) para o multipartidarismo (MPD e outros), no início da década 90, conduziu o país para a senda da liberalização da economia e do mercado global, fazendo emergir um novo discurso, dominante em todos os setores do desenvolvimento, inclusive o da educação: trata-se da lógica neoliberal economicista, substituindo, doravante, o discurso económico estatizante, outrora informado pela ideologia do Estado-Nação. Com efeito, aliado a uma certa mentalidade neocolonial emergente no período pós-independência, o discurso neoliberal passa a ter um papel preponderante na (re)definição das políticas educativas em Cabo Verde.

Sob o signo do Banco Mundial (BM) e do Banco Africano para o Desenvolvimento (BAD), o processo educativo cabo-verdiano conhece uma nova fase, a partir da década de 1990. Esse período é marcado, também, pela publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Lei nº103/III/90 de 29 de dezembro, a primeira do país e, por conseguinte, o início das “grandes reformas” operadas na educação, sob o financiamento das organizações supranacionais, com o adjuvante das novas políticas educativas implementadas pelo novo Governo eleito em 1991. Com efeito, as grandes opções políticas implementadas no setor da educação passaram a ser diretamente determinadas pelos princípios neoliberais postulados pelos *experts* das instituições financeiras supranacionais. É o início da era neoliberal em Cabo Verde. Fica, assim, marcado o início da segunda reforma educacional em Cabo Verde dos anos de 1990. Nesse período, o foco tendia a ser na mudança de planos curriculares e programas de ensino. Propugnava-se a construção de um sistema educativo consentâneo com a realidade endógena de Cabo Verde, sugerindo um discurso pedagógico transformador e emancipador, passível de superar as narrativas educacionais eurocêntricas e homogeneizantes dominantes, no dizer de Giroux (1999), estabelecendo um diálogo intercultural permanente com as «sensibilidades culturais» existentes

no país como um todo. No caso cabo-verdiano, é sobre uma definição racial homogénea que se disputa a “natureza” da nação (Dos Anjos, 2003). Refira-se, concretamente, à problemática da exclusão da língua e cultura cabo-verdiana do sistema escolar, constituindo-se numa das maiores lacunas do processo educacional.

Sintetizando, as narrativas coloniais, neocoloniais e neoliberais, que, historicamente, amoldaram o discurso pedagógico e educacional, em Cabo Verde, refletem uma profunda crise de identidade ideológica, repercutindo, diretamente, no processo de construção de sujeitos e identidades no quotidiano escolar (Lopes, 2006a). Aliada a essa crise, reporta-se, ademais, a agravante de o sistema não conseguir proceder à inclusão da língua e cultura autóctones nas escolas. O processo educacional, em Cabo Verde, erigiu-se sob a ambivalência de discursos e narrativas, por vezes totalizantes e unificadoras, no dizer de Giroux (1999), e, outras vezes, pluralizantes, tornando-se, ambígua a sua afirmação identitária (Silva, 1999).

1.4. Início do milénio – Um sistema educativo na continuidade

Segundo o documento elaborado no quadro do PROMEF (1999), o país precisava de um sistema de educação mais justa, mais eficiente, mais harmonioso em relação à realidade nacional e as suas demandas. Tratar-se-ia de uma proposta político-pedagógica inovadora que se apresentava como um desafio a todos os agentes sociais envolvidos na construção social da escola e da educação em Cabo Verde. Neste sentido, uma equipa nacional assistida por um consultor internacional, introduz novas linguagens de políticas públicas – o novo *gerencialismo* - com base em princípios mercadológicos no discurso educacional que visa a *melhoria da qualidade e de eficiência da educação* e em todos os outros setores da sociedade. Propugnava-se uma reforma educativa autêntica e consentânea com a realidade endógena do educando. Este período caracteriza-se o início do terceiro momento da reforma educativa na continuidade. A reforma prevista pelo PROMEF (2003) sugere um currículo flexível que leve em conta a geografia da mudança social e económica do país.

Note-se que a reforma foi concebida para integrar e dar resposta às exigências e expectativas criadas pela sociedade para o início de um novo milénio. Os resultados desta reforma levantaram algumas questões, como: 1) o sistema educativo cabo-verdiano tem um currículo flexível? 2) os planos curriculares correspondem às necessidades educacionais dos jovens? Assim, ainda que as propostas curriculares afirmem ser importante que as escolas assumam currículos flexíveis, adequados às suas realidades, capazes de permitir a cada escola a constituição de sua própria identidade pedagógica, mas os processos de avaliação centralizados nos resultados cerceiam tal flexibilidade. Neste contexto, Maio (2003) constata uma ausência de respostas adequadas a estas questões

com destaque para o *currículo flexível*. Com base no seu estudo, concluiu que os diferentes métodos foram utilizados para determinar o tipo de currículo utilizado em Cabo Verde ao nível do ensino secundário. Constatou, igualmente, que a reforma, novamente, não levou a sério o desenvolvimento socioeconómico e cultural do país. Esta constatação foi reforçada, ainda, em 2003, com a conclusão do Plano Estratégico de Educação (PEE, 2003-2013), baseado em audiências. Neste quadro analisou-se o sistema educacional e identificou-se entre outros problemas a massificação da educação, a necessidade de ampliar o ensino obrigatório, cada vez mais especializado, para as necessidades e concorrência do mercado (Santomé, 1998). Para resolver essas questões o projeto identificou orientações estratégicas para a educação secundária, em especial a sua reestruturação. Com vista a consecução dos objetivos preconizados, o PROMEF propõe concentrar-se em critérios de *equidade e de qualidade*, alegando a heterogeneidade ao nível de interesse e as necessidades de diferentes idades dos alunos. Além disso, sugere um projeto curricular que refletisse estas realidades. Por outras palavras, recomendava-se avançar para um currículo flexível. A política curricular em Cabo Verde caracteriza-se, nesse período, por uma forte expansão do Ensino Secundário, em decorrência dos resultados positivos obtidos com a implementação da reforma no subsistema do Ensino Básico (Portaria nº 53/93), e uma conseqüente procura social do Ensino Superior. Refira-se, de igual modo, uma elevada procura dos serviços do Pré-escolar, conseqüência da interiorização da importância desse nível do ensino no desenvolvimento global da criança e na sua preparação para a vida escolar (Ferreira, 2006). Esta evolução do sistema educativo cabo-verdiano, marcada por um crescimento acelerado, agrava as insuficiências do sistema e os efeitos negativos decorrentes da fraqueza institucional (GOP, 2002-2005).

Em decorrência, foram elaborados importantes instrumentos de planificação geral e do setor da Educação, em particular, os quais compreendem as linhas de orientação de políticas curriculares que o país se propôs nas últimas décadas. Dentre os primeiros citam-se as Grandes Opções do Plano (GOP 2002-2005), o Plano Nacional de Desenvolvimento (PND 2003-2005), quase concomitante o Documento de Estratégia de Crescimento e Redução da Pobreza (DECRP 2004-2007) que focaliza as medidas de política para a redução da pobreza face ao seu agravamento, divulgado pelo Inquérito às Despesas e Receitas Familiares (IDRF 2001-2002), realizado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), o QUIBB-CV (2006) e, mais tarde, o DECRP II (2008-2011), a Estratégia de Transformação Económica (ETE, 2009-12). Entre os segundos refiram-se o Plano Nacional de Educação para Todos (PN-EPT 2003-2010), absorvido pelo Plano Estratégico da Educação (PEE 2003 – 2013), que estabelece as medidas de política educativas indispensáveis ao desenvolvimento e expansão do sistema educativo, com vista a atingir os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (OMD, 2000-2015).

1.5. O reforço do eficientismo social no sistema educativo

O quinto período, de 2004 até 2014, previsto para a generalização da revisão curricular, que decreta a mudança curricular, em Cabo Verde, consagrado no documento normativo, Decreto-Lei nº 32/2009, de 14 de setembro, regula os novos planos curriculares do ensino básico e secundário. Essas medidas de políticas foram preconizadas no quadro dos documentos estratégicos orientadores elaborados no país, onde se adotou os princípios da *pertinência social, sustentabilidade e flexibilidade/adaptabilidade*. O normativo sustenta, ainda, que o sistema educativo adota, igualmente, o *princípio da educação inclusiva*, admitindo todas as crianças nas escolas do ensino público, de acordo com a Declaração de Salamanca². É de referir-se que de acordo com a legislação, ora aprovada, o plano curricular do Ensino Básico mantém-se, embora se introduziu o reforço do desenvolvimento integral da criança a partir da Educação Pré-Escolar e a revisão da abrangência do perfil do aluno do ensino básico, partindo-se da definição das “*competências a desenvolver*”.

Ao nível do Ensino Secundário foram redefinidos e reestruturados os objetivos e as novas finalidades do 1.º e 2.º ciclos (7º ano a 10º anos) e do 3º ciclo (11º e 12º anos) de escolaridades, respetivamente, procurando-se, assim, responder à complexidade das exigentes demandas que, quer nos planos nacionais quer nos planos internacionais, se colocam ao sistema educativo: “a construção de um projeto de sociedade que, preservando a identidade nacional e a coesão social, assuma os desafios de transformação do país,” parte introdutória do Decreto-Legislativo nº 2/2010 de 7 de maio, que altera a LBSE revista em 1999. Uma das linhas de política educativa recomendadas pela Pesquisa Qualitativa (2001), no “*reequacionamento da educação secundária*,”³ teve em conta que um dos principais desafios é assegurar a pertinência social do ensino secundário, ou seja torná-lo capaz de elevar a qualidade de vida dos diplomados, “preparando-os para que possam competir, eficazmente, num mundo cada vez mais globalizado”.

Estes são de factos inúmeros aspetos que confirmam os discursos gerencialista no sistema educativo nacional entre os quais foram e continuam a ser o corolário desse modelo de escola do racional tyleriana: o fracasso escolar, a fraca preparação dos indivíduos ao concluírem os cursos profissionais, a dicotomia entre conteúdos e as novas demandas emergentes na sociedade e entre outras. Esse modelo de escola é reforçado, ainda, pela Resolução nº 112/2013, de 1 de novembro, que aprovou a *Carta de Política Integrada de Educação Formação Emprego* e a *Carta de Política Educativa de 2015-2025*, visando a articulação entre os sistemas de educação, formação e emprego, no sentido de “promover a competitividade, a produtividade e a empregabilidade dos jovens no mercado de trabalho”.

² Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, aprovada a 10 de Junho de 1994

³ Relatório da Pesquisa Qualitativa, Versão Preliminar à Edição, p.183, Não publicada

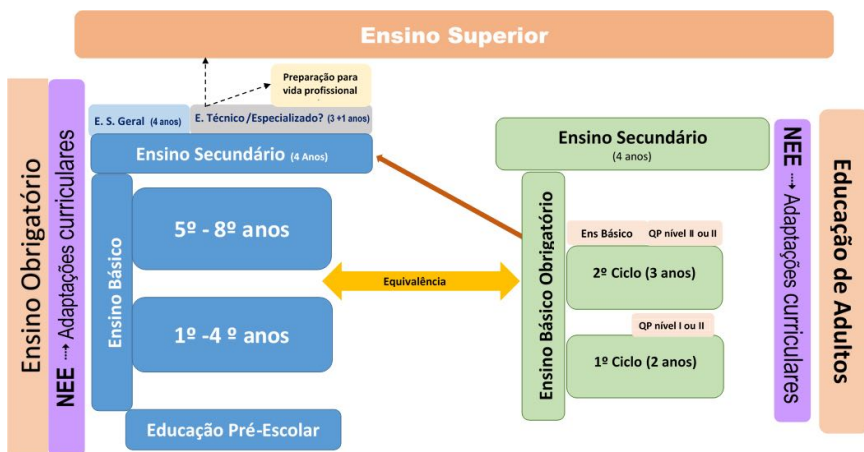
As formações oferecidas revestem quase sempre um carácter tecnológico e/ou profissionalizante, a ser complementadas por formações específicas para a obtenção de certificados profissionais e que se acredita conferir a capacidade e competências para a dinamização do autoemprego, relegando o papel da formação cidadã e pelos valores para o um segundo plano ou um espaço insignificante no currículo escolar.

Recentemente, com a reeleição do novo Governo (MPD), em 2016, uma nova proposta de Matriz curricular é apresentada com base na “*filosofia educativa do Governo,*” alegando, por um lado, a desadequação dos recursos didático-pedagógicos e, por outro, a necessidade de promover as *competências socioeducativas* e de preparação da criança e adolescente para a integração numa sociedade *competitiva e globalizada*. A política educativa passar a ter como referência o Plano *Estratégico* para Educação (2017-2021) e o Programa do Governo da IX Legislatura (2016-2021) que propugna

edificar um sistema educativo integrado no conceito de economia do conhecimento que, da base ao topo, oriente os jovens para um domínio proficiente das línguas, das ciências integradas, das tecnologias e para a construção de um perfil cosmopolita aberto ao mundo, capaz de interiorizar valores intrínsecos ao saber ser e estar, de responsabilização mútuas, enquanto membros da comunidade, de preparação para a aprendizagem ao longo da vida, cultura de investigação, experimentação e inovação.

Estes pressupostos são, ainda, sustentados nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS, 2015-2030) passando, assim, o sistema educativo a ter uma nova proposta de estruturação curricular, conforme se afigura:

Atual proposta de estruturação do Sistema Educativo Cabo-Verdiano (2017)



Fonte: Documento Justificativo da Matriz curricular (ME, 2017), por aprovar em conselho de Ministros

Em termos de contemporaneidade, os conteúdos escolares ministrados não refletem, ainda, a evolução da realidade nacional. Estamos distanciados dos avanços ocorridos, nas últimas duas décadas, ao nível da Ciência, da Tecnologia e do Desenvolvimento e não acompanhamos os avanços que se influíram na educação no plano internacional e que se traduzem, por exemplo, na adoção das metodologias ativas de ensino, na introdução de língua nacional e estrangeira nos primeiros anos de escolaridade, a educação para a cidadania e direitos humanos no nível básico que, doravante, passam a ser áreas transversais no currículo escolar. Isto implicaria que ocorra, regularmente, mudanças nas prioridades das políticas de ensino e na organização curricular, em resposta às prioridades de desenvolvimento nacional em constante evolução. Mas as mudanças da economia e sociedade podem acontecer rapidamente – como aconteceu na Ásia de Leste. Em “*O Milagre da Ásia de Leste,*” por exemplo, o Banco Mundial (1993a) identificou elevado crescimento económico, transições demográficas iniciais e distribuições de rendimentos mais igualitárias como fatores que permitiram esta extraordinária mudança, enquanto prevalecem duas componentes das políticas de ensino, a) o compromisso orçamental global em relação ao ensino e b) a afetação de recursos ao ensino secundário. Essas componentes foram o principal fator determinante do sucesso da Ásia de Leste.

Em jeito de síntese

Como vimos, ao longo desta comunicação, podemos dizer, em suma, que o caso de Cabo Verde não difere das grandes tendências internacionais dos países em desenvolvimento, no que tange às políticas educativas. Visualiza-se, então, que as reformas educacionais da década de 1990, em Cabo Verde, passaram a exigir maior eficiência e produtividade, na perspetiva de que se adaptasse com facilidade às exigências do mercado. Nesse sentido, as reformas educacionais adotaram os mesmos princípios impostos pela globalização de baixa intensidade.

Assim, face às tendências de transnacionalização, defendemos, por um lado, que a principal prioridade deva ser assegurar a pertinência dos conteúdos curriculares para que os alunos possam terminar os estudos com conhecimentos e atitudes que lhes permitam agir como cidadãos num ambiente económico e social sadia em rápida mudança. Por outro lado, que se desenvolva um currículo com os saberes essenciais, de carácter transversal, dando maior relevo aos programas integradores, criando estratégias ou planos de ação que aumente os níveis das aptidões de base, e dê a primazia a outros objetivos/conteúdos escolares, como a forma de socialização dos alunos, o seu nível de desenvolvimento como cidadãos e cidadãs, o grau que aí assumem de responsabilidades sociais, cívicas e políticas, o estado da sua autoestima, o seu nível de solidariedade com pessoas desamparadas, o

seu grau de consciência crítica, ética e ecológica, o seu compromisso com a luta pela liberdade e democracia efetiva, o seu nível de desenvolvimento das destrezas necessárias para aprender a aprender (Vieira, 2014). Assim, a adequação curricular dependerá de uma avaliação realista e crítica das forças em conflito que existem no interior das escolas e na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, L. (1998). *Aparelhos Ideológicos de Estado* (7ª edição). Rio de Janeiro: Graal.
- BANCO MUNDIAL (1993a). *The East Asian Miracle*. New York: Oxford University Press.
- BANCO MUNDIAL (2002a). *Secondary Education in Africa: Strategies for Renewal*. Africa Region.
- Baudelot, C. e Establet, R. (1971). *L'École capitaliste en France*. Paris: Ed. Maspero.
- Boletim Oficial da República de Cabo Verde de 14 de setembro de 2009. I Série N° 36.*
- Boletim Oficial da República de Cabo Verde de 4 de agosto de 1990, – N.º 31 - LBSE (Lei n° 103/III/90, de 29 de dezembro, com alterações introduzidas pela Lei n° 113 /V/99).*
- Boletim Oficial da República de Cabo Verde, Suplemento, 7 de maio de 2010, I Série- N° 17*
- Bourdieu, P. e Passeron, J-C. (1975). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Bruner, G. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Carvalho, M. (2009). *O liceu em Cabo Verde: um imperativo de cidadania 1917-1975*. (Tese de doutoramento). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de “uma cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação?”. *Educação & Sociedade*, 25 (87), 423-460.
- Dos Anjos, J. (2003). Elites Intelectuais e a Conformação da Identidade Nacional em Cabo Verde. *Estudos Afro-Asiáticos*, (3), 579-596.
- Ferreira, A. (2006). La gestion du système éducatif cap-verdien: quel(s) loquique(s)? *Revista científica. Revista de Estudos Cabo-verdianos*, 231-243. Praia: Cni Uni Cv - Universidade de Cabo Verde. Publicação Trimestral, 3/4.
- Giroux, H. (1999). *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GOP. *Grandes Opções do Plano* (2002-2005).

- Guimarães, J. (2006). *A política "educativa" do colonialismo português em África: da I República ao Estado Novo (1919-1974)*. Porto: Editorial Pro-fedições.
- Lopes, A. C. (2005a). Relações macro/micro na pesquisa em educação: o caso do campo do currículo. *VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*, 15. Belo Horizonte: UFMG/PUC-MG.
- Maio, C. (2003). *Gestão Flexível do Currículo. Estudo de caso*. Praia: Universidade Jean Piaget de Cabo Verde. Relatório de Licenciatura. (Policopiado).
- MEC (2001). Avaliação e Capacitação Institucional do Instituto Superior de Educação (ISE). *Relatório de Avaliação*. PROMEF.
- MEVRH (2001). *Relatório da Pesquisa Qualitativa*, Versão Preliminar à Edição, PROMEF.
- MEVRH (2003). *Plano Estratégico Da Educação (PEE) 2003 – 2013*.
- PAICV (1983). *O novo ensino em Cabo Verde*. Documentos do II Congresso. Praia: Edição do DIP.
- Rego, A. (1961). *Lições de Missionologia*. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar.
- Ribeiro, A. (1998). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa e Porto: Texto Editora. 7ª Edição
- Santomé, T. (1998). *Globalização e Interdisciplinaridade; o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Silva, T. (1999). *Documentos de identidade - uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Tolentino, C. (2007). *Universidade e transformação social nos pequenos estados em desenvolvimento: o caso de Cabo Verde*. Lisboa: FCG.
- Tomás, A. (2008). *O fazedor de utopias – uma biografia de Amílcar Cabral*. Spleen Edições.
- UNESCO. World Education Forum (2000a). *Education for All. Regional framework for Action. SubSaharan Africa*. Consultado a 18 de Abril de 2008. Disponível em http://www.unesco.org/education/efa/wef_2000/regional_frameworks/frame_africa.shtml
- Varela, B. (2006). *Manual da disciplina de Estrutura e Funcionamento do Sistema Educativo*. Consultado a 19 de fevereiro de 2010. Disponível em <http://manuais-do-estudante.blogspot.com/2008/12/manual-da-disciplina-de-estrutura-e.html>.
- Vieira, A M. (2014). *Análise das necessidades de formação contínua de professores do ensino secundário de Cabo Verde no contexto da revisão curricular*. (Tese de doutoramento) Braga: Universidade do Minho.

Parte II

Dimensões da intervenção
em educação e formação

1.

O Ensino Superior nos PALOP e a Cooperação Internacional

A Universidade nos PALOP: que espelho mirar? Uma discussão tomando como exemplo a disciplina Economia Regional e Urbana.¹

Cássio Rolim

RESUMO

Este trabalho irá discutir algumas questões relativas ao que seria uma *Universidade Necessária* para um país dos PALOP, tomando como exemplo o que poderia ser uma disciplina de Economia Regional e Urbana ministrada em um curso de Economia. O trabalho está focado na quase impossibilidade, e na pouca utilidade para o país, em formar pessoas com o mesmo perfil de um acadêmico saído das universidades ditas de padrão internacional. O primeiro problema a ser discutido será a definição do perfil esperado para esse formando; em segundo lugar será o que deverá ser oferecido a ele dentro do amplo leque de conhecimento acumulado pela ciência regional; finalmente, como isso será ensinado, quais as técnicas e metodologias mais adequadas. O texto enfatiza a necessidade da adoção de metodologias de ensino baseadas na solução de problemas como o PBL (Problem Based Learning)

Palavras-chave: *Economia Regional e Urbana; PALOP; PBL; Universidade Necessária*

¹ Uma versão deste texto foi apresentada no 1st AMSR Congress and 23rd APDR Congress, Marrakech, 2016.

Cássio Rolim

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Econômico – Universidade Federal do Paraná.
cassio.rolim@gmail.com

The University in the PALOP: what mirror for watch? an argument taking Urban and Regional Economics as example.

ABSTRACT

This paper will discuss some issues related to what would be a University required for a country of the PALOP taking as example a Regional and Urban Economics course taught in a undergraduate programme in Economics. The main argument is that is almost impossible and useless for the universities of these countries to train people with the same profile of an academic out of world-class universities. Because of this, the PALOP would look for alternative models. The first issue discussed is the definition of the profile expected for this graduate; Secondly is what should be offered to him among the options from regional science; Finally, what is the most appropriate methodologies and techniques for learning this subject. The text emphasizes the need for the adoption of teaching methodologies based on solution of problems such as the PBL (Problem Based Learning)

Keywords: *Urban and Regional Economics; PALOP; PBL; The Needed University*

1. INTRODUÇÃO

Há um certo consenso entre as teorias econômicas contemporâneas que o desenvolvimento de um território repousa na capacitação educacional e nas habilidades que seus habitantes possuem para gerar inovações. Nesse contexto o provisionamento de educação é o grande desafio. Esse desafio é ainda maior quando o território é pobre em recursos financeiros e humanos. Cada centavo terá que ser muito bem aproveitado e ter um grande retorno social. O ensino universitário nessas circunstâncias tem um papel predominante porque estará formando as gerações que irão trabalhar para a transformação do país.

Em países como os PALOP³, com elevados níveis de carência em tudo, a questão que se coloca é como as suas universidades cumprirão esse papel. Qual o tipo de universidade será mais adequado para esses países? Que esperar dos egressos dessas universidades? Que tipo de ensino lhes será fornecido para que eles correspondam às expectativas que os países têm sobre eles. A *Universidade Necessária*, no sentido que Darcy Ribeiro (1969) atribuía ao termo, é sempre um projeto utópico que necessita de um grande esforço para tornar-se realidade. É sempre um projeto de construção de uma universidade adequada às necessidades específicas de uma comunidade. Ainda que o resultado dessa constru-

³ Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa.

ção não corresponda necessariamente da essa utopia ou ainda que os seus construtores sonhem essa utopia com perspectivas diferentes, o ponto de partida é sempre a discussão de um projeto.

Darcy Ribeiro tinha em mente o contexto da época que opunha países desenvolvidos e subdesenvolvidos. Entre eles, particularmente, o Brasil. Essa universidade utópica, deveria ser aquela que conseguisse desempenhar as funções necessárias para que o país caminhasse para o desenvolvimento.

Tais funções, como foi dito, são herdar e cultivar, fielmente, os padrões internacionais da ciência e da pesquisa, apropriando-se do patrimônio do saber humano; capacitar-se para aplicar tal saber ao conhecimento da sociedade nacional e à superação de seus problemas; crescer, conforme um plano, para formar seus próprios quadros docentes e de pesquisa e para preparar uma força de trabalho nacional da grandeza e do grau de qualificação indispensável ao progresso autônomo do país; atuar como o motor da transformação que permita à sociedade nacional integrar-se à civilização emergente (Ribeiro, Darcy, 1969, p. 171-172).

Não é difícil trazer para os dias de hoje essa perspectiva de guia para as universidades. É possível reencontrá-la de maneira mais ampla e elaborada (Kempton et al., 2014) para um contexto diferente com argumentos que lembram os apresentados por Darcy Ribeiro. (Chatterton & Goddard, 2000). Por sua vez, o Banco Mundial também chama a atenção para as três grandes tarefas do ensino superior para contribuir na construção de sociedades democráticas de conhecimento.

Supporting innovation by generating new knowledge, accessing global stores of knowledge, and adapting knowledge to local use;
 Contributing to human capital formation by training a qualified and adaptable labor force, including high-level scientists, professionals, technicians, basic and secondary education teachers, and future government, civil service, and business leaders;
 Providing the foundation for democracy, nation building, and social cohesion (World Bank, 2002, p. 24).

Este trabalho é uma proposta de discussão dessas questões tomando como exemplo o que poderia ser uma disciplina de Economia Regional e Urbana ministrada em um curso de graduação em Economia. Considera-se o caso de uma Instituição de Ensino Superior (IES)⁴ típica de um país dos PALOP tendo em conta o que elas têm em comum, não

4 Ao longo do texto os termos Instituição de Ensino Superior e Universidade serão usados como sinônimos.

obstante as grandes diferenças existentes entre eles. Quando necessário será utilizado como ilustração um dos casos mais dramáticos – a Guiné-Bissau. O trabalho está focado na quase impossibilidade e na pouca utilidade para o país em formar pessoas com o mesmo perfil de um acadêmico saído das universidades ditas de padrão internacional. O primeiro problema a ser discutido será a definição do perfil esperado para esse formando; em segundo lugar será o que deverá ser oferecido a ele dentro do amplo leque de conhecimento acumulado pela ciência regional; finalmente, como isso será ensinado, quais as técnicas e metodologias mais adequadas.

Além desta introdução o artigo contém mais três seções. Na primeira é feita uma discussão inicial sobre o ensino superior em África, particularmente nos PALOP. Na segunda é colocada a questão de qual poderia ser um modelo adequado de universidade para um país dos PALOP, usando o exemplo da disciplina Economia Regional. Uma das propostas é a adoção da metodologia de ensino baseada na solução de problemas PBL (Problem Based Learning). Na terceira seção é apresentada uma proposta de estruturação de uma disciplina de Economia Regional e Urbana com flexibilidade suficiente para a utilização do PBL. Conclui o artigo uma seção com as considerações finais.

2. ENSINO SUPERIOR EM ÁFRICA⁵

2.1. O quadro geral

O acesso ao ensino superior vem aumentando em todo o mundo. Entre 1985 e 2003 a taxa bruta de matrícula no ensino superior (TBE) passou de 9% para 22,3%. Entre 2003 e 2016 ela passou de 22,7% para 36,8%. Infelizmente essa expansão foi muito desigual. A África Subsaariana, ainda que tenha ampliado em muito os valores desse indicador – entre 2003 e 2016 passou de 5,6% para 8,8% – teve nesse período uma média de apenas 7,4%. A situação é ainda pior nos PALOP. Com a exceção de Cabo Verde a partir de 2005, Angola e São Tomé e Príncipe, no final do período, estão todos abaixo da média do bloco. Vide quadros 1 e 2.

5 Parte desta seção foi tratada em Rolim & Serra (2010)

Vários motivos têm sido apontados como responsáveis por esses baixos níveis de matrículas. Um deles é a ênfase colocada até recentemente na expansão do ensino primário em detrimento do secundário e terciário pelas instituições internacionais. Esse debate parece ter sido superado. Bloom et al. (2005, 2006, 2014), mostram que se o aumento de um ano na escolaridade média em África eleva o PIB em 0,24% por ano, o aumento em um ano na educação superior traz uma elevação do PIB em 0,63% por ano. Apesar desses avanços na percepção do problema, a educação superior nos países da África Subsaariana enfrenta grandes desafios. Entre eles estão a redução do gasto por estudante, a divisão dos encargos financeiros (ensino público e privado), a garantia da qualidade do ensino (além dos problemas já existentes com as universidades públicas adicionam-se os riscos com a grande expansão das privadas), a ampliação do acesso para as classes menos privilegiadas, a conexão do produto das universidades com o setor produtivo, as dificuldades de manter os quadros (frente a competição com o setor privado, consultorias para instituições públicas e privadas e universidades estrangeiras), Holtland & Boeren (2006). Também se destaca o baixo nível de matrículas, vários tipos de discriminação: de gênero, de etnias, de localização (urbano x rural), etc. A grande expansão do setor privado, em decorrência da redução dos investimentos públicos, geralmente oferece cursos de baixa qualidade, voltados para atendimento imediato do mercado. Na maioria das vezes esses cursos são na área comercial e de negócios, informática e turismo e hotelaria e quase todos centrados no ensino ao nível da graduação, Teferra, (2007).

Além dessas constatações também é apontado que apesar dos avanços recentes a maioria das instituições de ensino superior em África não consegue graduar profissionais em quantidade e qualidade suficiente. Além disso, esses graduados não têm apresentado o nível de conhecimento necessário para apoiar o desenvolvimento da região nas próximas décadas, World Bank (2009, p. 11). Entre as razões para essas deficiências está a grande desconexão entre os currículos escolares e as demandas de qualificações necessárias para o desenvolvimento nacional. Isso leva a um desperdício adicional de recursos na medida em que contribui para o alto desemprego de egressos do ensino superior.⁶ A chamada “terceira missão” parece não ter sido ainda assumida pelas instituições de ensino superior africanas, Bloom et al. (2014; 49).

O quadro geral dos desafios e problemas enfrentados pelo ensino superior em África não difere substancialmente daquele encontrado em outras partes do mundo em desenvolvimento. O problema, no entanto, é a magnitude e a urgência que eles colocam para o aten-

⁶ As pesquisas junto aos empregadores dizem que os formandos são fracos na solução de problemas, visão empresarial, uso de informática, trabalho em equipe e comunicação. World Bank (2009;12)

dimento das necessidades de desenvolvimento do continente. O enfrentamento concreto desses problemas certamente terá que ser condicionado pelas especificidades de cada país. Porém, mais que isso, dentro de cada país terá que ser otimizado para as regiões em que essas instituições estiverem localizadas.

2.2. O quadro geral nos PALOP

Como já foi dito o panorama do ensino superior nos PALOP enquadra-se na situação geral da África, porém com maiores dificuldades e com indicadores abaixo da média do continente. O caso de Cabo Verde é a exceção pois os principais indicadores estão muito acima da média da África Subsaariana. Vide quadros 1 e 2.

Entre 2003 e 2016, a taxa bruta de matrícula no ensino superior em Cabo Verde passou de 4,7% para 22%, índice muito acima da África Subsaariana e dos PALOP. Também foi o país com maior índice de paridade de gênero no ensino superior (IPA)⁷. Aliás já em 2003 a taxa era superior a 1 e no final do período estava em 1,45, indicando que no ensino superior havia mais mulheres que rapazes. A primeira universidade, Uni-Piaget, foi criada em 2001. Atualmente existem nove universidades, sendo apenas uma pública, a Universidade do Cabo Verde, criada em 2008, Teixeira & Videira, (2015). No entanto essa única universidade pública encontra-se distante de onde está concentrada a população, Rego et al. (2015).

Nos dois países mais populosos, Moçambique e Angola, os indicadores são tradicionalmente baixos, porém nos últimos anos vem apresentando sinais de significativas melhoras. Os dados mais recentes que permitem comparação são os do Banco Mundial no quadro 2. Note-se os baixos níveis das taxas brutas de matrícula e dos índices de paridade de gênero. A população em idade de cursar a universidade cresceu entre 2003 e 2016, cerca de 3% ao ano em ambos os países, porém o crescimento do número de universitários superou em muito essa taxa em ambos, especialmente em Moçambique, 19,92%, enquanto em Angola foi 13,54%. Vide quadro 3. Apesar dessa grande expansão as taxas brutas de matrícula no superior e os índices de paridade de gênero permanecem baixas em ambos os países. Atualmente em Moçambique existem 23 universidades, das quais 11 públicas, República de Moçambique (2014) e em Angola 73, das quais 28 públicas, Governo da República de Angola (2015).

7 (nº de mulheres/nº de homens) matriculados no ensino superior.

Quadro 1

		Taxa Bruta de Matrícula no Ensino Superior e Índice de Paridade de Gênero - Bloco de Países - 2003-2016																
		2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016			
Europa e Ásia Central (*) (ECA)	TBE	48,3	49,4	51,4	53,3	54,6	55,5	56,6	57,8	58,6	59,5	61,6	63,4	64,7	65,2			
	IPA	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1			
Oriente Médio e Norte da África (*) (MINA)	TBE	20,7	22,0	23,1	24,0	25,7	27,9	28,5	30,2	30,6	32,8	34,3	36,6	38,9	38,5			
	IPA	0,9	0,9	0,9	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0			
Este da Ásia e Pacífico (*) (EAP)	TBE	16,7	18,3	19,5	20,4	21,0	21,6	23,1	24,6	26,0	28,3	30,8	37,4	38,8	41,1			
	IPA	0,9	0,9	0,9	1,0	1,0	1,0	1,0	1,1	1,1	1,1	1,1	1,2	1,2	1,2			
Sul da Ásia (*) (SAS)	TBE	9,2	9,4	9,5	10,2	11,6	13,1	14,2	15,8	19,7	21,1	20,8	22,0	23,1	23,3			
	IPA	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,8	0,9	0,9	1,0	1,0	1,0			
América Latina e Caribe (*) (LAC)	TBE	27,0	28,4	29,9	32,4	34,5	37,5	38,4	38,8	41,3	42,2	43,1	44,5	45,5	47,1			
	IPA	1,2	1,2	1,2	1,2	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3			
África Subsaariana (*) (SSA)	TBE	5,6	5,8	6,1	6,3	6,5	6,9	7,3	7,8	8,1	8,4	8,7	8,7	8,8	8,8			
	IPA	0,68	0,69	0,70	0,71	0,71	0,70	0,71	0,70	0,69	0,71	0,72	0,72	0,73	0,73			
Mundo (WLD)	TBE	22,7	23,5	24,2	25,0	25,9	26,9	27,9	29,3	31,1	32,4	33,0	35,3	36,1	36,8			
	IPA	1,0	1,0	1,0	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1			
Países de Alta Renda:OCDE (OEC)	TBE	58,4	59,6	60,9	61,9	62,7	63,6	65,6	68,7	70,4	71,2	70,6	71,1	71,9	72,8			
	IPA	1,1	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2			

Fonte: World Bank: EdStats - Education Statistics: Core Indicators; Última atualização: 18/06/2018; (*) Somente países em desenvolvimento

TBE = Taxa bruta de matrícula no ensino superior; IPA = Índice de paridade de gênero no ensino superior

Quadro 2 Ensino Superior - Dados comparativos PALOP

		Indicadores do Ensino Superior nos PALOP 2003-2017																
		2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017		
Angola	TBE	48 184	37 547	48 184	48 694	..	..	..	..	142 798	..	218 679	..	221 037	..	..
	PE.TER	1 632 424	1 691 421	1 752 923	1 808 992	1 800 309	1 860 205	1 923 759	2 145 839	2 285 764	..	2 435 235	2 515 630	2 598 961	..	..
	TBE %	2,95	2,22	2,75	2,69	..	..	..	..	6,25	..	8,98	..	8,50	..	..
	IPA	..	..	..	..	..	..	..	..	0,36	..	0,78	..	0,77	..	..
Cabo Verde	TBE/cmil	289	217	269	263	..	..	..	..	651	..	933	..	..	..	..
	TBE	2 215	3 036	3 910	4 567	5 289	6 658	8 465	10 144	11 769	11 800	13 068	13 397	12 538	12 622	..		
	PE.TER	47 211	49 834	52 403	54 912	56 886	58 039	58 514	56 640	56 595	56 954	57 214	57 386	57 473	57 485	..		
	TBE %	4,69	6,09	7,46	8,32	9,30	11,47	14,47	17,91	20,80	20,72	22,84	23,35	21,82	21,96	..		
Guine-Bissau	IPA	1,14	1,14	1,08	1,13	1,26	1,30	1,34	1,29	1,36	1,37	1,43	1,43	1,42	1,45	..		
	TBE/cmil	479	647	825	955	1 099	1 376	1 739	2 069	2 377	2 356	2 576	..	..	..	..
	TBE	..	..	3 122	3 689	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
	PE.TER	135 827	140 129	144 018	147 479	150 205	153 026	156 170	156 616	160 431	..	..	170 365	..	..	..
Moçambique	TBE %	..	..	2,17	2,50	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
	IPA	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
	TBE/cmil	..	..	213	247	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
	TBE	..	22 256	28 298	43 233	63 476	75 457	84 074	103 850	113 464	123 779	136 938	157 431	174 802	196 801	..		
Sao Tome e Príncipe	PE.TER	1 869 603	1 968 178	2 013 154	2 048 947	2 092 707	2 147 534	2 212 725	2 268 403	2 344 764	2 426 588	2 512 824	2 603 985	2 699 982	2 793 919	..		
	TBE %	..	1,13	1,41	2,11	3,03	3,51	3,80	4,58	4,84	5,10	5,45	6,05	6,47	7,04	..		
	IPA	..	0,45	0,48	0,88	0,61	0,62	0,62	0,65	0,62	0,65	0,67	0,71	0,73	0,79	..		
	TBE/cmil	86	108	134	..	..	..	328	356	427	454	481	484	..	..	..
Sao Tome e Príncipe	TBE	..	..	..	..	..	..	704	766	..	1 421	..	1 680	2 336	..	..
	PE.TER	14 246	14 234	14 573	16 457	17 223	17 680	17 880	18 120	17 899	17 590	..	17 651	17 893	17 893	18 852		
	TBE %	..	..	..	..	..	..	3,94	4,23	..	8,08	..	9,52	13,06	..	..
	IPA	..	..	..	..	..	..	0,92	0,97	..	0,86	..	0,87	1,03	..	..
TBE/cmil	..	..	..	..	..	..	421	448	..	796	..	1 227	..	..	..

Fonte: World Bank - Education Statistics. Core Indicators. Última atualização: 18/06/2018

TBE = Total de alunos matriculados no ensino superior; PE.TER = População na idade oficial para o ensino superior; TBE % = Taxa bruta de matrícula no ensino superior; IPA = Índice de paridade de género no ensino superior; TBE/cmil = Matrículas no ensino superior por cem mil habitantes (Deixou de ser calculado a partir de 2014)

Quadro 3

Taxa média de crescimento 2003-2016 (*)		
	TBE	PE.TER
Cabo Verde	14,32%	1,53%
Angola	13,54%	3,95%
Moçambique	19,92%	3,14%

Fonte: Calculo do Autor a partir da tabela 2.

(Período variavel de acordo com a disponibilidade dos dados; TBE = Total de alunos matriculados no ensino superior; PE.TER = População na idade oficial para o ensino superior.

O caso particular da Guiné-Bissau parece ser ainda mais grave. Há uma ausência muito grande de informações sobre o seu sistema educacional, particularmente sobre o ensino superior. A primeira instituição de ensino superior do país, a universidade Colinas de Boe, foi criada em 2003 por uma agencia do Banco Mundial, objetivando essencialmente a formação de quadros para a administração do país. Em 2004 foi criada a Universidade Amílcar Cabral, como universidade pública, posteriormente tendo o controle passado para a ULL, Universidade Lusófona de Lisboa. Atualmente existem 5 IES, todas privadas. Teixeira & Videira, (2015).

De uma maneira geral os objetivos para o ensino superior perseguidos pelos governos dos PALOP não diferem significativamente de objetivos universais presentes na maioria dos discursos dos dirigentes em todo o mundo. São eles, formar capital humano qualificado; contribuição para o desenvolvimento; integração com a comunidade; formação da cidadania; etc, Rego et al. (2015, p. 31). Quase todos os países, além da restrição de recursos e aparente falta de efetiva priorização, enfrentam grandes desafios como: fortalecimento institucional através de um quadro legal para o ensino superior; garantia da qualidade da aprendizagem; equidade social e de gênero; promoção de gestão democrática e transparente.

3. QUAL É A UNIVERSIDADE NECESSÁRIA PARA UM PALOP?

Como se viu na seção anterior a expectativa geral sobre os graduandos do ensino superior nos PALOP é que atendam às necessidades da economia e da sociedade. Essa expectativa é cada vez mais universalmente generalizada. No entanto, será que os alunos oriundos das mais prestigiadas universidades do mundo conseguem atende-las? A julgar pelos resultados de uma vasta literatura a resposta é não.⁸ Se isso é verdade

⁸ A literatura é vasta. Uma introdução pode ser vista em Goddard & Vallance (2013) e Lundvall (2008)

não estará sendo colocada uma carga muito grande sobre os ombros da juventude africana?

Inicialmente é importante ter-se em conta que mesmo para um país que seja considerado um dos mais pobres do mundo, que ainda tenha grandes desafios para superar o analfabetismo e implantar o ensino básico, investir em universidades e em pesquisa não é um luxo. Pelo contrário, esses investimentos são fundamentais para a superação desses desafios básicos. Ainda que se tenha um país vivendo essencialmente da exploração da castanha do caju e da pesca, as inovações necessárias para esses setores e as outras necessidades sociais tais como a luta contra a pobreza, as catástrofes naturais, etc, terão que vir daqueles que detenham maior conhecimento, Salmi (2003), Bloom et al. (2014).

Por outro lado, que conhecimento é esse e como deve ser transmitido? Em todas as áreas a quantidade de conhecimentos disponíveis cresce a um ritmo alucinante, só comparável à rapidez com que muitos deles ficam obsoletos. O cenário para a universidade do futuro prevê diplomas com validade de apenas cinco anos e currículos de curso sendo reformulados a cada três anos, Salmi (2003). Em um cenário como esse em que, no mundo inteiro, as universidades estão fazendo grandes esforços para se readaptar à nova situação, é difícil encontrar um modelo a ser seguido. O modelo de universidade em que um país dos PALOP poderá se espelhar certamente não será o de Harvard, Oxford, Cambridge ou a Universidade de Paris. Mesmo porque até essas universidades estão se reestruturando e não são as mesmas do passado. O modelo a ser seguido em África é uma questão em aberto.

No entanto, considerando que os profissionais oriundos de uma universidade africana deverão continuar sendo em número menor do que o necessário e que, além de tudo, as suas opções de curso serão restritas em função das dificuldades dos países, eles terão que se desdobrar em suas atividades quando saírem da universidade. Certamente serão obrigados a realizar tarefas para a qual não foram preparados. Assim sendo, um médico certamente terá que discutir questões como seca e praga em culturas de cacau, algodão e/ou café. Um engenheiro provavelmente, terá que discutir questões relativas a saúde pública e redução da pobreza. Um economista deverá ter que enfrentar questões esdrúxulas como, por exemplo, consertar o gerador de energia da comunidade ainda que não tenha tido formação específica para isso. Como essas pessoas desenvolverão conhecimentos para atender essas questões se nem mesmo nas suas especialidades elas dominarão todo o campo de conhecimento?

Não há ensino universitário que dê conta de tudo isso e muito menos o dos PALOP será capaz de fazê-lo. A única chance para esses profissionais cumprirem o que se espera deles é que mais do que conhecimentos básicos em suas especialidades, aprendam a resolver problemas.

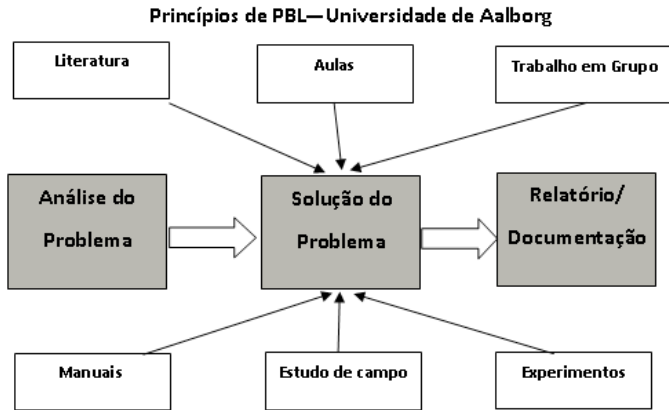
Assim sendo, já se tem uma pista sobre a universidade necessária para um PALOP: ela deverá formar pessoas capazes de resolver problemas concretos. Quaisquer problemas concretos que venham a enfrentar ao longo da vida. No entanto isto ainda não esclarece porque Harvard ou Cambridge não podem ser as referências para um país pertencente aos PALOP. Afinal elas não poderiam ser referencias universais?

Existem vários tipos de universidades. Algumas estão mais voltadas para o mundo acadêmico, outras mais voltadas para o atendimento das questões imediatas da sociedade, existem aquelas mais direcionadas às atividades de ensino e aquelas mais voltadas às atividades de pesquisa, Wedgwood (2006). Na realidade qualquer universidade é uma combinação linear dessas quatro características.

A expectativa que o governo de um país dos PALOP tem para a sua universidade, provavelmente, é de que ela seja mais voltada às demandas imediatas da sociedade e tenha uma grande ênfase nas atividades de ensino. Sendo assim, provavelmente, o espelho a se mirar serão outras universidades não tão conhecidas, porém mais adequadas a serem tomadas como exemplo. São, por exemplo, universidades como Aalborg, na Dinamarca, Twente na Holanda, Turku na Finlândia ou Rovira i Virgili, na Espanha. Essas universidades têm em comum o fato de serem relativamente pequenas, estar em estreito contato com as necessidades das suas comunidades, em especial com as demandas do setor produtivo, e praticar metodologias de ensino direcionadas à solução de problemas incentivando a criatividade e o empreendedorismo entre seus alunos.

As metodologias de ensino baseadas na solução de problemas, conhecidas como Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL)⁹, consistem na utilização de problemas para iniciar, direcionar e motivar a aprendizagem de conceitos, teorias e desenvolvimento de habilidades e atitudes no contexto da sala de aula, Ribeiro (2008).

9 A sigla em inglês PBL (Problem Based Learning) será utilizada ao longo do texto por ser a mais utilizada na literatura.

Figura 1 Princípios de PBL – Universidade de Aalborg

Fonte: Kjaersdam & Ene mark, 1994

O método consiste basicamente na estruturação de um curso/disciplina a partir de um problema (ou projeto) concreto, por exemplo, a elaboração de uma estratégia de desenvolvimento para a região de Gabu, na Guiné-Bissau, ou para Nampula, Moçambique. A partir desse problema, os trabalhos são organizados de forma a buscar a sua solução. Isso direciona a literatura a ser pesquisada, as aulas e os trabalhos em grupo. Por outro lado, as soluções são buscadas nos manuais sobre o tema, nas pesquisas de campo necessárias e nos experimentos necessários. Uma vez encontrada a solução a etapa que se sucede é a da elaboração de um relatório pelos grupos de estudantes e o registro do conhecimento adquirido, Kolmos et al. (2004). A figura 1 ilustra o que foi dito.

A sua implementação implica em uma grande reformulação em relação às metodologias tradicionais de ensino, no entanto os resultados são muito positivos e tem sido apontado como a metodologia que mais indivíduos empreendedores consegue formar. Esse empreendedorismo independe de os alunos terem tomado cursos específicos sobre essa matéria, mas sim do maior potencial criativo e inovador que adquirem ao longo da formação.

Não há espaço nas dimensões deste texto para aprofundamento do assunto, no entanto a figura 2 ilustra as principais diferenças de atitudes de professores e alunos quando consideradas metodologias tradicionais de ensino e a metodologia PBL. Para as situações concretas de uma universidade nova como as de um PALOP essa metodologia parece ser a mais promissora. A sua implementação também é assunto de uma vasta literatura e tende a ser mais fácil em universidades novas ainda não sequestradas por tradições e ritos acadêmicos imobilizadores. O leitor interessado encontrará uma ótima introdução a esses assuntos em Moesby (2008).

Figura 2. Principais diferenças entre os papéis dos alunos e docentes na sala de aula convencional e no PBL

Metodologia Convencional	Metodologia PBL
Docente assume o papel de especialista ou autoridade formal.	Papel do docente é de facilitador, orientador, co-aprendiz, mentor ou consultor profissional.
Docentes trabalham isoladamente.	Docentes trabalham em equipes que incluem outros membros da escola.
Docentes transmitem informações aos alunos.	Alunos responsabilizam-se pela aprendizagem e criam parcerias entre colegas e professores.
Docentes organizam os conteúdos na forma de palestras, com base no contexto da disciplina.	Docentes concebem cursos baseados em problemas com fraca estruturação, delegam autoridade com responsabilidade aos alunos e selecionam conceitos que facilitam a transferência de conhecimentos pelos alunos. Docentes aumentam a motivação dos alunos pela colocação de problemas do mundo real e pela compreensão das dificuldades dos alunos.
Docentes trabalham individualmente nas disciplinas.	Estrutura escolar é flexível e oferece apoio aos docentes. Docentes são encorajados a mudar o panorama institucional e avaliativo mediante novos instrumentos de avaliação e revisão por pares.
Alunos são vistos com tábula rasa ou receptores passivos de informação.	Docentes valorizam os conhecimentos prévios dos alunos, buscam encorajar a iniciativa dos alunos e delegam autoridade com responsabilidade aos alunos.
Alunos trabalham isoladamente.	Alunos interagem com o corpo docente de modo a fornecer <i>feedback</i> imediato sobre o curso, com a finalidade de melhorá-lo continuamente.
Alunos absorvem, transcrevem, memorizam e repetem informações para realizar tarefas de conteúdo específico, tais como questionários e exames.	Docentes concebem cursos baseados em problemas com fraca estruturação que preveem um papel para o aluno na aprendizagem.
Aprendizagem é individualista e competitiva.	Aprendizagem ocorre em um ambiente de apoio e colaboração.
Alunos buscam a "resposta correta" para obter sucesso em uma prova.	Docentes desencorajam a "resposta correta" única e ajudam os alunos a delinarem questões, equacionarem problemas, explorarem alternativas e tomarem decisões eficazes.
Desempenho avaliado com relação a tarefas de conteúdo específico.	Alunos identificam, analisam e resolvem problemas utilizando conhecimentos de cursos e experiências anteriores, em vez de simplesmente relembra-los.
Avaliação de desempenho escolar é somativa, e o instrutor é o único avaliador.	Alunos avaliam suas próprias contribuições, além de outros membros e do grupo com um todo.
Aula fundamentada em comunicação unilateral; informação é transmitida a um grupo de alunos.	Alunos trabalham em grupos para resolver problemas. Alunos adquirem e aplicam conhecimento em contextos variados. Alunos encontram seus próprios recursos e informações, orientados pelos docentes. Alunos buscam conhecimentos e habilidades relevantes a sua futura pratica profissional.

Fonte: Extraído de Ribeiro, L.R.C. Aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma experiência no ensino superior. Edufscar, São Carlos, 2008. Apud. SAMFORD UNIVERSITY. What is Problem-Based Learning? Center for problem-Based Learning Research and Communications

4. COMO ESTRUTURAR UM CURSO DE ECONOMIA REGIONAL E URBANA PARA UM PALOP?

4.1 O Perfil do profissional a ser formado

Em um país com as características dos PALOP é difícil justificar a formação de um especialista. Um jovem formado na área de Economia e Gestão deverá ter os conhecimentos gerais de economia, administração e contabilidade. Dada a pobreza de recursos humanos do país ele deverá ser capaz de resolver a maioria dos problemas dessas três áreas. Ao longo da sua atividade ele terá que ser capaz de receber uma missão do Fundo Monetário Internacional bem como fornecer orientações para a orçamentação de uma província e/ou fazer a contabilidade da cooperativa local de microempresas.

Por outro lado, em um país com peculiaridades regionais acentuadas como são os PALOP, esse jovem profissional também deverá atento às suas implicações. Dessa forma, a temática tratada em Economia Regional e Urbana deveria ser obrigatória para todos os estudantes de Economia e Gestão. Compreender os determinantes das disparidades regionais lhes será tão importante como entender a dinâmica macroeconômica.

4.2. As questões centrais da disciplina Economia Regional e Urbana

Tendo em conta que não é possível saber tudo e/ou ver tudo em um curso de graduação, qual deverá ser o conteúdo desse curso? Tome-se como exemplo a disciplina Macroeconomia. O jovem profissional deve saber a essência do funcionamento de uma economia de mercado e as relações entre o lado real e o lado monetário da economia. Deverá conhecer os vínculos entre gastos públicos e inflação, câmbio e juros. Para isso, evidentemente, deverá conhecer muito bem os procedimentos da contabilidade macroeconômica. Esses são os conhecimentos básicos para que ele possa participar de uma conversa sobre a macroeconomia do seu país. Seria importante que ele conhecesse os debates macroeconômicos conhecidos como a Controvérsia de Cambridge? Certamente sim, no entanto, esse conhecimento teria pouca utilidade para as questões objetivas com as quais ele lidaria no seu cotidiano.

De maneira análoga, o mesmo problema existe com as disciplinas de Economia Regional e Urbana. Que conteúdo elas deveriam ter em um contexto como o de um PALOP? A resposta a essa questão não é fácil, no entanto é possível fazer um esboço do que poderia ser uma disciplina de Economia Regional e Urbana com 60 horas-aula.

Na análise regional as grandes questões partem dos conceitos de:

- espaço econômico e de sua subdivisão, a região econômica;
- crescimento, desenvolvimento e integração regional
 - como a região funciona internamente e como se insere no resto do mundo (os diversos espaços econômicos)

Uma das grandes mensagens desses conceitos é que os espaços econômicos não seguem necessariamente as divisões político-administrativas. Além disso, a constituição desses espaços é um fenômeno complexo em que além das questões de ordem natural (solo, relevo, clima, etc.) também estão presentes questões de ordem social (etnia, religião, mercados, etc.) e político administrativas (governo, moeda, leis, regulamentos, etc.) e que, por isso mesmo, eles modificam-se ao longo do tempo.

Por outro lado, os conceitos de crescimento, desenvolvimento e integração regional tem como mensagem que o crescimento e o desenvolvimento de uma região estará sempre ligado às respostas que a região apresenta em decorrência da atuação de forças externas a ela. Essas forças podem ser a demanda sobre um produto da região, a possibilidade de produzir um novo produto para atender a uma demanda externa, a implantação de uma grande obra na região a partir de investimentos externos à região (públicos ou privados), etc. O crescimento e o desenvolvimento de uma região estarão sempre ligados ao momento em que ela consegue, de alguma forma, integrar-se a espaços econômicos maiores do que ela.

Estes conceitos permitem a análise de duas questões essenciais para a análise regional: *como a região funciona internamente e como ela se relaciona com o resto do mundo*. Assim sendo, um estudante guineense, por exemplo, deveria conhecer como funciona a economia de Gabu¹⁰. O que ela produz (castanha de caju), como ela produz, para quem vende, como é feita a comercialização interna, que tipo de pessoa está envolvida na produção (como empresário e como trabalhador), as condições naturais favoráveis/desfavoráveis à produção, as instituições de apoio, etc. Por outro lado, entender como, através dessa produção, Gabu relaciona-se com o resto do mundo. Para obter essa resposta, o estudante deverá conhecer quem demanda esse produto, os concorrentes internacionais, os canais de comercialização, o financiamento da comercialização, etc.

Esses são os conceitos essenciais que um aluno de Economia Regional e Urbana deve dominar. No entanto para que isso seja possível há a necessidade de alguns conhecimentos complementares e o curso poderá ser estruturado em blocos temáticos como será visto a seguir.

4.3 Os blocos temáticos¹¹

Para enfrentar as questões concretas do desenvolvimento regional, um economista deveria receber uma formação que contemplasse cinco grandes conjuntos de questões. Um conjunto onde estão agrupadas as

10 Gabu é a segunda cidade da Guiné-Bissau (cerca de 40 mil habitantes), capital da província do mesmo nome que abriga cerca de 200 mil habitantes. Está distante cerca de 260 km ao Leste da capital Bissau.

11 Esta parte do texto segue de perto Rolim (1998)

questões relativas à base teórica; um outro com os instrumentos quantitativos; outro relativo aos parâmetros institucionais; e outro denominado, ad hoc, a capacidade de organização social da região. O quinto conjunto é o das estratégias e análises concretas. Como se verá essa distinção é meramente didática, evidentemente os elementos que compõem esses conjuntos são interligados. Vide a figura 3.

O conjunto teórico engloba além das questões relativas ao “rastreamento” dentro da teoria econômica, aquelas relativas aos conceitos básicos da análise regional.

O conceito básico da análise regional –espaço e região– é uma discussão sempre difícil, à qual os economistas menos atentos ao rigor da profissão procuram fugir. Ela é equivalente à discussão de preço e valor. De fato, é possível reduzir o conceito de região a uma parte de um todo e analisá-la como se fosse um pequeno país. Se por um lado essa prática facilita o trabalho, há que se considerar que os resultados dessas análises são sempre pobres e acabam ocultando fenômenos essenciais para a compreensão da dinâmica regional.

Na parte relativa ao crescimento/desenvolvimento regional, espera-se que os alunos terminem por conhecer as principais teorias sobre esse ponto, como a teoria da base de exportações e a macroeconomia regional, a teoria neoclássica, da polarização, Myrdal, sistemas regionais de inovação, etc. Daqui podem ser derivados alguns elementos quantitativos como os indicadores de disparidades e a contabilidade regional. Também decorrem dessa parte algumas das implicações em termos de políticas regionais e mecanismos de compensação para as regiões desfavorecidas.

A parte da teoria da localização é das mais difíceis. Localização das atividades econômicas está relacionado a custos de transporte, custos do trabalho e a economias de aglomeração. A importância dos custos de transporte é cada vez menor na explicação da localização em países desenvolvidos e emergentes. Por esse motivo as universidades desses países colocam mais ênfase nas economias de aglomeração como fator explicativo da localização das atividades econômicas. No entanto esse não é o caso de um país típico dos PALOP. No contexto desses países os custos de transporte importam e muito!

A questão da urbanização é essencial no curso. O título do curso – Economia Regional e Urbana – já é um indicativo de que as regiões são definidas pelas suas cidades e pelas relações existentes entre elas. Dessa forma a questão urbana passa a ter uma conotação predominantemente macroeconômica e indissociável da regional. É nesta perspectiva que o conceito de economias de aglomeração é importante para os PALOP. Porém, no contexto dos PALOP, o ponto de partida é o próprio conceito do que é urbano. Além desse, os principais pontos a serem discutidos englobam as relações da urbanização com o desenvolvimento econômico, a ampliação dos mercados, a vinculação com a localização

das atividades terciárias, os sistemas urbanos, as economias de aglomeração e os processos de metropolização, as implicações para a localização das atividades econômicas.

O segundo conjunto de questões é relativo aos instrumentos quantitativos utilizados na análise regional. A ordenação a seguir reflete uma preferência pessoal quanto ao uso desses instrumentos. Começaria pelos indicadores clássicos, a contabilidade regional, depois a estatística descritiva e a não-paramétrica, a análise insumo-produto e finalmente, os modelos econométricos. Os indicadores clássicos, como quociente de localização, coeficientes de associação geográfica, de localização, de reestruturação, etc, tem a vantagem de serem de fácil construção e também de serem amplamente utilizados na literatura, o que facilita as comparações. Merece uma atenção especial a análise *shift-share*. Existem softwares em que uma vez introduzidos os dados básicos de emprego ou renda das regiões, todos esses indicadores são calculados. A metodologia básica é a avaliação do grau de semelhança entre duas distribuições, uma referindo-se ao universo de comparação, geralmente o país, e outra à região.

A contabilidade regional, por sua vez é o grande desafio para os institutos geradores de estatísticas de todo o mundo. Uma das principais dificuldades está na separação entre o que é produzido e o que é apropriado na região. Assim sendo, o conhecimento detalhado da metodologia utilizada para esse cálculo é essencial para as interpretações dos dados. Embora isso seja verdadeiro para qualquer conjunto estatístico, no caso das contas regionais é crucial.

Muitas vezes, no entanto, a simples utilização de medidas da estatística descritiva, como média e variância, permitem uma primeira aproximação do quadro a ser analisado. Por outro lado, a estatística não-paramétrica oferece um arsenal de medidas e testes, estranhamente desprezados pelos economistas, que permitem, com um número reduzido de informações, a realização de trabalhos impossíveis com os métodos paramétricos. A análise de séries de tempo reduzidas é um deles. Por sua vez existe uma vasta literatura sobre a utilização das matrizes de insumo-produto na análise regional. Realmente os resultados obtidos podem ser muitos ricos. Desde que os parâmetros das matrizes regionais sejam confiáveis. Acontece que na grande maioria dos países, e o Brasil é um deles, os sistemas de informações estatísticas não permitem a construção de matrizes regionais precisas. Uma vez obtida uma matriz de insumo-produto é possível a construção de modelos de equilíbrio geral computável. Eles encontram-se na fronteira do conhecimento. No entanto, para um país como um PALOP eles, concretamente, seriam utilizados por um grupo muito restrito.

Não há dúvida que os modelos econométricos podem ser poderosos instrumentos para a interpretação regional. No entanto eles são cada vez mais sofisticados para as realidades paupérrimas em infor-

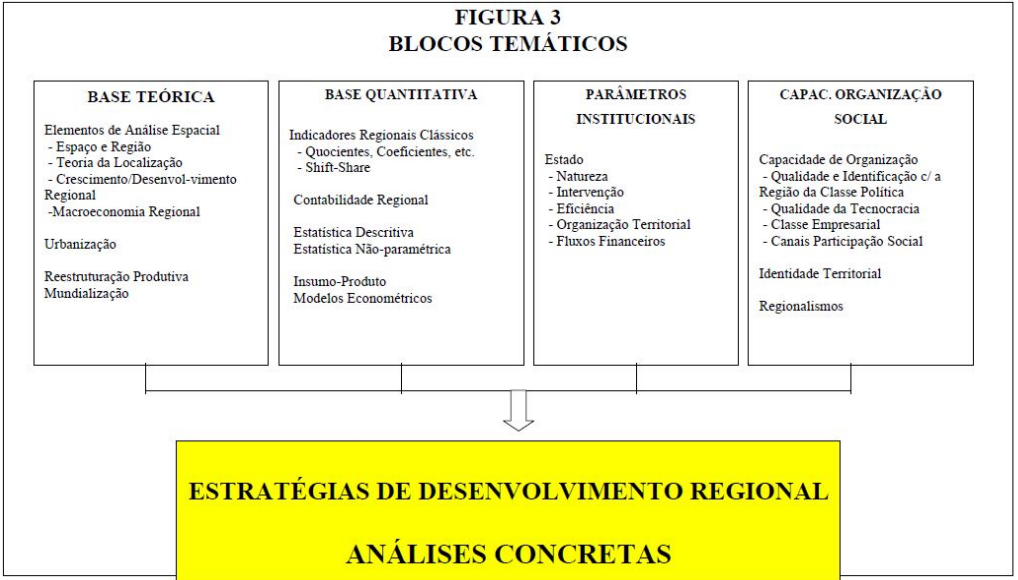
mações que prevalecem na maioria das análises concretas. Por exemplo, os modelos que envolvem séries de tempo utilizam atualmente técnicas que demandam no mínimo 40 ou 50 observações. Ao nível regional são raras as séries que atendem esse requisito. Mesmo quando são utilizados os modelos de dados em painel, as restrições permanecem. A inconsistência dos dados, as hipóteses heroicas que eles necessitam e os resultados muitas vezes banais a que eles chegam, desencorajam a sua utilização.

De qualquer forma é importante o conhecimento desses recursos, a questão novamente trata-se da escolha do nível de detalhamento em que eles serão utilizados. Talvez a questão importante aqui seja desenvolver no economista regional, uma sensibilidade crítica para a escolha do instrumental quantitativo disponível. Isso sem falar no fato de que cada vez mais a complementação qualitativa das informações é importante. O desenvolvimento desta sensibilidade talvez seja a tarefa mais importante do curso uma vez que muito provavelmente os alunos terão que eles mesmos gerar seus dados através de pesquisas de campo.

O conjunto dos parâmetros institucionais, na realidade vai tratar fundamentalmente das regras de funcionamento das instituições dentro das quais se desenrola o processo regional. É o que se pode chamar do estudo das regras do jogo. A temática central é o Estado. A sua natureza, o nível de intervenção, a sua eficiência. A sua organização nos diversos níveis territoriais, as instituições e suas delimitações no território, os fluxos financeiros entre os diversos níveis de governo, o grau de liberdade e autonomia das diferentes unidades administrativas, etc. Apesar das periódicas retomadas dos argumentos antiestatais dificilmente se encontrará estratégias factíveis de desenvolvimento regional onde o Estado e em particular o Estado Nacional não desempenhe papel importante.

O conjunto da capacidade de organização social da região é aquele em que os economistas mais necessitam buscar auxílio nas outras ciências sociais. Os elementos estudados aqui são cada vez mais importantes para explicar porque muitas vezes uma região dotada de grandes trunfos econômicos é superada por outra, aparentemente menos qualificada. Servem também para apontar os elementos necessários para aumentar o grau de eficiência das estratégias regionais. A literatura sobre essas questões começa a se avolumar. Um dos trabalhos que melhor sintetiza esse quadro é o de Boisier (1989). Segundo ele essa capacidade vai depender de fatores como, a qualidade e identificação com a região da classe política local, a qualidade da tecnocracia local, o tipo de empresários que a região possui, os canais de participação dos demais segmentos sociais.

Esses conjuntos evidentemente são entrelaçados. Todos eles levam ao quinto conjunto que será denominado Estratégias de Desenvolvimento Regional e Análises de Casos Concretos. Uma ideia possível é analisar, a partir do conhecimento oriundo dos demais conjuntos, algumas experiências concretas de estratégias, bem ou malsucedidas, procurando ver quais os fatores que estiveram presentes.



Porém o mais revolucionário e que provavelmente formaria melhores profissionais para o enfrentamento dos problemas de um PALOP, seria centrar o curso nesse bloco e utilizar os demais para trazer o conhecimento necessário para ele. Dito de outra forma, centrar o curso, por exemplo, na solução de um problema concreto: montar uma estratégia de desenvolvimento para a região de Gabu, na Guiné-Bissau ou em Huambo, Angola. A partir desse problema ir buscar nos demais blocos os elementos necessários para o encaminhamento da sua solução. Esta metodologia é a que foi referida na seção anterior como PBL.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste texto foram discutidas questões sobre a *universidade necessária* aos PALOP, tendo como exemplo a estruturação possível de uma disciplina de Economia Regional e Urbana.

Foi mostrado que o ensino superior em África ainda atinge um número muito restrito da população, particularmente nos PALOP. Além disso, foi visto que a recente expansão das universidades, em grande parte devido ao ensino privado, trouxe também uma queda na qualidade de ensino.

De uma maneira geral os governantes reagem negativamente a essa situação e em vários dos PALOP estão em andamento estratégias para o desenvolvimento do ensino superior que atribuem às universidades o papel de contribuir com as necessidades da economia e da comunidade. De fato, cada vez mais esse é o papel que é cobrado das universidades em todo o mundo. Para um país dos PALOP ele é ainda mais importante dada as suas grandes carências de recursos financeiros e humanos. Cada centavo alocado ao ensino superior terá que ser muito bem aproveitado. Além disso será impossível enfrentar o desafio da redução da pobreza e da estruturação para o desenvolvimento de um país sem profissionais com conhecimento universitário.

Por outro lado, tendo-se em conta que mesmo que as metas quantitativas previstas nos planos sejam atendidas, o número desses profissionais ainda será reduzido e eles estarão expostos a situações novas para as quais não foram treinados. O grau elevado de obsolescência dos conhecimentos, que é um problema universal, torna-se ainda mais grave para um país pobre com profissionais formados em meio a grandes restrições.

Assim sendo, o essencial para esses profissionais –que serão os construtores do futuro do país– será a aquisição de uma grande capacidade de lidar com problemas novos através de metodologias de ensino que privilegiem esse enfoque como é o caso do PBL (Problem Based Learning).

O grande desafio para os PALOP é descobrir em quais espelhos mirar para construir, com as grandes restrições de recursos que os caracteriza, essa *universidade* que consiga desempenhar as funções *necessárias* para o seu desenvolvimento. Relembrando Darcy Ribeiro, essas funções são:

Tais funções, como foi dito, são herdar e cultivar, fielmente, os padrões internacionais da ciência e da pesquisa, apropriando-se do patrimônio do saber humano; capacitar-se para aplicar tal saber ao conhecimento da sociedade nacional e à superação de seus problemas; crescer, conforme um plano, para formar seus próprios quadros docentes e de pesquisa e para preparar uma força de trabalho nacional da grandeza e do grau de qualificação indispensável ao progresso autônomo do país; atuar como o motor da transformação que permita à sociedade nacional integrar-se à civilização emergente (Ribeiro, Darcy, 1969, p. 171-172).

Esse debate, no qual este texto é uma modesta contribuição, continua em aberto.

REFERÊNCIAS

- Bloom, D., Canning, D., Chan, K., & Luca, D. (2014). Higher Education and Economic Growth in Africa. *International Journal of African Higher Education*, 1(1), 22-57. Available from <http://ssrn.com/abstract=2540166>
- Bloom, D., Kenning, D., & Chan, K. (2005). *Higher Education and Economic Development in África*. World Bank Group - Human Development Sector; Africa Region. Available from http://www.aau.org/wghe/publications/HE&Economic_Growth_in_Africa.pdf
- Bloom, D., Kenning, D., & Chan, K. (2006). Higher Education and Poverty in Sub-Saharan Africa. *International Higher Education*, n. 45. Fall 2006., 6-7.
- Boisier, S. (1989). Política Económica, Organização Social e Desenvolvimento Regional. In P. Haddad, C. Ferreira, S. Boisier, & T. Andrade, *Economia Regional: teorias e métodos de análise* (pp. 589-694). Fortaleza: BNB.
- Chatterton, P., & Goddard, J. (2000). The Response of Higher Education Institutions to Regional Needs. *European Journal of Education*, Vol. 35, No. 4., 475-496.
- Goddard, J., & Vallance, P. (2013). *The University and the City*. Oxon: Routledge.
- Governo da República de Angola - Ministério do Ensino Superior. (2015). *Quadro actual de Legalidade dos Cursos de Graduação ministrados nas Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas*. Luanda: Governo da República de Angola.
- Holtland, G., & Boeren, A. (2006). *Achieving the Millennium Goals in Sub-Saharan Africa: the role of international capacity building programmes for higher education and research*. Roterdã: Nuffic.
- Kempton, L., Goddard, J., Edwards, J., Hegyi, F., & Elena-Perez, S. (2014). *Universities and Smart Specialization*. Seville: European Union - Institute for Prospective and Technological Studies, Joint Research Centre, 2014. JRC Technical Reports; S3 Policy Brief Series JRC85508.
- Kjærdsdam, F., & Enemark, S. (1994). *The Aalborg Experiment*. Aalborg: Aalborg University Press.
- Kolmos, A., Fink, F., & Krogh, L. (2004). *The Aalborg PBL model: progress, diversity and challenges*. Aalborg: Aalborg University Press.
- Lundvall, B.-A. (2008). Higher Education, Innovation and Economic Development. In J. Y. Lin, & B. Pleskovic, *Annual World Bank Conference on Development Economics, Regional* (pp. 201-228). Washington: World Bank.
- Moesby, E. (2008). *What is an effective approach to introducing PBL/POPBL in an institution? A model for making the change to PBL/POPBL as an alternative approach for Higher Education Institutions*. PHD thesis, . Aalborg: Department of Development and Planning, Aalborg University.
- Rego, C., Lucas, M., Ramos, I., Carvalho, M., & Baltazar, M. (2015). Ensino superior nos países de língua portuguesa: contributos para o diagnóstico no

- início do século XXI. *Revista FORGES*, 2(2), 11-35.
- República de Moçambique - Ministério da Educação. (2014). *Dados Estatísticos sobre o Ensino Superior em Moçambique 2012*. Maputo: Governo de Moçambique.
- Ribeiro, D. (1969). *A universidade necessária*. Editora Paz e Terra.
- Ribeiro, L. (2008). *Aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma experiência no ensino superior*. São Carlos: Edufscar.
- Rolim, C. (1998). Reestruturação Produtiva, Mundialização e Novas Territorialidades: Um novo programa para os cursos de Economia Regional e Urbana. *Anais do Congresso da APDR, Associação Portuguesa de Desenvolvimento Regional*. Coimbra: APDR.
- Rolim, C., & Serra, M. (2010). Universidade e desenvolvimento: ser da região x estar na região. . *Anais do 7 CIEA*. Lisboa.
- Salmi, J. (2003). *Construire les sociétés du savoir: nouveaux défis pour l'enseignement supérieur et la recherche. Transcrição de palestra proferida no Camboja*. World Bank Group - Les Presses de l'Université Laval.
- Samford University. (n.d.). *What is Problem-Based Learning? Center for problem-Based Learning Research and Communications*.
- Teferra, D. (2007). Higher Education in Sub-Saharan Africa. In I. H. Education, *James J.F. Forest and Philip G. Altbach (eds.)*, (pp. 557-569). Dordrecht: Springer.
- Teixeira, P., & Videira, P. (2015). Higher Education in Lusophone Countries: One Language, Many Stages of Development in Higher Education. *Leadership and Governance in Higher Education*, 1, 1-31.
- Wedgwood, M. (2006). Mainstreaming the third stream. In I. McNay, *Beyond Mass Higher Education: building on experience* (pp. 134-158). Berkshire: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- World Bank. (2002). *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Institutions*. Washington DC: World Bank.
- World Bank. (2009). *Accelerating Catch-up: Tertiary Education for Growth in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC: World Bank.
- World Bank. (2014). *Meeting Africa's demand for skills : the role of regional centers of excellence. Science, technology, and skills for Africa's development*. Washington DC: World Bank Group. Available from <http://documents.worldbank.org/curated/en/2014/04/19456775/africas-demand-skills-role-regional-centers-excellence>

Construir e Implementar o Projeto Intra África PaxLusófona: papel do parceiro técnico na sustentabilidade do programa

Maria João Carapêto

RESUMO

A Estratégia Conjunta África/UE, através do programa Pan-Africano promove a concretização dos objetivos relacionados com a Educação da Agenda 2063 da União Africana. O projecto Intra-África Pax Lusófona, financiado pelo Programa *Intra-África Mobility Scheme*, visa implementar um programa de mobilidade académica no direito entre instituições de ensino superior em Angola, Cabo Verde, Moçambique e São Tomé e Príncipe. A Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa é o parceiro técnico deste projecto e, com vista à sua execução eficaz e sustentabilidade desenvolveu e implementou um programa de capacitação especialmente desenhado para as características e necessidades dos seus parceiros. Os resultados imediatos da formação são considerados positivos e constituem um ponto de partida sólido para a transformação sustentável das instituições de ensino da parceria.

ABSTRACT

The Joint Africa-EU Strategy, through the Pan- African Program promotes the accomplishment of the goals related with the African Union 2063 Agenda. The Intra-África Pax Lusófona project, funded by the *Intra Africa Mobility Scheme Program* aims to implement an academic mobility program between Higher Education Institutions in Angola, Cabo Verde, Moçambique and São Tomé e Príncipe. The Nova School of Law is the technical partner of this project and, investing on its effective execution and sustainability developed and implemented a capacity building program specially designed for its partners. The immediate results of the training are positive and are an important starting point for the sustainable transformation of the partner institutions.

1. INTRODUÇÃO

A Agenda 2063 da União Africana veio estabelecer objetivos transformadores para todo o continente africano. De entre eles, destacam-se aqueles que são destinados ao desenvolvimento das instituições de ensino superior, nomeadamente no que concerne à melhoria dos *currícula* oferecidos, no desenvolvimento dos processos de creditação e, o mais ambicioso, a internacionalização.

A Estratégia Conjunta África-União Europeia, que traça o quadro político da cooperação entre os dois continentes, é o instrumento que promove a concretização dos objetivos que acabamos de descrever e que se materializou, em 2016, na criação do programa de mobilidade académica *Intra África Mobility Scheme*¹.

Ao abrigo desta linha de financiamento, o programa Intra-África PaxLusófona tem o objetivo de implementar 41 mobilidades na área do ensino pós-graduado do Direito (incluindo professores), numa parceria composta pela Faculdade de Direito da Universidade Agostinho Neto em Angola (FDUAN, coordenador do projeto), pela Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa (FDUNL, parceiro técnico), pelo Instituto Superior de Ciências Jurídicas e Sociais, em Cabo Verde (ISCJS), pela Universidade Eduardo Mondlane, em Moçambique (UEM) e pela Universidade de São Tomé e Príncipe (USTP).

No papel de parceiro técnico, a FDUNL desenhou e ministrou um plano de formação de capacitação destinado à boa execução e implementação do projeto. O trabalho que agora se apresenta, procura apresentar os resultados iniciais deste programa de capacitação, nomeadamente o seu impacto imediato. Os resultados iniciais demonstram um impacto positivo da ação de capacitação e constituem um ponto de partida para as ações de transformação de modo sustentável das instituições envolvidas. A partir deles, será possível acompanhar até 2022 o desenvolvimento dos métodos e processos de gestão que se afiguram essenciais à implementação de um processo de internacionalização bem-sucedido, bem como garantir a sua sustentabilidade.

2. A AGENDA 2063 E A ESTRATÉGIA CONJUNTA ÁFRICA-UE: O ENQUADRAMENTO DO PROGRAMA INTRA-ÁFRICA MOBILITY SCHEME

A Agenda 2063 da União Africana², “A África que queremos”, constitui um marco na estratégia de desenvolvimento do continente africano. Esta visão, transformadora do ponto de vista socioeconómico, está alicerçada numa visão que procura acelerar a implementação de estratégias de

¹ Documento de implementação do projeto, ao abrigo do Programa Pan-Africano (2019) Consultado em 14 de Janeiro de 2019. Disponível em: https://www.africa-eu-partnership.org/sites/default/files/annex-1-mobility-scheme-2_en.pdf [acesso em 14/1/2019]

² Adotada na 24ª Sessão Ordinária da Conferência da União Africana de Chefes de Estado e de Governo, em Addis-Abeba, em 31 e 31 de janeiro de 2015.

crescimento e desenvolvimento sustentável em todo o continente, com vista, nos termos do seu preâmbulo, a uma “África integrada, próspera e pacífica, guiada pelos seus próprios e cidadãos e que representa uma força dinâmica na arena internacional”.

Os desafios lançados por esta Agenda, no que concerne à educação, situam-se ao nível da estratégia da Aspiração 1 “Uma África próspera, baseada no crescimento inclusivo e no desenvolvimento sustentável”. Para cumprir tal aspiração, a Agenda identifica o capital humano africano como o recurso mais precioso e toma como prioridade o investimento na educação desde a infância, bem como os investimentos sustentáveis no ensino superior, ciência, tecnologia, investigação e a eliminação das desigualdades de género em todos os níveis de educação. Do mesmo modo, deve ser assegurada a expansão e reforço da educação pós-graduada, com o objetivo de criar uma infraestrutura de nível mundial para a aprendizagem e a educação, bem como apoiar reformas ciências que constituam o suporte da transformação do continente³.

A cooperação entre a União Europeia e a União Africana constitui um importante compromisso para os objetivos traçados para a Agenda 2063, bem como os da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Esta ligação conheceu, desde a Cimeira do Cairo, em 2000, um despertar do compromisso para o fortalecimento da parceria para o desenvolvimento, através do aproveitamento de sinergia entre os continentes e partindo da necessidade de resposta aos novos desafios impostos pela globalização⁴. A Estratégia Conjunta África/EU, aprovada em Lisboa, em 2007, veio firmar tal entendimento e definir os objetivos de reforço da parceria e dos laços institucionais essenciais aos dois continentes, assentes no fortalecimento e a promoção da paz, da governação democrática, direitos humanos e liberdades fundamentais, a igualdade de género e o desenvolvimento sustentável, a promoção do multilateralismo com instituições fortes, representativas e legítimas⁵.

Financiada pelo Programa Pan-Africano⁶, criado em 2014, e com um plano orçamental de 845 milhões de euros até 2020, a Estratégia

3 Documento completo da Agenda 2063 da União Africana (2018) Consultado em 12 de Outubro de 2018. Disponível em: <http://www.un.org/en/africa/osaa/pdf/au/agenda2063.pdf>

4 Ocorrida na cidade do Cairo em 3 e 4 de Abril de 2000, esta foi a primeira Cimeira União Europeia/África e tratou-se da primeira reunião ao nível continental, entre os líderes africanos e europeus. Culminou com a adoção da Declaração do Cairo onde ficou expresso o compromisso de todos os líderes em dar uma nova dimensão estratégica à cooperação UE/África, no espírito da igualdade, respeito, aliança e cooperação. Declaração do Cairo (2018) Consultado em 8 de Outubro de 2018. Disponível em: https://www.africa-eu-partnership.org/sites/default/files/pres-00-901_en_0.pdf

5 Texto integral da Estratégia Conjunta (2018) Consultado em 8 de Outubro de 2018. Disponível em: https://www.africa-eu-partnership.org/sites/default/files/eas2007_joint_strategy_en_0.pdf

6 O Programa Pan-Africano é o programa financeiro que dá apoio à Estratégia Conjunta UE/África e está fundado no Instrumento de Cooperação e Desenvolvimento da União Europeia.

Conjunta tomou como prioridade, entre outras, a mobilidade académica de alunos e funcionários com vista à promoção da qualidade do ensino superior africano com dois resultados esperados ambiciosos: por um lado, o desenvolvimento de estratégias para a harmonização do ensino superior através da coerência de políticas de educação e do reconhecimento da portabilidade de competências, nomeadamente através de iniciativas como o programa *African Higher Education Harmonization and Tuning*⁷. Com o objetivo de implementar um projeto exclusivamente orientado para a mobilidade entre universidades africanas, foi criado, em 2016, o programa *Intra-África Mobility Scheme* com vista à obtenção de créditos e dos graus académicos de Mestre e Doutor, tendo como foco as parcerias de elevada qualidade, que promovam a sustentabilidade social e economia, através da preparação de funcionários altamente qualificados, bem como a igualdade de género e a emancipação das mulheres. Gerido pela Agência Executiva relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura da União Europeia (EACEA), em colaboração com a União Africana e sob a supervisão da Direção Geral de Cooperação e Desenvolvimento da Comissão Europeia, o programa tem um carácter inovador e que está alinhado com o espírito transformador que a Agenda 2063 preconiza. O objetivo é o aperfeiçoamento das competências de alunos e profissionais, através da mobilidade académica. Através do reforço da cooperação entre as instituições de ensino superior em África, será possível aumentar o acesso a educação de qualidade e, simultaneamente encorajar e permitir a mobilidade académica no ensino pós-graduado no continente africano. O projeto tem como metas: contribuir para a melhoria da qualidade do ensino superior através da promoção da internacionalização e harmonização de programas e *curricula* nas instituições participantes e, permitir aos estudantes, académicos e profissionais que beneficiem linguística, cultural e profissionalmente da experiência ganha no contexto de mobilidade num país africano⁸.

A última seleção de projetos financiados, em 2017, é reveladora da estratégia das universidades selecionadas, quer no número de parcerias estabelecidas, quer nas áreas académicas oferecidas. As mobilidades que agora se iniciam envolvem 175 universidades (africanas e parceiros-técnicos europeus) para áreas como as ciências naturais, o direito, a gestão da agricultura e pescas, a exploração florestal, a veterinária, a educação, a engenharia e construção e as tecnologias

7 Página do projeto em Tuning Africa (2018). Consultado em 8 de Outubro de 2018. Disponível em: <https://www.africa-eu-partnership.org/en/stay-informed/news/african-higher-education-harmonization-and-tuning-validation-workshop>

8 Página do projeto Intra-África Mobility Scheme (2018). Consultado em 12 de Outubro de 2018. Disponível em: https://eacea.ec.europa.eu/intra-africa_en

da informação e comunicação⁹. Para tal, o montante total de financiamento para a execução dos sete projetos de mobilidade é de 9,6 milhões de euros.

A importância do projeto para a Estratégia Pan-Africana é tal, que o programa é nela considerado ação prioritária e tem indicadores próprios para medir o seu impacto, a curto e a longo prazo. Tais indicadores permitirão avaliar o cumprimento da estratégia da educação, nomeadamente, medir o número de alunos (com dados desagregados por género) que participem em projetos financiados pelo programa e que tenham completado o grau académico durante a execução do projeto (indicador 2.1.) e medir o número de instituições de ensino superior que introduziram alterações em termos de capacidade de gestão, governação ou controlo de qualidade decorrentes da sua participação no programa (indicador 2.2)¹⁰.

3. O PROJETO INTRA-ÁFRICAPAXLUSÓFONA

O PaxLusófona é um projeto de mobilidade entre universidades do continente africano. Inovador e pioneiro, o programa procura promover, implementar e priorizar o Direito enquanto estratégia de desenvolvimento sustentável, na procura da paz e do desenvolvimento das instituições democráticas.

A parceria do Projeto é composta pela Faculdade de Direito da Universidade Agostinho Neto, em Angola (FDUAN), que é a Coordenadora do Projeto, pela Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa (FDUNL), na qualidade de parceiro técnico, pelo Instituto Superior de Ciências Jurídicas e Sociais, em Cabo Verde, (ISCJS) pela Universidade Eduardo Mondlane, em Moçambique (UEM) e pela Universidade de São Tomé e Príncipe (USTP). Orientado para a parceria e a cooperação no âmbito de cursos de Mestrado e Doutoramento, o programa será pioneiro em unir os parceiros africanos numa rede de mobilidade internacional, onde a língua portuguesa é fator de distinção de os outros programas selecionados para financiamento.

O PaxLusófona procura permitir, através do respeito pela identidade histórica e cultural dos países envolvidos, o intercâmbio de experiências e conhecimentos, a criação de novas abordagens e metodologias de investigação, da formação de profissionais com preparação académica de elevada qualidade, orientados para a construção da paz através da educação participativa, o desenvolvimento da consciência crítica e o incentivo à participação social. Através da adoção de perspetivas in-

9 Anúncio dos resultados da chamada intra-africa mobility scheme para candidaturas de 2017. Consultado em 9 de Outubro de 2018. Disponível em: https://eacea.ec.europa.eu/node/1486_fr

10 Indicadores do programa Pan Africano (2018). Acesso em 9 de Outubro de 2018. Disponível em: https://ec.europa.eu/europeaid/sites/devco/files/mip-pan-african-programme-2018-2020-annex_en.pdf

ternacionais nas práticas pedagógicas, nomeadamente dos princípios de iniciativa para a paz da UNESCO, o programa PaxLusófona procura contribuir para a formação de verdadeiros agentes de mudança no panorama das realidades africanas.

Marcado pela inovação, o programa será a primeira parceria em exclusivo para o Direito, reunindo os valores os países da lusofonia que querem abraçar os desafios emergentes da sustentabilidade. Os objetivos gerais do programa consistem no aumento da cooperação académica, a internacionalização das instituições (algumas delas têm no PAX a sua primeira experiência de internacionalização), a contribuição para políticas de promoção da mobilidade e a sustentabilidade do ensino superior. Pretende ainda, contribuir para a criação de uma cultura de paz no continente africano a partir da Academia, dotar os participantes de capacidades especialmente orientadas para as questões do Direito com vista ao aumento dos níveis de empregabilidade na advocacia, administração pública central, regional e local, nas organizações internacionais e supranacionais, no funcionalismo público internacional, na área dos recursos humanos, de planeamento, auditoria, no ensino secundário e universitário e na investigação. Através do aproveitamento das sinergias de cada um dos países envolvidos no programa, que apresentam dimensões variáveis, será possível aumentar a ligação entre alunos e docentes das várias universidades envolvidas, ao mesmo tempo que será possível obter graus académicos de Mestrado e Doutoramento, bem como créditos pela frequência de disciplinas nas Universidades parceiras.

Selecionado a partir de um conjunto de 72 candidaturas, na edição de 2017¹¹, o Programa PaxLusófona tem como objetivos:

- Realizar 41 mobilidades de estudantes e profissionais (mobilidades para obtenção de grau académico e de créditos)
- Criar o primeiro mestrado em Direito em São Tomé e Príncipe, na USTP e promover a sua sustentabilidade
- Promover o reconhecimento de graus e créditos obtidos nas universidades parceiras
- Promover a mobilidade e o direito como estratégias de Educação para a Paz e para o Desenvolvimento Sustentável
- Garantir que 50% das mobilidades sejam do sexo feminino

O período de execução decorre entre 2017 e 2022, estando as fases de candidatura e colocação dos candidatos organizada em três tranches.

¹¹ Resultados da chamada para candidaturas de 2017 do programa Intra-África Mobility Scheme. Consultado em 18 de Janeiro de 2019. Disponível em https://eacea.ec.europa.eu/node/1486_fr

Aos alunos e profissionais selecionados para o programa Intra-África PaxLusófona são oferecidas bolsas completas que lhes permitam concluir tais mobilidades¹².

A primeira fase de candidaturas do Projeto, terminou em Setembro de 2018 foram recebidas 26 candidaturas e foram colocados com sucesso dois alunos no Mestrado em Direito Público no ISCJS, um aluno da Guiné Bissau e uma aluna de São Tomé e Príncipe¹³.

4. SER O PARCEIRO TÉCNICO DE UM PROGRAMA DE MOBILIDADE: A OPORTUNIDADE DE CRIAR PROGRAMAS SUSTENTÁVEIS

O apoio técnico da FDUNL, surge no projeto como uma continuação dos trabalhos que tem vindo a desenvolver com as universidades parceiras praticamente, desde a sua criação, em 1996. A sua experiência em projetos de mobilidade, tais como o programa Padre António Vieira (programa da FDUNL que promove a mobilidade entre os estudantes das universidades portuguesas e brasileiras) e o programa Erasmus foram fatores determinantes para que tal parceria se consolidasse. Ao mesmo tempo, o trabalho académico desenvolvido com os países parceiros tem tido como ponto de reunião dos investigadores, o Centro de Investigação em Direito e Sociedade (CEDIS) que, desde o seu início, em 2003, estuda a história e evolução dos sistemas jurídicos dos países lusófonos, e em particular os países africanos. Esta proximidade científica tem possibilitado, ao longo dos anos, a comunicação e cooperação entre a FDUNL e os investigadores e juristas dos diferentes países, na criação de um espírito de comunidade entre os vários países falantes da língua portuguesa, através de estudos conjuntos e da realização de eventos científicos (como o Congresso de Direito da Língua Portuguesa, já na sua quinta edição)¹⁴.

A experiência do parceiro técnico quer na investigação científica e gestão de projetos, quer na implementação de programas de mobilidade e os diferentes níveis de experiência dos diferentes parceiros motivou a criação de um programa de capacitação especialmente direcionado para a boa execução do PaxLusófona.

12 Informações relativas aos valores pagos durante o projeto e a organização das tranches de colocação no sítio oficial do projeto intra-áfrica pax lusófona. Consultado em 10 de Outubro de 2018. Disponível em: <http://intraafricapaxlusofona.org/index.php/beneficios-e-bolsas>

13 Despacho público de avaliação e seleção de candidaturas do projeto intra-áfrica pax lusófona. Consultado em 8 de Outubro de 2018. Disponível em: <http://intraafricapaxlusofona.org/index.php/candidatura-e-selecao>

14 Destacam-se a Revista do Direito de Língua Portuguesa, uma edição do Instituto do Direito de Língua Portuguesa; O Anuário de Direito de São Tomé e Príncipe e O Direito Internacional Público nos direitos de língua portuguesa. Edições disponíveis online no site oficial do CEDIS - Consultado em 10 de Outubro de 2018. Disponível em: https://anuariodireiostp.cedis.fd.unl.pt/?page_id=23 e (<http://cedis.fd.unl.pt/wp-content/uploads/2018/04/O-Direito-Internacional-Publico-Elet.pdf>)

5. O PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO GESTÃO EFICAZ DO PROJETO DE MOBILIDADE INTRA-ÁFRICAPAXLUSÓFONA

A capacitação é de importância fundamental no desenvolvimento, atendendo a que procura construir a compreensão e treinar competências e conhecimento dos indivíduos e instituições e, através dela, conseguir crescimento económico, desenvolvimento tecnológico, bem-estar social e influenciar o ambiente envolvente dos participantes (Gordon & Chadwick, 2007). O crescente número de projetos de cooperação e de ajuda ao desenvolvimento, bem como os cada vez maiores desafios tecnológicos e de sustentabilidade exigem a preparação técnica das entidades envolvidas, de modo a que a implementação seja feita com rigor, dentro do prazo e respeitando o orçamento previsto (Catterson & Lindahl, 1999). A formação de capacitação para a gestão de projetos permite, quando aplicada nas fases iniciais, conhecer de forma realista as expectativas dos parceiros e que podem influenciar o sucesso da implementação, ao longo de todo o ciclo de vida deste. Do mesmo modo, permite trabalhar a identificação de potenciais financiadores, apoiantes e obter compromissos essenciais à sustentabilidade do projeto e, nas estruturas institucionais permite identificar as falhas de recursos humanos e promover as diligências necessárias antes da implementação (Adeyemi & Idoko, 2008).

A partir da experiência já relatada em campo, no quadro dos países em desenvolvimento (Adeyemi & Idoko, 2008; Otoo, Agapitova, & Behrens, 2009), foi desenhado um plano de formação a partir do diagnóstico de necessidades das instituições parceiras, feita a partir da experiência de cada instituição parceira em projetos de mobilidade académica. Os resultados desta avaliação inicial demonstraram níveis diferenciados na experiência, sendo que, dos 4 parceiros, dois nunca tinham gerido um projeto de mobilidade académica (o ISCJS e a USTP), 1 tinha pouca experiência (a FDUAN) e 1 tinha mais experiência (A UEM).

A partir deste diagnóstico, o plano seguiu as seguintes áreas-chave de desenvolvimento em matéria de competências:

- I. As regras do Projeto *Intra-África mobility scheme*
- II. A gestão ágil de projeto
- III. Comunicação (interna e externa)
- IV. Sustentabilidade do Projeto Intra-ÁfricaPaxLusófona
- V. Criação de oportunidades sustentáveis.

Como prioridades de formação, foram abordadas temáticas de impacto a curto e médio prazo, consideradas essenciais à execução e sustentabilidade. No longo prazo, prevê-se que seja ministrada formação de atualização com base nos primeiros relatórios de performance da parceria (Reportes elaborados após as auditorias da EACEA) e a partir das lições aprendidas na gestão do projeto.

O curso foi desenhado para uma duração total de 25 horas e foi destinado aos funcionários das universidades parceiras que irão trabalhar com as mobilidades e gestores de Projeto responsáveis pela implementação do projeto, organizados em pequenos grupos de aprendizagem para a realização de exercícios.

O plano de formação foi estruturado em seis módulos e de acordo com as seguintes temáticas e objetivos:

Tabela 1. Plano de Formação de Capacitação Intra-ÁfricaPaxLusófona - Resumo

Módulo	Tema	Objetivos Gerais
1	Conhecer o Projeto Intra -África PaxLusófona	Identificar as oportunidades e os constrangimentos trazidos pela internacionalização Conhecer na íntegra os objetivos e a principal calendarização do Projeto Intra-África PaxLusófona
2	Regras Gerais de Execução do Projeto e obrigações dos Parceiros	Aprofundar detalhadamente a calendarização, procedimentos objetivos do Projeto.
3	Regras Financeiras e administrativas	Conhecer e implementar as regras relativas à gestão dos orçamentos destinados ao Projeto; Conhecer e aplicar as principais regras de auditoria, monitorização e controlo do Projeto Desenvolver estratégias de organização dos orçamentos atribuídos à instituição Identificar as despesas que podem ser imputadas ao Projeto e o procedimento para resolução de dúvidas Aplicar as regras previstas para aquisição de passagens
4	Controlo e Reporte	Conhecer em detalhe e aplicar as regras de controlo e reporte interno estabelecidas pelo Projeto Conhecer em detalhe e aplicar as regras de controlo e reporte estabelecidas pela União Europeia
5	Promoção do Projeto	Implementar os planos de comunicação do Projeto no cumprimento das regras previstas para o efeito. Gerir a comunicação do Projeto com eficácia utilizando todas as meios ao dispor dos parceiros Criar métodos e mecanismos de comunicação internos e que cumpram as regras de Projeto
6	Gestão Ágil de Projetos e Angariação de Fundos	Reconhecer a importância das Responsabilidades e oportunidades de gestão de um Projeto europeu Conhecer e aplicar as principais metodologias da gestão de Projetos Conhecer as principais características de um gestor de Projetos. Aplicar os princípios da gestão ágil dos Projetos Conhecer os principais focos de conteúdo na angariação de fundos para o Projeto

O programa de capacitação desenvolvido foi aplicado por esta autora em duas das instituições parceiras, o ISCJS de Cabo Verde, Praia e a UEM, Maputo (Moçambique) e as sessões presenciais decorreram nas instalações das universidades entre Setembro e Outubro de 2018, respetivamente. Estiveram presentes na formação funcionários de departamentos das duas instituições que detêm responsabilidades essenciais à implementação e execução do projeto, nomeadamente, financeiro, comunicação, mobilidade, serviços académicos de apoio aos estudantes e estudos pós-graduados.

Os níveis de análise dos resultados da formação de capacitação são vários e de natureza distinta e permitem uma compreensão alargada da importância da mobilidade académica no processo de internacionalização das instituições. Contudo, o objetivo desta análise que agora fazemos, focar-se-á no impacto imediato da formação, após a realização do inquérito de avaliação, atendendo a que é precoce avaliar o efeito a longo-prazo, que será acompanhado durante a execução do projeto. Para avaliar tal impacto, serão analisados os resultados do inquérito feito aos formandos no final do programa de capacitação através do parâmetro “Impacto e Avaliação Global da Formação”. O parâmetro em causa foi construído com vista a analisar: 1) O efeito da ação de capacitação no grau de conhecimento do projeto; 2) O impacto pessoal e profissional da ação de capacitação. Para avaliar estes dois efeitos foram formulados indicadores, mensuráveis através da resposta a questões diretas que os formandos tiveram de avaliar numa escala de 1 a 5, sendo 1 Insuficiente e 5 Muito Bom.

No que respeita ao resultado das questões aplicadas, foi aplicada a média populacional (μ) a todas as respostas de modo a obter um resultado dos diferentes indicadores nas duas universidades parceiras. No que respeita ao número de respostas, foram analisadas as respostas dos 7 formandos do ISCJS e de 6 formandos da UEM.

5.1. Resultados da análise do Parâmetro “Impacto e Avaliação Global da Formação”

A tabela abaixo reúne os resultados do inquérito de avaliação por indicadores, utilizando a média populacional, onde $N = n^\circ$ de funcionários das instituições que estiveram presentes na formação de capacitação.

Importa destacar, em primeiro lugar, o impacto da formação no nível de conhecimento do projeto. Ainda que tenha sido feito um esforço de divulgação do programa na estrutura interna das instituições, constata-se que as sessões de formação contribuíram positivamente para o conhecimento do que é o programa e do que ele representa. Atendendo ao impacto potencial positivo no esforço de internacionalização de cada uma das instituições, afigura-se fundamental que os envolvidos no projeto o conheçam em detalhe, sob pena de existirem lacunas na divulgação ou mesmo falta de envolvimento das estruturas internas nos processos de decisórios e de gestão que podem trazer impacto negativo na execução

do projeto. Por outro lado, através dos resultados obtidos no indicador 1.3, é possível afirmar que qualquer um dos formandos é capaz de responder a dúvidas ou prestar informações sobre o projeto, se questionado acerca do assunto.

O impacto pessoal e profissional da formação de capacitação é, sem dúvida, um dos elementos de maior importância para a garantia de sustentabilidade do projeto. Com efeito, a orientação pedagógica e estratégia do plano de formação teve a sustentabilidade como princípio norteador, de modo a que instituições tenham funcionários dotados de competências essenciais para gerir projetos de internacionalização, ou outros projetos de investigação de um patamar superior de complexidade. Assim, importa destacar que os formandos presentes nas sessões podem contribuir eficazmente para o sucesso da execução do projeto, e, mais ainda, aplicar o que aprenderam no seu quotidiano profissional. O desenvolvimento das técnicas e conteúdos aprendidos podem possibilitar o desenvolvimento profissional dos formandos, contribuindo assim, para a mudança e para o caráter transformativo que a Agenda 2063 preconiza para as instituições de ensino superior africanas. Por fim, importa destacar o nível de confiança detido pelos formandos quanto ao que aprenderam, atendendo a que a média de respostas ao indicador 2.4 é elevada, sendo no caso do ISCJS de 4,8 (bastante próxima do Muito Bom) e no caso da UEM 5 (Muito Bom).

Tabela 2. Resultados do inquérito de avaliação da formação no ISCJS e na UEM.

Parâmetro: Impacto e Avaliação Global da Formação					
Efeito a Avaliar	Indicador	ISCJS N=	ISCJS= μ	U E M N=	UEM= μ
1. Efeito da ação de capacitação no grau de conhecimento das regras do Projeto	Conhecimento das regras do programa Intra-África PaxLusófona antes da formação	7	3,3	6	3,7
	1.2 Conhecimento das regras do programa Intra-África PaxLusófona depois da formação	7	5	6	4,7
	1.3 Informação suficiente para esclarecer dúvidas sobre o programa	7	4,5	6	4,2
2. Impacto pessoal e profissional da ação de capacitação	Impacto pessoal da formação de técnicas de gestão de projetos e inovação	7	4	6	3,8
	Aplicação dos conteúdos aprendidos na formação	7	4,3	6	4,2
	Impacto da formação no futuro profissional	6	4,0	6	4,8
	Recomendação da ação a amigos e colegas	7	4,8	6	5

CONCLUSÃO

O caráter transformador da Agenda 2063 tem objetivos ambiciosos para as instituições de ensino superior africanas, com estratégias que passam pela potencialização e desenvolvimentos dos recursos humanos do continente. A eficácia de tais estratégias passa, também por um esforço da internacionalização das instituições, sendo que muitas delas têm no programa Intra-África Mobility Scheme a oportunidade de o fazer. A oportunidade valiosa que surge desta linha de financiamento, aproveitada pela parceria PaxLusófona marca o início do caráter transformador. Contudo, a sustentabilidade deste processo de transformação tem mais garantias se for acompanhada de um reforço de competências de gestão e de organização no seio das estruturas das equipas de projeto. Durante a formação de capacitação foram trabalhadas competências essenciais, cujos resultados foram sucintamente analisados neste documento, mas que permitem análises primárias ao impacto imediato da formação. Ao longo do ciclo de vida do projeto, os efeitos da formação da capacitação serão medidos através de indicadores próprios, mas os resultados atuais do projeto, com a implementação efetiva de duas mobilidades num dos parceiros que recebeu a formação (o ISCJS) e o trabalho de foco na sustentabilidade que a instituição tem vindo a desenvolver desde essa altura, permitem aspirar a uma implementação bem sucedida.

Os resultados que integram este artigo são relativos ao impacto imediato das formações de capacitação concebidas e aplicadas pelo parceiro técnico europeu do projeto (FDUNL) e que foram apresentados durante o IV COOPEDU, a metodologia detalhada do projeto e os resultados a médio e longo-prazo serão publicados num relatório único do projeto.

BIBLIOGRAFIA

- Adeyemi, L. A., & Idoko, M. (2008). *Developing local capacity for project management: key to social and business transformation in developing countries*. MI® Global Congress 2008—EMEA, St. Julian's, Malta. Newtown Square. Disponível em <https://www.pmi.org/learning/library/developing-project-management-developing-countries-8355>
- Catterson, J., & Lindahl, C. (1999). *The sustainability enigma: aid dependency and the phasing out of projects, The case of Swedish Aid to Tanzania*. EGD1 1999:1. Stockholm: Swedish Ministry for Foreign Affairs
- Gordon, J., & Chadwick, K. (2007). *Impact assessment of capacity building and training: assessment framework and two case studies*. Disponível em www.aciar.gov.au
- Otoo, S., Agapitova, N., & Behrens, J. (2009). *The Capacity Development Results Framework: a strategic and results-oriented approach to learning for capacity development*. World Bank Institute. Washington, D.C.: World Bank Group. Disponível em <http://documents.worldbank.org/curated/en/482971468188374127/The-capacity-development-results-framework-a-strategic-and-results-oriented-approach-to-learning-for-capacity-development>

Global Partnerships to Local Challenges: the Actor's vision and the new educational horizons

Lúcia Oliveira
 Carlos Sangreman
 Raquel Faria

ABSTRACT

The global partnerships for development are an important incentive to local growth as joint efforts are made to assist developing countries. We emphasize actions in the field of education, as they constitute a catalyst for local development, with a special focus on HE since empirical evidence shows that this level of education represents an important factor in local, national and global economic progress. It is important to mention that this type of education plays a central role in an increasingly globalized and internationalized world where knowledge and innovation are part of the most developed and most competitive societies. In this sense, we have the objective of analysing the opinions given by the different Actors gathered through an inquiry, and confront them with the conceptual framework in order to see if their opinions meet the expected attitudes of the established partnerships. For this purpose, the CA-TWOE methodology is used to trace the route and to characterize the Conceptual Model in the scope of HE in order to perceive the transformations resulting from its actions and those that would be necessary to optimize the process.

Keywords: International Cooperation, Partnerships, Actors for Development, Africa, Education.

Lúcia Oliveira

University of Salamanca, Spain
 Collaborative Member of CEsa -
 Centro de Estudos sobre África, Ásia e América Latina Instituto Superior de Economia e Gestão/
 ULisboa lucia.oliveira@ec.europa.eu
 JEL classification codes - I25 Education and Economic Development

Carlos Sangreman

Member of CEsa - Centro de Estudos sobre África, Ásia e América Latina Instituto Superior de
 Economia e Gestão/ULisboa carlos.sangreman@ua.pt

Raquel Faria

Member of CEsa - Centro de Estudos sobre África, Ásia e América Latina Instituto Superior de
 Economia e Gestão/ULisboa
 raquelfaria@ua.pt

RESUMO

As parcerias globais para o desenvolvimento são um importante incentivo para o crescimento local, uma vez que esforços conjuntos são feitos para ajudar os países em desenvolvimento. Enfatizamos ações no campo da educação, pois elas constituem um catalisador para o desenvolvimento local, com foco especial no ensino superior, uma vez que as evidências empíricas mostram que esse nível de educação representa um fator importante no progresso econômico local, nacional e global. É importante mencionar que este tipo de educação desempenha um papel central num mundo cada vez mais globalizado e internacionalizado, onde o conhecimento e a inovação fazem parte das sociedades mais desenvolvidas e competitivas. Nesse sentido, temos o objetivo de analisar as perspectivas dadas pelos diferentes atores, reunidos por meio de um inquérito, e confrontá-los com o quadro conceptual, a fim de verificar se as suas concepções correspondem às esperadas das parcerias estabelecidas. Para tal, a metodologia CATWOE é utilizada para traçar o percurso e caracterizar o Modelo Conceptual no âmbito do Ensino Superior, a fim de perceber as transformações decorrentes das suas ações e aquelas que seriam necessárias para otimizar o processo.

Palavras-chave: Cooperação Internacional, Parcerias, Atores para o Desenvolvimento, África, Educação.

I. INTRODUCTION

The object of this research is to understand how Higher Education (HE) can contribute to economic progress in developing countries, especially in the Sub-Sahara Africa, facilitating equal opportunities in an increasingly internationalized market. At the level of international cooperation, there has been greater emphasis on primary and secondary education believing that the fight against poverty and consequent economic growth would pass through this type of education. In fact, HE in developing countries has been neglected for several decades, not being considered as a factor of relevance for economic development and, consequently, as a poverty alleviation agent. We propose to analyse the role of the Actors in the level of International Cooperation (IC), trying to understand their perspective. A survey was carried out on the different types of Actors, external and internal, with the aim of gathering information that allows us to infer if there is a correspondence between the expected and effective actions of this group of Actors and their perspective on the issues of IC for development and the impact on the progress of local economies and the possible improvement in the quality of life of the population. For the analysis of the collected information, the Conceptual Model CATWOE was designed in the scope of HE considering the different actors, and the representation of the relation of the different stages of the system in order to analyse the process of transformation.

II. THE ROLE OF INTERNATIONAL PARTNERSHIPS, ECONOMIC DEVELOPMENT AND HUMAN CAPITAL

Actors in IC for development and HE have been building partnerships (bilateral and multilateral) for a long time influencing national priorities in the progress of human capital (King, 2007) in developing countries. It's relevant to note that there are different levels and types of actors with different missions (Figure 1), which involves several types of programs and activities with international, regional and domestic policy and regulatory implications, although the line between these levels is increasingly tenuous (Knight and Teffera, 2008), since all levels of actors can interrelate or influence the development and the implementation of policies, programs and regulations in the international dimension. These interaction networks between actors become more complex when analysed in a national, bilateral, sub regional, regional, interregional and international panorama.

Figure 1 Actors, their role in the development and correlation with their activity in education

Type of Actor	Level	Role	Activity
Government Departments or Agencies	National	Policy development	
NGOs or Semi-Governmental Organizations	Bilateral	Regulation	Scholarships
		Advocacy	Academic Mobility
Professional Associations or Groups of Interest	Sub-regional	Financing	Investigation
	Regional		Curriculum
		Programming	Quality assurance
Foundations	Inter-regional		Science and technology
Suppliers	International	Networking	
		Dissemination of Information	

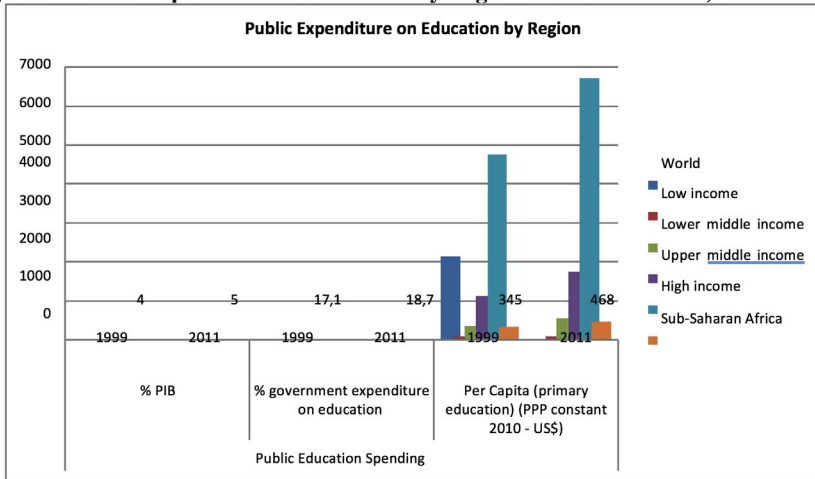
Adapted: Knight and [Teffera](#) (2008)

This cooperation has contributed to a more activist and change-oriented attitude towards greater global equity since the last half of the twentieth century, demonstrating greater confidence in its capacity for self-development. The main initiatives in the field of IC are focused on promoting the stability of HE Institutions (HEI) and creating regional centres of excellence and development through institutional collaboration. They aim to attract financial resources from multilateral and bilateral institutions, from private foundations and regional organizations in order to address one of the major problems of HE, which is related to the significant decline of their quality due to poor resources. King (2007) adds that one of the problems of HE in these countries is due to the constant "state of crisis", preventing them from contributing to de-

velopment, taking into account several dimensions: lack of physical infrastructure; weak human resources insufficient funding; and no capacity to carry out research by these institutions. It is necessary to stimulate technological growth and greater investment in research and innovation development (Economic Report on Africa, 2013). It is important to maintain a cooperative relationship between research institutions and the business sector in order to adapt technological development to real local needs, implying investment in the development of human and intellectual capital. International academic and scientific cooperation programs are thus important factors that allow the movement of international students and qualified people. It is necessary to reflect on their roles in order to encourage a brain gain strategy that is beneficial to developing countries, Europe and skilled migrants (Tejada, 2008), not just in the sense of King (2007) which identifies the brain drain process as negative, interpreting the same in the sense of a loss of qualified professionals to other continents, despite the fact that this situation can also be verified. The role of the private sector as a regional or national actor for development has been increasingly recognized. It also creates employment and is a source of income, which, in turn, contributes to poverty reduction. The greater the dynamism of this private sector, the greater its development will be in terms of innovation in order to satisfy the basic needs of the neediest population. It is necessary to develop public policies for the regulation of the private sector and institutions, as well as to promote greater access to essential public services such as education, health and safety (UNECA, 2013, UNECA, 2014 and UNCTAD, 2014). The importance of education is emphasized, with a special focus on HE, since it can play a major role in achieving these objectives. In fact, there has been a general tendency to reduce public spending and HE funding through the state budget, even in the richest countries, which, according to Tolentino (2006), creates a deadlock since it can increase the public's accountability of the university and reduces its funding by most taxpayers. The author also points out that the alternative to this dilemma may be the intensification of the university's business functions through "general interest functions, public service functions, to guarantee the effectiveness of the democratic welfare state and the functions that carry activities of value market for which there is a solvent demand" (p.79). As António Sáenz de Miera (1998: 25, in Tolentino, 2006) emphasizes, the mixed university is an industrial, entrepreneurial and double-headed because it has to be at the same time altruistic and selfish, public and private, solidarity and competitive. Issues related to the financing of these institutions depend to a large extent on the economic conditions, strategic sectors and the mission and nature of the institution. This logic incorporates the understanding of HE as a key factor of local and national development, public good and the system of intellectual capital and

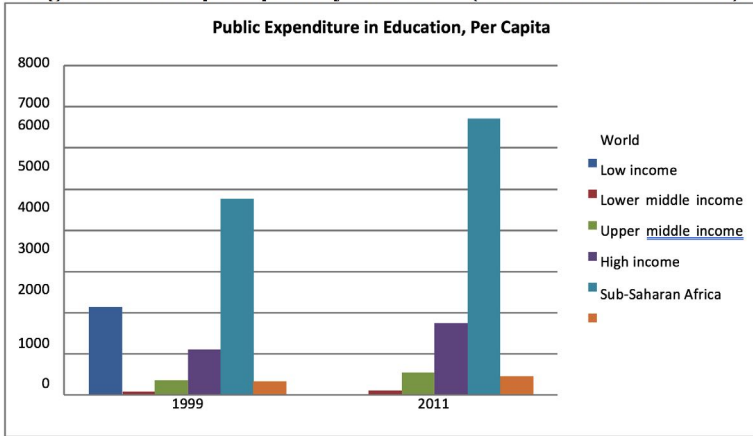
services production (Tolentino, 2006). In order to have a reciprocity relationship between gain and costs, there are several possible forms of university funding (Tolentino, 2006: 394): through tuition and sale of services such as consultancy, rental of space and equipment, editorial and cultural production and systematic collection of funds; through transfers from the state budget, including investment projects; scholarships and loans to students; IC funds; forgiveness and reconversion of external public debt; through the investment of public, private and social entities, national and foreign, in accordance with the nature of the institution; through direct IC in the fields of teaching, science, technology and arts.. According to recent studies, financial aid for the development of education has not been sufficient, not only in terms of government funding, but also by external donors. Governments in the poorest countries (low and medium incomes) have increased their commitment to education by more than one percentage point of GDP between 1999 and 2011 (Figure 2). According to the EFA (UNESCO, 2013) study, most countries have the opportunity to expand their tax base, namely low and middle income countries, which would favour funds allocated to education facing the reduction of 6% in basic education aid, between 2010 and 2011, GDP growth (Figure 3) increased.

Figure 2 - Public Expenditure on Education by Region and Income Level, 1999 and 2011



Source: Data obtained and adapted in EFA Global Monitoring Report Team calculations (2013), based on UIS database

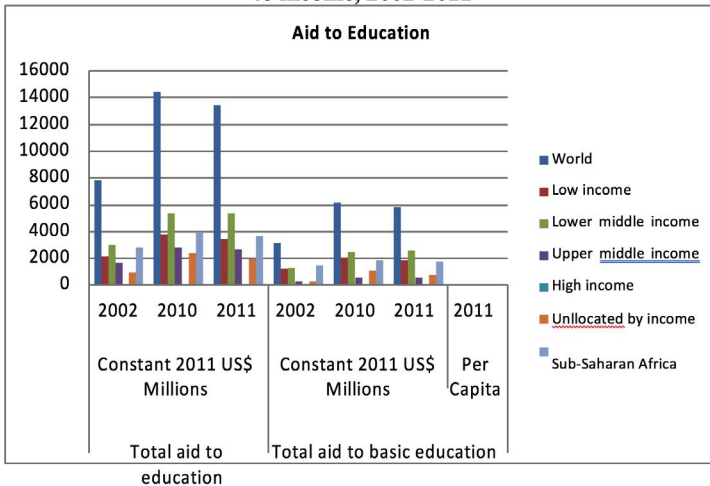
Figure 3 - Per Capita - primary education - (constant PPP 2010 - US \$)



Source: Data obtained and adapted in EFA Global Monitoring Report team calculations (2013), based on UIS database

Direct aid to education declines more than aid in other sectors between 2010 and 2011, which fell between 12% and 10% (Figure 4). Canada, France, the Netherlands and the United States in particular cut back on aid spending to education in larger proportions when compared to other cuts.

Figure 4 - Total financial aid for education and basic education, by region and according to income, 2002-2011



Source: Data obtained and adapted in EFA Global Monitoring Report team calculations (2013), based on UIS database

The lack of investment in the area of education, as a public good, results in poor quality and weak infrastructures and scarce material. It represents the lack of credibility that the international community has with regard to the contribution of education to the progress of developing societies and the commitment to promote productive intellectual capital and to the transmission of knowledge.

III. EDUCATIONAL POLICY AS A PUBLIC POLICY AND AS A PROMOTOR OF THE ECONOMY

A private good is one that is conceived exclusively to be consumed and is thus associated with the right of ownership, i.e., its owners are free to use it according to their will. On the contrary, a public good is one that must be in the public domain meaning that they are available to all to consume in a fair and equitable way. Global public goods are goods with benefits, which extend across countries and regions, to all social groups (Kaul, 2003) and become a product of globalization. However, in the perspective of globalization they can be considered as a paradox, since it develops a sense of “loss of autonomy” (Mahbubani 2001, Kaul 2003), particularly in developed countries. Nevertheless, for various peoples, may signify “a world of opportunities” (Giddens, 2000). Some of these goods are naturally global (atmosphere, ozone protection, etc.), but there are others that are going through a process of globalization, where all countries follow national strategies with public policies oriented in the same direction, coordinated with the IC system (Kaul and Le Goulven (2003). According to Sabastián (2004) at the level of universities, IC implies the complementarity of their capacities to carry out joint activities, according to two dimensions: cooperation itself - *sensu stricto* -, or interuniversity with complementarity of interests and capacities of the institutions involved, which share academic and scientific goals. They generate benefits for both parties implying a higher academic quality and institutional strengthening. University cooperation for development calls into question the principle of solidarity and the social role inherent in the mission of universities through the creation of capacities and the transfer of knowledge and technologies that contribute to human and social welfare. The production of a global public good, as a sum of a national public good with IC, requires a vision among the nations at various levels and in a multispectral way, being a process where several actors interact. This interaction implies defining objectives and determining responsibilities since this production process incorporates (Kaul, 2003) a political decision-making process (stakeholders decide which goods to produce, in what form and quantities, and how their benefits should be distributed) and the production process which implies financing – allocation of resources effectively -, and the strategic management in a fragmented, efficient and effective manner. According to the Universal

Declaration of Human Rights (UDHR), education should be considered as a public good promoted by the State through policies of access to all, in an equitable manner and free. Primary and secondary education, are still different rights from HE. The need to universalise education with quality is emerging as one of the main challenges that a Democratic Social State implies. This view is reinforced by Sobrinho (2013) who defends education as a public and social good because it forms people and transforms them into more conscious citizens composing a morally democratized society. The empirical evidence has shown that education has a determining role in the level of wages and employment opportunities of a population (Woessmann, 2006). Different levels of education explain the distribution of income and poverty (Psacharopoulos, 2007). This is because school failure and abandonment increase the risks of unemployment, juvenile delinquency and crime with corresponding impacts on society (The Prince's Trust, 2007). This conception of education as a public service, state-owned, is understood in the same way when the service is provided by private entities, as Sundfeld (2001: 84) points out: "the provision of such services is not a distant duty of the State, with individuals having the subjective right to enjoy them."

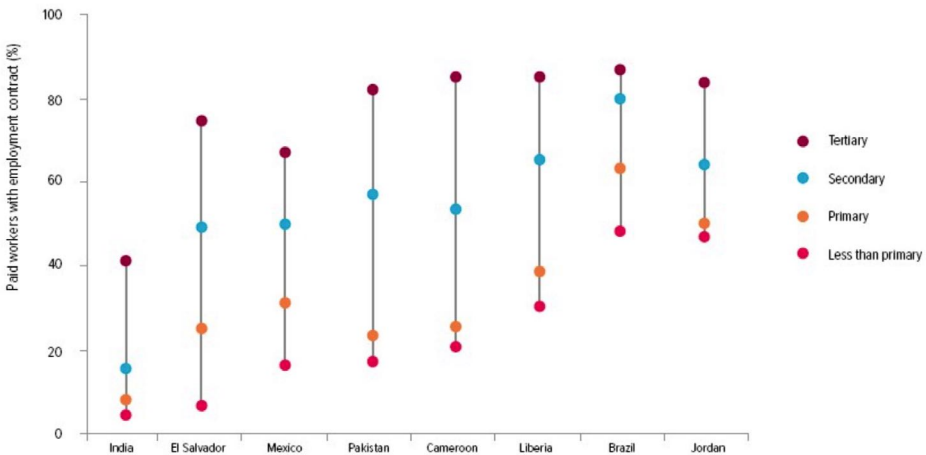
Education is a right of all and, therefore, it is a duty of the public power, where the State is the entity responsible for the service entitlement to guarantee the right, which implies a regulatory activity compatible with the identification of education as a good public. The new mission of tertiary education seeks alternative financing to the public one, leading to their privatization but whose objectives can be discussed in the sphere of their recognition as a public good. Educational institutions in general and universities in particular, are essential references and centres for the production, advancement, and elevation of the intellectual life of the nation and its society. Based on the principle of equity, educational institutions should have the essential purpose of contributing to the reduction of social imbalances, which is a civic responsibility. According to the empirical evidence, progress in development is closely related to international academic and scientific cooperation, which contributes to the circulation of knowledge (Tejada, 2008, OECD, 2013, UNESCO, 2014). As a development factor the flow of knowledge is supported in the interaction between technical, institutional and business domains. Knowledge in the form of education and scientific or technological research acquired and / or produced by qualified students is an important catalyst for development. This human capital can be defined as the economic effects on employment and income resulting from investment in training and education (Becker, 1993). Indeed, the theory of human capital is based on the premise that education increases efficiency and, therefore, income throughout life (Nakabashi and Figueiredo, 2008). Thus, there is a correlation between human capital and economic growth, implying that higher levels of education can lead to greater gains (Altinok, 2007;

Becker, 1993; Monks, 2000; Perna, 2003; Sudmant, 2002; Rosan, 2002). Although Africa is one of the continents with the highest poverty rate, one of the main characteristics of internal and external migration flows is the international mobility of qualified individuals from the countries of SSA to the developed countries (IOM, 2005). On the other hand, students and scientists living in Europe are a source of knowledge, ideas and skills of great value to their countries of origin (Tejada, 2008), playing an important role in the debate on academic cooperation in Europe -Africa. Challenges and opportunities for skilled migration in academic and scientific cooperation between Africa and Europe are of significant importance as this cooperation has the overall objective of contributing to the advancement of development in Africa by disseminating knowledge and contributing to the creation of intellectual capital and for the valorisation of human resources that reflect a society capable of self-sustainability. In terms of empirical evidence, there are a number of studies linking HE with its positive impact on economic growth, as well as a positive correlation between education and safer jobs (Figure 5). This correlation should be applied to the developing countries of SSA to contribute to the change of attitudes of policy makers who tend to devalue tertiary education and whose trend should be changed.

Figure 5- Correlation between Education and more Secure Jobs

Education leads to safer employment

Percentage of paid workers aged 15 and 64 in urban labour markets with an employment contract, by level of education, in selected countries, 2007-2011



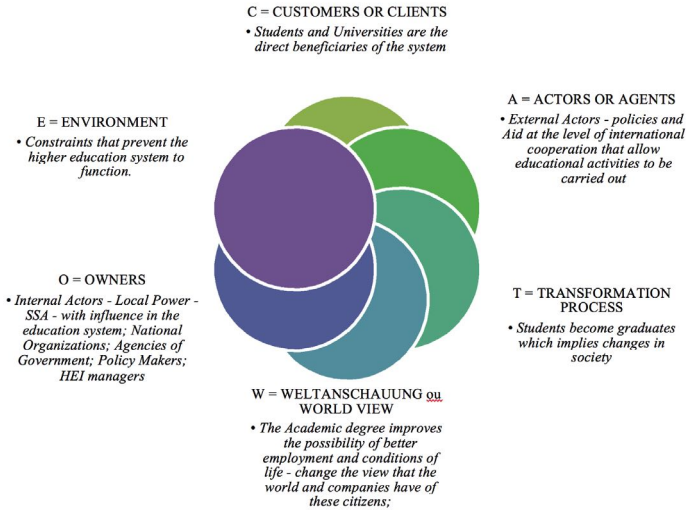
Source: Understanding children's work (2013)

Signals of progress in HE in SSA are beginning to be visible, leading the international development community to recognize the importance of tertiary education and its positive impact on economic development and growth through improving the living conditions of the population, which is correlated with better jobs and more attractive salaries, as already mentioned, but also through the development of technologies that meet industrial needs, which in turn will contribute to higher productivity and for the creation of more jobs and better opportunities, implying that it contributes to the reduction of poverty. Nonetheless, the idea that secondary education was adapted to the societies of the industrial revolution era, where the workforce was mechanized and repetitive, is reinforced. With technological advances and with globally connected societies, human capital requirements are increasing substantially so that knowledge infrastructures are needed to accompany the new business and industrial needs of developing countries to align with the developed global economies in order to contribute to its growth. In this context, it is argued that the HE system is an important factor in the development of training that meets these criteria at an advanced level in key areas such as information and communication technologies, robotics and information technology. This trend, however, is not widespread, and universities are taking this mission of building human capital to cope with a globalized and interconnected world, especially in developing countries.

IV. INSTRUMENT OF ANALYSIS: CATWOE

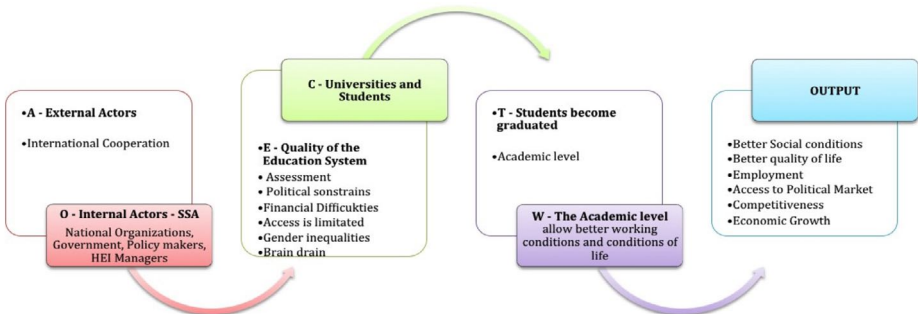
In qualitative terms, this study was based on the collection and consultation of different basic theoretical literature, particularly in the field of HE in developing countries - SSA. Some statistical data was also consulted mainly related to economics, finance, development in education, labour market and demographic in SSA. The investigation also used the results of surveys conducted at different types of Actors, including government authorities and other international and national public institutions, which are referred to as external and internal Actors. For the study and for the characterization of the partnerships systems we used as base the CATWOE model, which consists on a checklist to reflect the problems and solutions in accordance to a definition of a route. This is the mnemonic word to the following terms: customer, actor, transformation, *weltanschauunh*, owner and environmental. Having these concepts in mind the characterisation of the education system was drawn through the conceptual model CATWOE. This analysis define routes where HEI have a system granting degrees to students (x) that qualify successfully in accordance with the specified assessment (Y) and in harmony with established standards to ensure certification (Z) for potential employers ensuring that students have the expertise, capacity and the required qualifications. However, it is necessary to take into account the role of internal 'Actors' involved and their real impact to the expansion of HEI in

developing countries. Furthermore, it is appropriate to analyse the effective contribution of external staff, plotting the input with output, i.e. if the rates of students finalising the courses match the needs of the market environment and are adapted to the labour market and the demands of their potential employers. Considering all elements of the model the following factors were established:



Such an approach would require a systemic HE system, which incorporates the partnership with industry to achieve an optimum result regarding the development of human resources, especially on those areas that are confined to science and technology, in order to build a bridge between industry and the educational system, as well as with all Actors (Rich Picture 1).

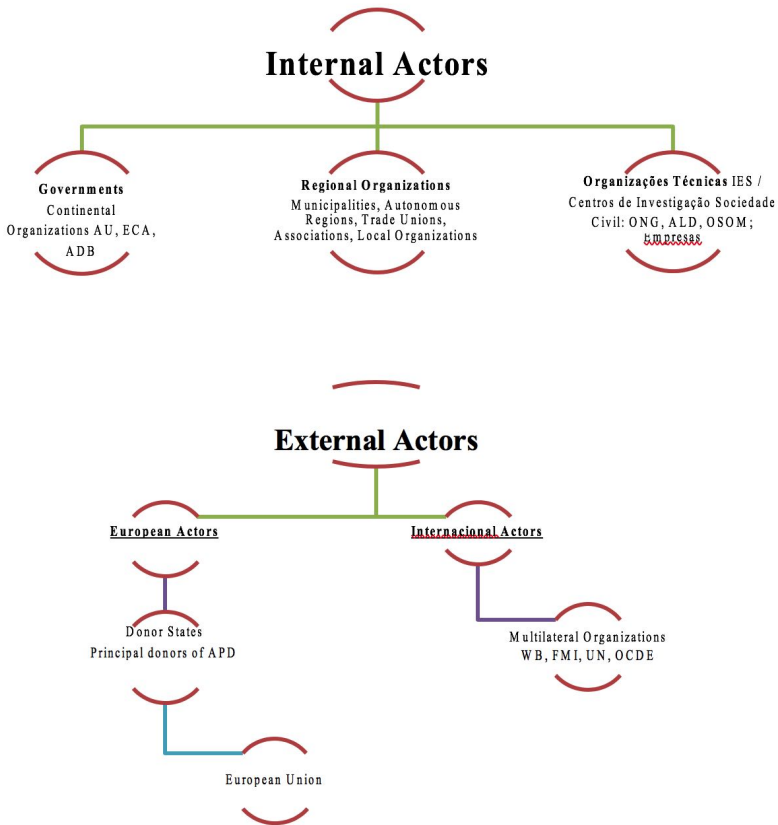
Rich Picture 1 - Conceptual Model CATWOE characterization for HE considering the different stakeholders (internal and external), and the representation of the relationship of the different stages of the system in the context of SSA



Once characterised the conceptual model of analysis and designed the route which stresses the relevance of the actions and interventions of all Actors that leads to the economic growth through education, where HE plays an important role in developing countries, we identified two groups of Actors in the development cooperation - external and internal -, whose action is defined at the International and European level and those operating at local level respectively (Figure 6 - Type of Actors). Considering the positive answers of the survey

56% of respondents were male and the remaining 44% were women. According to the categorisation the majority of the answers are from International Actors (37 %) followed by the European Actors (19 %) and Technical organisations - universities and research centres (a total of 28 %). The Regional organisations are those, which characterise a lower degree of representativeness with only 16 % of responses.

Figure 6 - Type of Actors



V. FROM DATA ANALYSIS TO THE APPLICATION OF THE CATWOE ANALYSIS MODEL

Actors, Educational Public Policy and the economic development

According to the information collected, there is consensus among the various types of actors regarding the issue of considering education as a public good. The Actors responded that education is a fundamental and universal human right and should encompass the whole population, without any kind of discrimination, including children, young people and adults of both genders. Education is an elementary instrument for human development, which contributes not only to personal development but also to the development of societies at regional, national and global levels. It is perceived as an instrument to generate knowledge, but also to improve living conditions and create more equitable and more democratic societies. Education enables the economic growth of societies, creating more and better job opportunities, facilitating the personal and professional development of all citizens. According to the Actors education is an important factor in the eradication of poverty and there is a close relationship with economic development, as we have seen previously in the theoretical framework and according to the various studies carried out. However, with regard to the provision of education by governments for free, opinions are divided, with only 25% of the population surveyed considering that HE should be financed for primary and secondary education (37% and 38% respectively – Figure 7). International Actors are the ones who give greater emphasis to the provision of free education (Figure 8). These results are in line with the New Agenda for Development promoted by International Actors, as it has already been recognized that access to science, technology and innovation underpins progress in all dimensions of development as the main focus of economic growth (United Nations, 2013, UNESCO, 2014). There is a consensus on the classification of knowledge and technology as a public good, even though investment in these areas is reduced, which presupposes greater international collaboration in order to support the creation and dissemination of technologies.

Figure 7 - Perspective of the Actors on the level of education that must be provided by governments for free

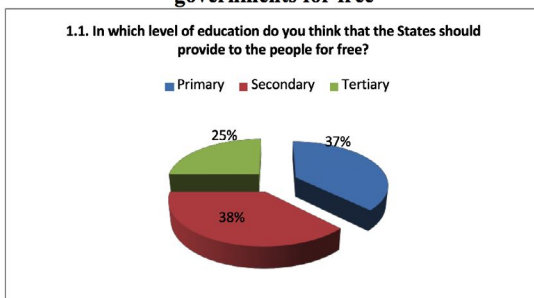
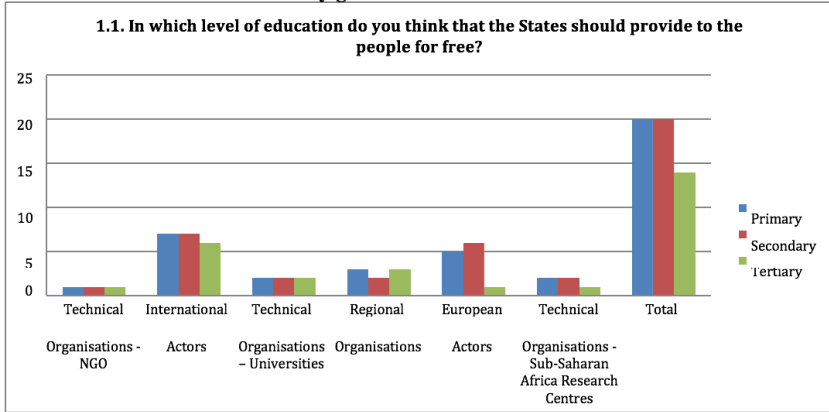
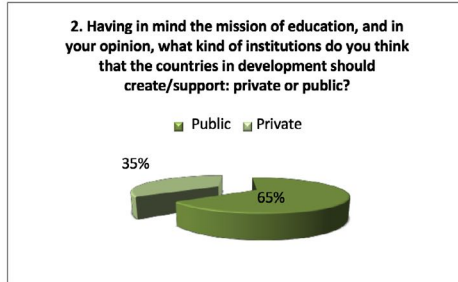


Figure 8 – Perspective, by Actor Type, on the level of education that must be provided by governments for free



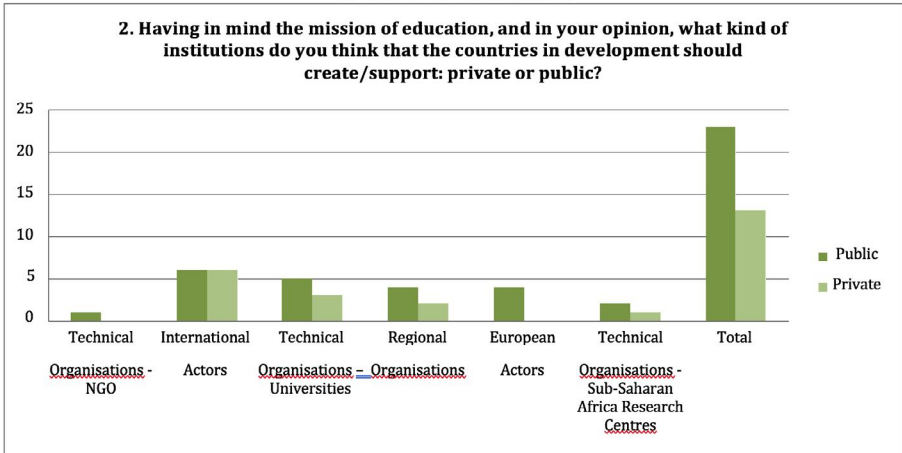
In general, all other Actors focus on primary education and a growing emphasis on secondary education, as primary education is essential for basic skills (i.e. reading and writing, accounting, etc.) as well as learn the basic rules of coexistence and socialization (i.e. respect for the other, democracy, etc.). At the level of secondary education they consider that the students acquire vocational knowledge enabling the identification of particular talents, as well as in their preparation for the labour market. They also indicate that governments can co-finance HE in accordance with a system of subsidiarity, where each student would have to pay according to the income of his / her family. Another type of support mentioned is private support, mainly at the level of HE, through local companies that would be interested in funding scholarships in areas which they work with. After graduating these students can be considered as an added value for the same companies once they have acquired the know-how needed to develop innovative products and services that will contribute to the progress of the local economy. We are dealing with a process of knowledge development that value all stakeholders while encouraging a level of quality education that has been a concern for the different Actors, due to the many factors already mentioned, such as the lack of qualified teachers and the mass demand for education. With regard to support from the International Actors it should focus on primary and secondary education, as seen before. All Actors affirm that, considering the mission of education, governments should support and create, essentially, public schools (65%), only 35% of the Actors believe that support should be given to private schools (Figure 9).

Figure 9 - Perspective of the Actors on the support to be given to public and / or private educational institutions



International Actors are those who believe that this support should be equitable between public and private schools. European Actors and Technical Organizations - Universities place greater emphasis on public education (Figure 13). The data confirm the concern to align private sector interests with research carried out by research centres and HEI in order to create and promote the technologies, products and services that best suits the needs of local markets, contributing to economic and social development.

Figure 10 - Perspective by actor type regarding support to public and / or private educational institutions



It's necessary to train human resources with capacities at this level of development, as indicated by the United Nations and UNESCO as it promotes economic growth and contributes to the prosperity of societies and human life. Nevertheless, there is a path to be outlined insofar as the brain drain phenomenon remains a constant indicator. In order to fill this lack of qualified human resources it is necessary to develop strategic guidelines by Regional Actors, with specific international incentives designed to improve working conditions of the qualified professions and

for the academic profession. There is also the growing belief that the secondary level - 36% - and tertiary - 35% - education are the ones that can most favour economic development (Figure 10). There is, however, concern about primary education since the percentage of Actors that considers this level relevant to development, remains high (29%). International and European Actors place greater emphasis on secondary education (Figure 12) as they believe that it is at this level that students acquire the necessary skills in ever-changing societies, which tend to move from an economy based on agriculture to an industrial society placing itself at the level of global societies, internationalizing their products and services. These Actors consider that higher levels of education will enable them to train more critical leaders, better strategic planning of their regions and a society open to change, thus creating more democratic communities and well-being, contributing to generate responsible citizens.

Figure 11 - Level of education that may favour development

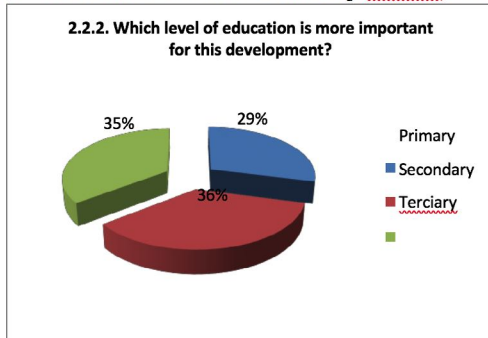
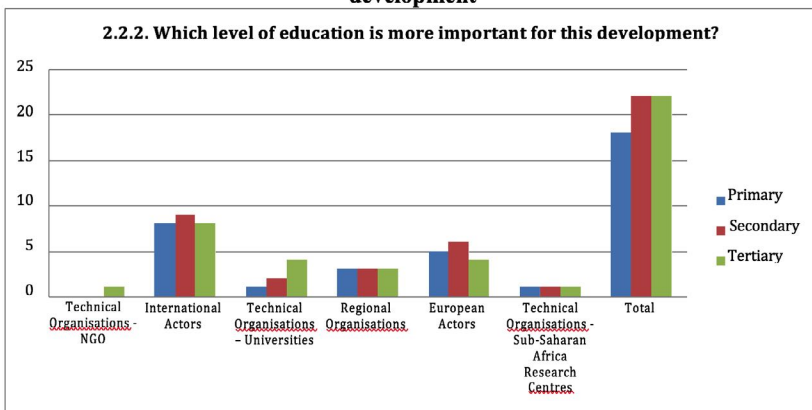


Figure 12 - Perspective, by type of Actor, on the level of education that may favour the development



Therefore, a large part of the Actors (81%) considers that a higher level of education guarantees better living conditions (Figure 13). The International Actors and Technical Organizations - Universities are the ones that most support this fact (Figure 14). They mention that, in fact, a higher level of education leads to better prospects of employment. This situation will lead the population to better living conditions, not only to provide society with qualified professionals in several areas but also because it allows economically plausible access to these professionals, better services such as health and education and even at the technological level. Education has an important role here in reducing exclusion, inequality and poverty by meeting the vectors of the new global partnership for development.

Figure 13 - Actors' perspective about the fact that a higher level of education in education favours better living conditions

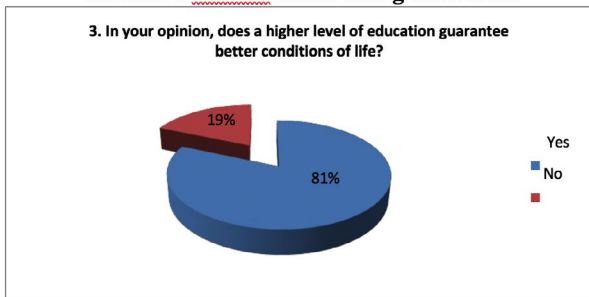
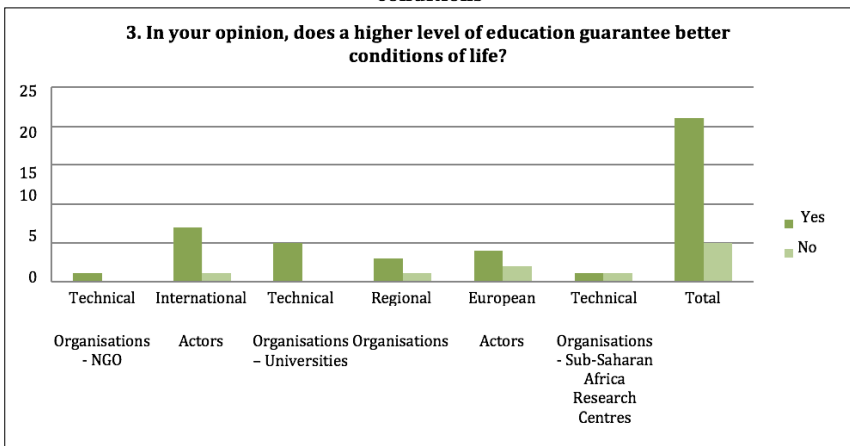


Figure 14 - Perspective by actor type that a HE level of education favours better living conditions



This new global partnership for post-2015 development supports a greater linkage with human rights, the promotion of equality and sustainability stressing the need to correlate these values with education. The Actors for Development believe in this relationship and conclude that higher levels of education are conducive to socio-economic development. Finally, the Actors consider that there is a positive impact of education on reducing poverty, improving the quality of life and promoting fairer societies in developing countries (Figure 15 and Figure 16).

Figure 15 - Actors' perspective on the positive impact of education on reducing poverty, improving the quality of life and promoting fairer societies in developing countries

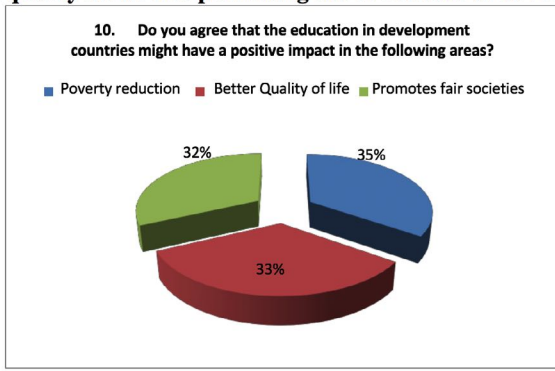
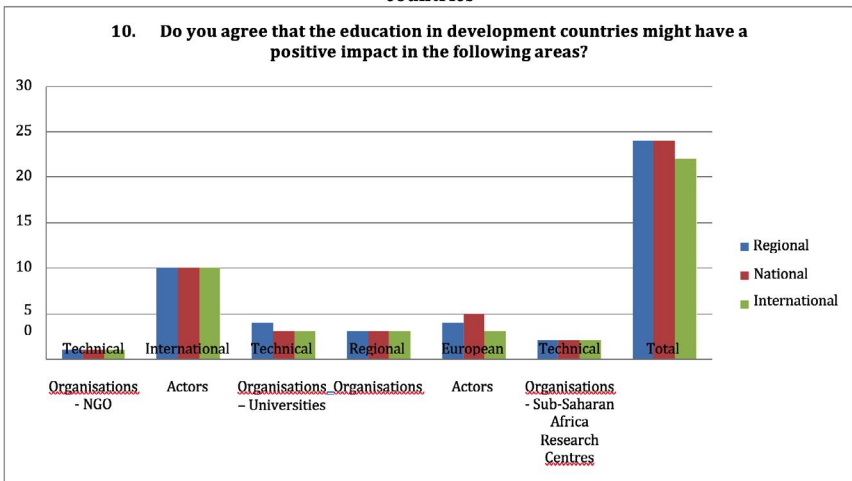


Figure 16 – Perspective by actor type on the positive impact of education on reducing poverty, improving the quality of life and promoting fairer societies in developing countries



VI. IMPLICATIONS IN THE CHARACTERIZATION OF THE CATWOE MODEL IN THE CONTEXT OF THE ASSESSMENT OF HE, BEARING IN MIND THE IMPACT OF DIFFERENT ACTORS (INTERNAL AND EXTERNAL)

The conceptual model of analysis was characterized and the route was drawn up to perceive the problematic in question, highlighting the relevance of the actions and interventions of the Actors of the IC for Development, in focus in this study, in the process of economic growth through education, and in particular through HE. The data was analysed in order to perceive whether the modelled transformations are likely to be effected through their power relations or if there are environmental constraints that impede the operation of this process, and if the desired results are verified at the level of the Output, in whole or in part. The Actors have been defined as the External Actors who produce guidelines and design IC aid programs that allow educational activities to be carried out in SSA. In fact, throughout this work the importance of External Actors has been highlighted as a key element of international development cooperation, providing the creation of partnerships that are extremely important in the development of human capital. These Actors are directly responsible for the operationalization of policies that foster education. In relation to the specific competencies necessary for the proper functioning of the processes established in T, it is necessary that these Actors know all the elements of the educational system, as well as all the processes and individuals involved, to contemplate their interests in an appropriate way. However, we concluded that these outputs are not always present, as there is some lack of knowledge related to the subject matter, just as there are rarely personal contacts with all interest groups in order to find out needs at the level of support. We are dealing with aid processes, which, despite their real and important impact on education, require evaluation as well as being systematically planned.

Local power holders were identified as Internal Actors (National Organizations, Governing Bodies, Political Deciders, HEI Managers) with influence in the educational system, not only through the directives imposed by External Actors in the implementation of projects or programs meant for teaching but also because of the strong decision-making relationship that it holds in these schools. Agents of power carry out the formulation of public policies, although public managers involved in the implementation of these policies do not enjoy autonomy and decision-making power, mainly at the level of HEI. This relationship of interdependence has consequences for the level of transformation since in the characterization made the Institutions of HE transform the students into graduates. Though, it is necessary to verify the essential conditions for this process to work, implying that the application of the public policies allows overcoming the constraints that prevent the achievement of the expected results. Clients were characterized as

the Students and Universities in Africa, which are the direct beneficiaries of the education system, since it is designed to think about these. Currently, educational indicators show that despite the improvements, enrolment rates in HE are still lower than those in developed countries, and illiteracy is still a relevant factor to be taken into account in the post 2015 agenda. As indirect beneficiaries of the system we include the teachers and administrative bodies of the schools, as transformation agents, although they are not the final target audience, but whose work is strongly affected by the outputs of the system. The families of the students and the communities in general were also identified as indirect beneficiaries, since education increases the potential for local development, which can result in an increase in the quality of life. Still, in order for these outputs to materialize, greater action is required on the part of the Internal and External Actors, in particular regarding the promotion of public policies that favour the continuation of studies, specifically at the level of HE. There are several challenges facing universities that can only be filled with the support of these Actors. According to the data we can infer that the role of the Actors in this level of transformation has still a long way to go, because the concerns are focused on the lower levels of education. It is increasingly recognized in the political arena that the education process indirectly reflects society as a whole, since it has consequences for the production, at the regional level, and for the economic development of the country, influence on the geographical distribution of population and the salary level of graduates. The actions of the Actors responsible for the implementation of the mentioned policies have the ambition of achieving the objectives directly related to the eradication of poverty. The system of implementation of public policies for education, is intrinsically related to the education system as a whole, and must comply with the National Education Guidelines. The government plays a central role as responsible for defining guiding principles, curricular structures and goals, as well as regulation, supervision and the provision of free public education as a public good. According to the data presented the education should be mostly public, what delimits its performance, within the scope of its mission since it depends on the political system. It is evident the important role of External and Internal Actors in the process of strengthening education and insertion of the theme in the governmental and international agenda, from the control of the actions to the evaluation of the results, with an active participation in the design of the general format and specificities of education policies at the level of HE in order to address the challenges they face which constitute system constraints and limitations that prevent the HE system from functioning. They were identified as: the quality of the educational system; the process of evaluation and accreditation of rules; political instability; difficulties in terms of operation; the cultural tradition;

limited and uneven access; and the process of brain drain. The process of transformation takes place in the passage of students to graduates, which will improve their work prospects, their quality of life, as well as contribute to change the society that surrounds them. The transformation system allows not only students to become graduates, but also the transformation of society itself, since, as it has been verified that these graduates will contribute to the development of the local economic growth which allows the improvement of the living conditions. At the level of the Actors there is a trend change in the beliefs of this positive correlation between HE and development. However, there is some inconsistency in the data collected since it allows us to infer that their actions do not have as purpose this perspective of education as a directive in the programs to be developed in the future. It is highlighted a vision of the world of a real need to elaborate specific educational policies for HE, which are carried out through the different Actors. There is an effort of coordination between the different Actors with regard to educational and cross- sectorial programs. The joint actions carried out have an influence on the process of transformation since the achievement of an academic degree by African students influence the possibility of having better jobs and living conditions, and also changes the vision that the world and companies have of these citizens. This premise of integration, together with the valuation of intellectual capital, is the worldview of the role of HE in the growth of economies, contributing to the promotion of self-sustaining societies.

The role of the different actors in the transformation process

According to the analysis of the perspective of the different Actors regarding the diverse policies and actions that have been applied at the level of HE, we present a summary table that intends to measure the true role that they assume as well as possible actions that are identified as necessary at the input level in order to achieve the outputs that are evidenced to be optimized according to the study done. We have verified that in general the opinion of the Actors meets the needs in force and inherent to the developing countries in question. However, it is relevant to mention that the efforts of these Actors are still channelled towards the specific goal of poverty eradication. Nevertheless, according to the testimonies of these Actors we are facing a process of change. There is awareness that HE is an important factor in the economic growth of these countries through valued human capital, although this belief is not generalized, since most Actors consider lower levels of education as priorities, even though the empirical evidence clearly shows that HE levels lead to more developed societies and guarantee better living conditions (Figure 17).

Figure 17 - Role of Actors vs. Transformation Process

Role of Actors Vs. Transformation Process						
IMPLEMENTED ACTIONS		Process of Transformation		ACTIONS REQUIRED		
INPUT		OUTPUT		Better results		
External Actors	Internal Actors	Joint Efforts		External Actors	Internal Actors	
Public Educational Policies	Recognition of Education as a public good	Recognition of Education as a public good	More cohesive and more comprehensive public education policies		Specification of Details of education programs for SSA	Increased dissemination of national and international programs to support
	European and international directives supporting primary and secondary education	Clearer rules for the private ES			Directives aimed at the diffusion of technologies in education	Establishment of rules in force for the teaching profession

VII. SYNTHESIS OF THE ANALYSIS

Throughout this study, we have been highlighting the role of the Actors, both internal and external, insofar as they contribute, through their joint actions, to the economic growth of a number of developing countries, such as SSA. However, perspectives differ as to the type of education to be provided and prioritized in this context. In general, support is directed towards primary and secondary education, financed by the governments of each country, as they believe that these levels are the ones that need more support, and education at these levels is the right to education as an inalienable right of any citizen as a public right. We verified that the weight of the Actors is not effectively the same so that we can consider that there are Actors with a key role since they influence the process of transformation in different ways but they don't depend to much on the other elements of the system, as well as there are a hierarchy within the Actors at their various levels. It is the example of the External Actors, which through the measures and tools of IC have been supporting the education system and whose actions of the Internal Actors depend to a large extent on the support provided by them. But, the view of the External Actors is primarily concerned with the eradication of poverty and the measures taken so far in education are related to this factor. There is, still, an attitude of change regarding HE and the recognition of its benefits at various levels, including poverty reduction and better living conditions for the whole population. Internal actors, in turn, become dependent on external support measures. Specifically, local Actors, at the level of HEI, share the logic underlying innovative action, i.e., the logic that calls for the diversification of local economic activity. They consider that they can contribute to the development of the local economic business. They call for a greater effort to involve local industries in the creation of partnerships for the development of innovation projects in response to local needs. The need to promote more sustainable and entrepreneurial societies is agreed upon by the stakeholders involved, regarding the need

to diversify local economic activity, believing that their strategic challenges are more identified with the challenge of opening up the territory to foreign investment, contributing to its industrialization process. Finally, despite the identification of joint actions between the different Actors, we also find that existing alliances need greater cohesion. Although they work towards the same end the actions are not systemic, but rather isolated measures for the purpose of each of the departments and whose outputs do not aim at the results of other measures promoted by different Actors. It was also verified the lack of knowledge by several Actors of the existing measures, their application, evaluation and monitoring. Undoubtedly, global partnerships are a necessary and essential factor for local development, but the vision of these Actors still has a long way to go when it comes to understand HE as an artery that favours economic development. It is necessary to work on a new educational horizon, one that fosters the awareness that innovation and cooperation between HE and the corporate business are beneficial for the growth of societies and for their appreciation as active members of a globalized world.

BIBLIOGRAPHY

- AfDB, OECD, UNDP & ECA (2013). *African Economic Outlook: Structural Transformation and Natural Resources*. Paris: OECD.
- AfDB, OECD, UNDP & ECA (2014). *African Economic Outlook: Global Value Chains and Africa's Industrialization*. Paris: OECD.
- Altinok, N. (2007). *Human capital quality and economic growth*. Institute for Researching the Sociology and Economics of Education, working paper DT 2007/1.
- Becker, G. (1993). Human capital: a theoretical and practical analysis with special reference to education. (3. ed.). New York: The University of Chicago Press. In Luciano Nakabashi & Lízia de Figueiredo (2008). *Mensurando os impactos directos e indirectos do capital humano sobre o crescimento*. Economia Aplicada, Vol. 12, n.º 1, pp.151-171.
- Bergvall-Kareborn, B; Mirijamdotter, A. & Basden, A. (2003). Basic principles of SSM modeling: an examination of CATWOE from a soft perspective. *Systemic Practice and Action Research*, 17(2): 55–73.
- CEC — Commission of the European Communities (2006), *Efficiency and equity in European education and training systems*. Brussels: CEC. Available from http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481_en.pdf;
- Checkland, P. & Scholes, J. (1990; 1999). *Soft systems methodology in action*. Chichester, GB: John Wiley & Sons.
- Doumitt, R.P. (1990). *An exploration of agricultural cooperativism in Nicaragua: a soft systems approach* (MS thesis). Washington State University, at Pullman, Wash.
- European Commission (2013). *Fourth EU-Africa Summit: Roadmap 2014-2017*. Brussels: Autor.

- European Union (2013). *Annual Report, 2013 on the European Union's Development and external assistance policies and their implementation in 2012*. Publications Office of the European Union. Luxembourg: Author.
- Giddens, A. (2000). *Runway world: how globalization is reshaping our lives*. New York: Routledge.
- Hess, C. & Ostrom, E. (2007). *Understanding knowledge as a commons: from theory to practice*. Cambridge, MA: MIT Press.
- International Organization for Migration – IOM (2005). *The Millennium Development Goals and migration*. Geneva.
- Kaul, I. et al (2003). *Providing global public goods; Managing Globalization*. New York: Oxford University Press.
- Kaul, I., Grunberg, I., & Stern, M. (Eds.) (2003). *Global public goods: International Cooperation in the 21st century*. New York: Oxford University Press.
- Khisty, J. (1995). Soft-Systems Methodology as learning and management tool. *The Journal of Urban Planning and Development*, 121(3), 91-107.
- King K. (2007). *HE and International Cooperation: the role of academic collaboration in the developing world*. Edinburgh: Edinburgh University.
- Knight, J. & Teffera, D. (2008). *African HE: the international dimension*. Massachusetts, USA: Center for International Higher Education, Lynch School of Education, Boston College; Accra, Ghana: Association of African Universities.
- Lopes, C. (2008). Os quatro desafios para a cooperação académica. In André Tolentino et al. (org.) (2008). *África-Europa: Cooperação Académica*, 221-226. Lisboa: Fundação Friedrich Eber.
- Mahbubani, K. (2001). *Can Asians think?* Toronto: Key Porter Books.
- Mingers, J. (1992). Recent developments in critical management science. *The Journal of the Operational Research Society*, 43(1), pp. 1–10.
- Monks, J. (2000). The returns to individual and college characteristics: evidence from the national longitudinal survey of youth. *Economic of Education Review*, 19(3), June 2000, pp. 279-289.
- NEPAD (2002). *Human Development Program: bridging the education gap*. Midrand, South Africa: NEPAD.
- OECD (2007). *Promoting pro-poor growth. Policy guidance for donors. DAC guidelines and reference series*. Paris: OECD.
- Ostrom, E. (1990). *Governing the commons: the evolution of institutions for collective*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Perna, L. (2003). The private benefits of HE: an examination of the earnings premium. *Research in Higher Education*, 44(4).
- Petrella, R. (2005). *El derecho a soñar. Propuestas para una sociedad más humana*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- Psacharopoulos, G. (2007). *The costs of school failure. A feasibility study. Analy-*

- tical Report for the European Commission*. European Expert Network on Economics of Education, European Commission: www.eenee.de/dms/EENEE/Analytical_Reports/EENEE_AR2.pdf consulted in May 2016.
- Rosan, R. (2002). *The key role of universities in our nation's economic growth and urban revitalization*. Washington: Urban Land Institute.
- Sebastián, J. (2004). *Cooperación y internacionalización de las universidades*. (1.^a ed.), Buenos Aires: Biblos.
- Seddoh K. (2003). The Development of HE in Africa. *Higher Education in Europe*, 28(1), 33-39.
- Smyth, D. & Checkland, P. (1976). Using systems approach: the structure of root definitions. *Journal of Applied Systems Analysis*, 5 (1).
- Dias Sobrinho, José. (2013). Educação superior: bem público, equidade e democratização. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), 18(1), 107-126. Available from <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=1573&path%5B%5D=1496> consulted in May 2016.
- Sudmant, W. (2002). *The economic impact of the University of British Columbia on the Great Vancouver Regional District*. Planning and Institutional Research, University of British Columbia, November-2002. Available from https://president.ubc.ca/files/2013/02/economic_impact_2009.pdf consulted in May 2016
- Sundfeld, C. (2001). *Fundamentos de direito público*. (4.^a ed). São Paulo: Malheiros.
- Tejada, G. (2008). Uma cooperação acadêmica e científica internacional em prol do avanço do desenvolvimento em África, pp. 85-92. In Tolentino et al. (org.) (2008). *África-Europa: Cooperação acadêmica*. Lisboa: Fundação Friedrich Elbert.
- The Prince's Trust (2007), *The Cost of Exclusion. Counting the Cost of Youth Disadvantage in the UK*, London, The Prince's Trust with the Centre for Economic Performance and London School of Economics. Available from <https://intouniversity.org/sites/all/files/userfiles/files/Prince%27s%20Trust%20Cost%20of%20youth%20exclusion.pdf> consulted in May 2016.
- Tolentino, A. (2006). *Universidade e transformação social nos pequenos Estados em desenvolvimento: o caso de Cabo Verde*. Tese de Doutorado. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- UNESCO (2013/4). *Relatório de monitoramento global de EPT*. Available from <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf> . Acedido em Maio 2016.
- UNESCO (2014a). *Wanted: trained teachers to ensure every child's right to primary education*, Policy paper no. 15, <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/fs30-teachers-en.pdf>. consulted in May 2016.

- UNESCO (2014b). *EFA global monitoring report: teaching and learning: achieving quality for all*. Paris: Author.
- United Nations Economic Commission for Africa (2008). *Medium-term strategy for 2008-2013*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- United Nations Economic Commission for Africa (2013). *Economic report on Africa: making the most of Africa's commodities: industrializing for growth, jobs and economic transformation*. Addis Ababa, Ethiopia: Author;
- Woessmann, L. (2006), *Efficiency and equity of european education and training policies*, CESifo Working Paper, 1779.

The Chinese Dream: China-Africa Educational Exchanges

Kaian Lam

ABSTRACT

Over the decades, the People's Republic of China has rapidly expanded its educational investments and experiments in Africa. It has increased exponentially the number of scholarships for African students to cross oceans to attend Chinese universities. Also, specialized programmes continue to be designed specifically to attract African candidates. Meanwhile, groups of Chinese teachers and technicians are dispatched to Africa to educate and train people on the ground. In individual African countries, Chinese professionals are integrated in local schools, participating in social, cultural and educational activities. In many cases, the Chinese dream has become a viable alternative to American colleges or European universities, in terms of social prestige, practicality and future prospects. Questions can be asked about the plausible explanations for such massive Chinese educational investments. It will also be worth knowing the main decision-makers, participants and beneficiaries, the impact on African societies, on China-Africa relations and on international politics, etc. This discussion is part of the more general debate on African human resources education and training. It sees Africa as a dynamic, democratic and vast arena where diverse education models compete for legitimacy, popularity and sustainability. Chinese education is emerging as a strong proponent.

RESUMO

Ao longo das décadas, a República Popular da China expandiu rapidamente os seus investimentos e experimentações na área de educação em África. Aumentou exponencialmente o número de bolsas destinadas aos estudantes africanos para que estes pudessem ir longe e frequentar universidades chinesas. Além disso, cursos especializados específicos continuam a ser concebidos a fim de atrair

—

Kaian Lam

CEI-IUL Centre for International Studies
ISCTE-University Institute of Lisbon

Author Note

PhD candidate in African Studies
Ka_lan_Lam@iscte-iul.pt

candidatos africanos. Entretanto, equipas de professores e técnicos chineses deslocam-se para África para formar e treinar pessoas no terreno. Em certos países africanos, os profissionais chineses estão integrados em escolas locais, participando em atividades sociais, culturais e educativas. Em muitos casos, o sonho chinês tornou-se uma alternativa viável aos colégios americanos ou universidades europeias em termos de prestígio social, utilidade e oportunidades futuras. Pedimos as explicações plausíveis para os investimentos educativos chineses tão maciços. Procuramos identificar os responsáveis pelas decisões, os participantes e beneficiários, o impacto sobre as sociedades africanas e sobre a relação China-África e política internacional, etc. A presente discussão integra o debate geral e maior em torno da formação dos recursos humanos africanos. Para os nossos propósitos, África é vista como uma arena dinâmica, democrática e vasta na qual diversos modelos educativos concorrem pela legitimidade, apoio popular e sustentabilidade. A educação chinesa está a impor-se como um proponente forte.

INTRODUCTION: SOME MYTHS ABOUT THE DRAGON

Sino-African relations is a significant area of study that has attracted the attention of scholars from all over the world. However, it is still a field to be defined academically. The following provides one of the earliest and most memorable descriptions of Chinese engagements in Africa:

Our research leads us to conclude that studying China in Africa is much like pursuing a dragon in the bush. The dragon is dense, so that while one is always conscious of the animal's presence, visible or not, observation becomes difficult. (Yu, 1968, pp. 1025-1026)

At the time of writing, Chinese foreign actions in East Africa, namely Kenya, Tanzania and Uganda, attracted a lot of attention. Yu was of the opinion that China operated on “unfamiliar terrain” and had yet to familiarize itself with “the new environment”, referring to the African continent.

This “dragon in the bush” approach to the study of China-Africa relations revealed how confused researchers felt about their subject of study, and the language used to describe their confusion was similar to that of disorder, disorganization and doubt. It received criticisms for different reasons. According to one view:

Within the Western academy... the study of China-Africa relations is probably too formal a description of what has proceeded hitherto in a rather *ad hoc*, limited fashion, especially since the 1960s. It has

been – and largely remains – disadvantaged by the longstanding divide between research on African and Chinese politics and foreign relations. This has produced a persisting symmetrical neglect: like China's relations with Latin America or the Middle East – studied yet comparatively marginalized in the literature – Africa has never been a mainstream subject in the study of Chinese foreign relations (Large, 2008, p. 46).

Furthermore, the author was highly critical of the inefficiency of western research on the subject. He highlighted areas for improvement, such as the heavy reliance on English information sources and the lack of multilingual researchers on the field. He also observed that almost all research attention was focused on Chinese extractive activities and on the rationales and actions of the state elites.

The mythical dragon is a well-recognized symbol of Chinese culture. *Baidu baike*, the Chinese version of *Wikipedia*, says:

The dragon is a totem of all Chinese ethnicities, a symbol of Chinese culture. Our ancestors considered it to possess unrestrained power. It is a godly entity related to the water god, and it determines, directs, controls and manages beasts and meteorological phenomena. It was from then that the Chinese began to worship the dragon, understanding it as an incomprehensible natural power. This was also the start of a blurred integration; through thousands of years of prosperous historical progress, the dragon has become a culture, the embodiment of the immensely rich historical heritage of all Chinese ethnicities.¹

Meanwhile, in media outlets, the dragon analogy is commonly used to refer to Chinese presence in Africa, signalling caution or even suspicion. Western media, in particular, is very distrustful of Chinese intentions, imagining a heavy-weight red-golden millennial dragon looming over the world and over Africa. With ceaseless nourishment of negative comments, China-Africa relations is circumscribed and framed, so that it is popularly judged to be little more than rhetoric for faceless neo-colonialism.

Compare the following international headlines and commentaries:

“How China is feeding off poor Africa”²

“Le dragon chinois et l'éléphant africain: vers un partenariat gag-

¹ Chinese dragon culture [my trad.]. (n.d.). In *Baidu baike*. Retrieved from <https://baike.baidu.com>

² Michira, M., & Frankline, S. (2018, September 13). How China is feeding off poor Africa. *Standard Digital*. Retrieved from <https://www.standardmedia.co.ke>

nant-gagnant”³ [The Chinese dragon and the African elephant: towards a win-win partnership]

“Forum Chine-Afrique: le dragon et l'autruche”⁴ [China-Africa Forum: the dragon and the ostrich]

“China-Afrika-Gipfel: der rote drache greift nach Afrika”⁵ [China-Africa Summit: the red dragon reaches Africa]

In fact, much commotion was caused by the 2018 Beijing Summit of the Forum on China-Africa Cooperation, which took place from September 3-4 in Beijing.⁶

If we pay closer attention to this lop-sided view of current international politics, an important party is missing. Rarely does African agency feature in the debate. Individuals are sometimes interviewed, but their comments are limited to agreeing or not agreeing with the dealings of the Chinese. Little care is taken to understand how they leverage Chinese projects, how agreement terms are negotiated, or any other meaningful experiences or processes. It is taken for granted that China heads out to take control of the resource-rich continent and the inhabitants on it are desperate.

EDUCATIONAL EXCHANGES IN CHINA-AFRICA RELATIONS

If research on China-Africa relations is “green”, the study of non-economic ventures is less developed still. For instance, reading the prominent McKinsey report titled *Dance of the Lions and Dragons: How are Africa and China Engaging, and How Will the Partnership Evolve?* (Sun, Jayaram, & Kassiri, 2017), there is no mention of education, only technical and vocation training and a suggestion of management training, almost strictly limited to economic engagement, i.e., China businesses in Africa.

With the above discussion in mind, this paper is limited in scope and discusses only some aspects of China-Africa educational exchanges. It is not intended to justify and offer excuses for Chinese actions. Neither is it meant to fight back at the West for being harsh and mean. No country is entirely consistent in its approaches. This is true of all countries, including China. There are trials and errors. Time changes, partners change, and policies change. These developments, not age-

3 Taje, M. (2018, November 9). Le dragon chinois et l'éléphant africain: vers un partenariat gagnant-gagnant. *Business News*. Retrieved from <http://www.businessnews.com.tn>

4 von Garnier, G. (2016, January 13). Forum Chine-Afrique: le dragon et l'autruche. *Le Temps*. Retrieved from <https://www.letemps.ch>

5 China-Afrika-Gipfel: der rote drache greift nach Afrika. (2018, September 4). *Schweizer Radio und Fernsehen*. Retrieved from <https://www.srf.ch/>

6 For more information, visit the official site (<https://focacsummit.mfa.gov.cn/eng/>).

old stereotypes, are of interest to a researcher. Over the decades, China has rapidly expanded its educational investments and experiments in Africa. It has increased exponentially the number of scholarships for African students to cross oceans to attend Chinese universities. Also, specialized programmes continue to be designed specifically to attract African candidates. Meanwhile, groups of Chinese teachers and technicians are dispatched to Africa to educate and train people on the ground. In individual African countries, Chinese professionals are integrated in local schools, participating in social, cultural and educational activities. In many cases, the Chinese dream has become a viable alternative to American colleges or European universities, in terms of social prestige, practicality and future prospects. Questions can be asked about the plausible explanations for such massive Chinese educational investments. It will also be worth knowing the main decision-makers, participants and beneficiaries, the impact on African societies, on China-Africa relations and on international politics, etc. This discussion is part of the more general debate on African human resources education and training. It sees Africa as a dynamic, democratic and vast arena where diverse education models compete for legitimacy, popularity and sustainability. Chinese education is emerging as a strong proponent.

My interest in this theme started with reading an article on why African students are choosing to study in China⁷ which was then republished in the form of a news report in *Quartz*.⁸ The statistics are impressive. The main conclusion is that, globally, China is the second country that attracts the greatest number of African students, just after France, and more than the United States and United Kingdom combined. However, what also strikes as an important detail is how translation is the cause for the alarm. As the authors explained, the data was available for a long time. As it was in Chinese and not understood by many, it remained undigested. When the Michigan State University translated the information, the bells rang, and the Americans were alerted. The American news then travelled back to China, in Chinese translation, and was received rather positively or at least with curiosity.⁹ Some months later, there was a similar *Le Monde* report on the “*diplomatie douce*” of China that was widely cited in Chinese media.¹⁰

7 Breeze, V., & Moore, N. (2017, June 27). China tops US and UK as destination for anglophone African students. *The Conversation*. Retrieved from <https://theconversation.com/uk/>

8 Breeze, V., & Moore, N. (2017, June 30). China has overtaken the US and UK as the top destination for anglophone African students. *Quartz*. Retrieved from <https://qz.com>

9 American media claims China surpasses US and UK to become African students' major foreign study destination: evidence of Chinese soft power [my trad.]. (2017, July 2). *Cankaoxiaoxi*. Retrieved from <http://www.cankaoxiaoxi.com>

10 Le Belzic, S. (2017, September 18.) La Chine, nouvelle destination phare des étudiants africains. *Le Monde*. Retrieved from <https://www.lemonde.fr>

After this first encouragement to investigate further, it is felt that there is a need to look at more Chinese sources¹¹, compare mediatic and scholarly interpretations, and introduce some theoretical and conceptual threads to the analysis. Importantly, Chinese educational efforts in Africa cannot be isolated from the broader China-Africa relations. The former is a part of the latter. Education is the social and cultural component of the diplomatic and economic project. With regards to the modern, post-colonial period, China construes Africa as a unity. It sees poverty as the principal cause of the common woes. It speaks from the position of a developing country to fellow developing countries. What divides the table, though, are the perceived intentions of this out-reach. The West tends to see this as no different from, or worse than, their old selves. Meanwhile, the most recent Chinese explanations highlight mutual benefits and learning.

Learning, training and education are difficult to define. It is more so when official categorizations change. Checking the Forum on China-Africa Cooperation site, China-Africa Relations is divided into Political Exchanges, Economic Cooperation, Cultural Exchanges, and Peace and Security.¹² Most of what is relevant for this discussion is found in the Cultural Exchanges section. Confused as some foreigners may be, the Chinese do not claim to know all about Africa. Admittedly, African Studies in China is young. Note the following frank account – first of its kind to be published in the prestigious journal *African Studies Review* – by a Chinese Africanist:

African Studies are concentrated in big cities... Most of the books written by Chinese scholars are based on secondary materials from English sources. Few scholars have been to Africa to teach or conduct research. Not a single anthropologist has been to Africa specifically for study, and thus no serious ethnographic study of African people, or any study on the oral tradition, has been produced... There is no African language study in China except for training purposes (Li, 2005, pp. 73-74).

However, almost a decade and a half has passed since Li made his observations. African Studies is growing by the day¹³, and it will not simply be a copycat of the Anglophone or Francophone research traditions.

11 Besides the Forum on China-Africa Cooperation, major Chinese sources include: China Association for International Education (www.cafsa.org.cn), Belt and Road Portal (<https://www.yidaiyilu.gov.cn>), China-Africa Trade Research Centre (news.afrindex.com) and Xinhua News (www.cafsa.org.cn).

12 For more information, visit the official site (<https://focacsummit.mfa.gov.cn/eng/>).

13 For more information on the current activities of two major African research bases in China, visit the Center for African Studies of Peking University (<http://caspu.pku.edu.cn/>) and the Institute of African Studies of Zhejiang Normal University (<http://ias.zjnu.cn/main.htm>).

In yet another proposal by a well-known Chinese Africanist, it is said that African Studies done by Chinese scholars should be broader in scope and more explicit in their practical contributions:

Besides borrowing the West's case studies and field work expertise, contemporary African Studies in China should also continue the Chinese academic tradition of conducting comprehensive surveys, of promoting the greatest possible nature-human realization, and of understanding modern changes and predicting future paths from history. For that, Africa presents a most confusing case; but if we identify correctly the fundamental problem faced by the entire continent, are able to say for certain what the road ahead is, set our strategic priorities, and not lose sight of the big picture, we, based on a sound understanding of historical precedents, gain assurance that we know Africa and its future (Liu, 2012, p. 25, my translation).

On top of scientific rigour, national researchers are repeatedly urged to look at common African challenges and goals, identify unique Chinese and African linkages and produce results to better and to predict the future for both while promoting China-Africa relations.

If African Studies is so, educational cooperation cannot be a basket of isolated aid measures. To be fair, the aid discourse has been abandoned by China for quite a while already. Education is not charity, but an integrated part of the two-way flows of resources, ideas and sentiments. It is supposed to help Africa in its efforts to alleviate poverty and, certainly, to meet international standards and a series of development and sustainability goals. China does cooperate with other organizations and contribute to very diverse social and cultural multi-party collaboration projects. This is often neglected by the West when judgements are passed hastily. Then, what is obvious in some of the select training programmes promoted by China in Africa is that they are central to Chinese expertise. Dealing with food insecurity, approaching rural farmers, introducing new breeds and offering technical and technological support are considered Chinese strengths. Be it granted that China is historically proven to be competent in agricultural reforms and innovations. Specialists are plenty and the materials for training are available. The willingness to share its past experiences is enormous. China finds its audience in the heart of Africa.

To take an example, King (2013) has conducted grounded surveys of Chinese engagements with Africa in the education sector, looking at specific China-Africa educational exchange programmes and gauging the enthusiasm of multiple parties. In a separate article, he stated that it has not be a priority on China's part to present the whole compass of its activities in this respect (King, 2014). Instead, what is disseminated is a skilful national compilation of data, action plans and forecasts coming

from offices, ministries and commissions tasked in one way or another with China-Africa cooperation. King gives abundant examples of the types of Chinese educational investments and gestures of goodwill that we find across the continent. They are much more than just state-controlled Confucius Institutes and lonely language teachers repeating one curriculum. Classes and actual operations are much more dynamic and responsive to environmental factors than we think. In comparison with western approaches, the Chinese alternative has the following characteristics:

In the human resource development domain, however, one of the principal difficulties in performing policy learning is that the Chinese do not openly discuss options for the allocation and use of educational aid. An accessible account of the trade-offs of investing in basic education versus secondary or higher, as has been produced in the West for decades, does not exist. As we said at the outset, China does not articulate an aid policy for the education sector of the kind that has been widespread in the West for 50 years. The importance of this point cannot be understated. As education cooperation is seen as just one among several vectors contributing to development, it is not perceived as a stand-alone sector (King, 2014, p. 56).

The author pays particular attention to the tertiary education sector. In reality, Chinese interventions in African higher education is perhaps what draws the most western attention. Although a great percentage of African scholars are self-funded, their movements to China are magnetic and massive. As the number of Chinese scholarships rise by folds, more Africans will decide to leave to attend degree or non-degree courses, not only in the arts and humanities, but also in science, engineering and technology. This will in turn propel the internationalization of Chinese higher education and influence the organization of courses that are popular among foreign students.

While the West has considered primary and basic education key to African development, they seem to have neglected universities. The Africans themselves aspire for more and the Chinese tap into this, appreciating African ambitions. Here is the transcript of an interview with Stephen Chan, a prominent western Africanist and a member of the Chinese diaspora, based in London, introducing his book *The Morality of China in Africa: The Middle Kingdom and the Dark Continent* published in 2013:

The Chinese are very good at picking up what people want... What the Chinese are also doing these days is building infrastructure along the line of rail or along the motorway. So they are putting in schools, they are putting in clinics, they are putting in hospitals. Now this is something the West hasn't really got appreciation of. The Chinese are prepared to build entire universities along the line of rail or along the

line of road. We [westerners] have this very limited ethos in western development assistance that, yeah, education is important, let's build these guys some primary schools, as if what they need is some basic literacy. The Chinese, because they came out of deprivation themselves, just very very recently, and a very great deal of the countryside are still within deprivation, the Chinese understand something which you do not need to knock too hard to find in Africa, and that is the power of aspiration. Actually, you don't want your kids to just stop at primary school, you want them to go on to secondary school, you want them to go on to university. This is a natural desire and is an aspiration for a future which is better and an aspiration for a future which is educated. I think the Chinese has gotten on to that very very well indeed. So they are prepared to go the whole hog, not put a glass ceiling as if you come up so far, you can't come up any further ("The Morality of China in Africa", 2013).

As such, entire universities are built on the continent to respond to African parents' aspirations for their children. China, or at least officials and operators on the ground, feel a big brother moral obligation towards their younger siblings, adopting Confucius principles (Chan, 2013). It is not rare to read interviews conducted for different purposes in different reports in which Chinese representatives speak with conviction on the topic. While these relationships are not based on equality, they are structured effectively on reciprocities, doing and returning of favours, and abiding by one's duties in their respective positions. Accordingly, such are the moral yardsticks that, in principle, permeate China-Africa educational exchanges.

Chan's words should be understood in African context. The few African universities that are considered world-class are concentrated in South Africa and a few other Anglophone countries. Almost invariably, they follow the western spirit and tail the western research and teaching traditions. The best professors of these universities receive their highest academic degree in a foreign university, be it American, English or French. This dependence and colonial *malaise* have been severely criticized by African scholars, who believe that an engaged public, consisting of scholar and non-scholars, has yet to gather and work together "to value the marginalized humanity and the creative diversity of being African" (Nyamnjoh, 2012, p. 20). In these settings, African universities are not free-thinking. The students they train are forever inferior. Popular epistemologies are constantly suppressed and degraded. Africans grow up speaking a foreign language, thinking in other people's words, and denying their own cultures and histories. Universities like these are best at training westerners, not Africans themselves. Such is the colonial educational legacy that certain African scholars warn against. Meanwhile, the Chinese are joining in great strides, first with infrastructure, research

centres and laboratories, then equipment, and Chinese and other books. They have no historical baggage but great courage to experiment and to err. Inter-university exchanges, of humans and resources, are also taking place. Universities are good partners in other educational efforts and will in turn contribute to running and furnishing local and national primary and secondary schools. There are reasons to believe that the Chinese wish for functional universities, not phantom houses.

Times Higher Education, widely known for its rankings of world universities, published the following opinion by a South Sudanese professor:

“[W]hile Africa’s 20th-century intellectual giants were largely educated in the West, the 21st century’s Cheikh Anta Diops (Sorbonne), Wole Soyinkas (Leeds), V. S. Naipauls (Oxford), Ali Mazruis (Manchester and Oxford) and Léopold Sédar Senghors (Sorbonne) will emerge from Chinese universities.”¹⁴

I am afraid of being too optimistic or too apologetic. Having said this, more help is always welcome, especially when it is thought out for the long term. Education is central to public welfare and social development and, hopefully, leads to economic growth and national strength. In treating Africa as the next international frontier (Liu, 2012), China is speeding ahead with great stamina and determination. Most people are prepared to hear some bad news here and there. Some Chinese projects will fall apart, and others will not deliver results. Last but not the least, we need to give voice to the students, teachers, trainers, trainees, young scholars and professors on the move, be it locally, regionally, nationally or transnationally. For instance, feedback from African students in China are valuable (Bodamo, 2011). We also need to hear the local actors on the ground, hence the importance of fieldwork. All of them participate in China-Africa educational exchanges.

CONCLUDING REMARKS: MORE ON THE DRAGON

Of all the mythical abilities that the Chinese dragon is thought to possess, there is general consensus on its propensity to threaten, punish and correct, but little or nothing is said about teaching or educating *per se*. Compare this with how one author summarizes the worthiness of the dragon in her book:

At the end of the day, we should remember this: China’s own experiments have raised hundreds of millions of Chinese out of poverty, largely without foreign aid. They believe in investment, trade, and technology as levers for development, and they are applying these same tools in their African engagement, not out of altruism but be-

¹⁴ Kuyok, A. K. (2018, August 9). China is becoming African students’ destination du jour [opinion]. *Times Higher Education*. Retrieved from <https://www.timeshighereducation.com>

cause of what they learned at home. They learned that their own natural resources could be assets for modernization and prosperity. They learned that a central government commitment to capitalist business development could rapidly reduce poverty. They learned that special zones could attract clusters of mature industries from the West and Japan, providing jobs and technologies. These lessons emphasize not aid, but experiments; not paternalism, but the “creative destruction” of competition and the green shoots of new opportunities. This may be the dragon's ultimate, ambiguous gift (Deborah, 2009, pp. 311-312).

The image of the Chinese dragon “gifting” is also novel. Then, it remains to be seen if international education is among one of the “gifts” from the dragon.

To conclude, there is a need for more balanced, historically-situated and theoretically-informed understandings about China-African relations. Contrary to what some scholars argue, China has always engaged with Africa, and it was *ideological* commitment not *economic* interests that first brought Chinese and Africans together (Li, 2005, emphases added). For the present, it would be interesting to see if there are also *cultural* motives for furthering transcontinental contacts, namely in the form of educational exchanges.

REFERENCES

- Bodamo, A. (2011, September 6). *African students in China: a case study of newly arrived students on FOCAC funds at Chongqing University* [HKU CERC Seminar]. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/266296514_African_Students_in_China
- Chan, S. (2013). *The morality of China in Africa: the middle kingdom and the dark continent*. London, UK: Zed Books.
- Deborah, B. (2009). *The dragon's gift: the real story of China in Africa*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- King, K. (2013). *China's aid & soft power in Africa: the case of education and training*. Rochester, NY: James Currey.
- King, K. (2014). China's higher education engagement with Africa: a different partnership and cooperation model? *Revue Internationale de Politique de Développement*, 5(1). <https://doi.org/10.4000/poldev.1788>
- Large, D. (2008). Beyond “dragon in the bush”: the study of China-Africa relations. *African Affairs*, 107(426), 45–61. <https://doi.org/10.1093/afraf/adm069>
- Li, A. (2005). African Studies in China in the twentieth century: a historiographical survey. *African Studies Review*, 48(01), 59–87. <https://doi.org/10.1353/arw.2005.0002>

- Liu, H. (2012). 如何建构有特色的“中国非洲学” [Towards African Studies with Chinese characteristics]. *Institute of West-Asian and African Studies, Chinese Academy of Social Sciences*. Retrieved from <http://iwaas.cass.cn/xslt/fzlt/>
- Nyamnjoh, F. B. (2012). “Potted plants in greenhouses”: a critical reflection on the resilience of colonial education in Africa. *Journal of Asian and African Studies*, 47(2), 129–154. <https://doi.org/10.1177/0021909611417240>
- Sun, I. Y., Jayaram, K., & Kassiri, O. (2017). *Dance of the lions and dragons: how are Africa and China engaging, and how will the partnership evolve?* New York, NY: McKinsey&Company.
- The morality of China in Africa: the middle kingdom and the dark continent. Interview with Stephen Chan by Tom Spender. (2013, September 16). Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=TdLpgbidjDM>
- Yu, G. (1968). Dragon in the bush: Peking's presence in Africa. *Asian Survey*, 8(12), 1018–1026.

Cooperação Internacional para o Desenvolvimento na área da Educação em Ciência(s) recomendações sustentadas na investigação para a sua potenciação

Betina Lopes

RESUMO

A Educação em Ciência(s) desempenha um papel decisivo na formação de sociedades sustentáveis. Os estudos sobre o trabalho realizado no domínio da formação de professores em contexto de cooperação internacional portuguesa são particularmente raros e de natureza ainda muito isolada, em parte resultado do modelo descentralizado que a cooperação portuguesa tem vindo a seguir.

Nesta comunicação serão apresentados os resultados de das duas primeiras fases de um projeto de investigação pós-doutoral (2015-2018) focado no estudo das atividades protocoladas entre universidades públicas portuguesas (UPP) e instituições congéneres nos PALOP e em Timor-Leste, nomeadamente no domínio da formação de professores de Ciência(s), a fim de contribuir para uma maior articulação e potenciação do trabalho desenvolvido, em alinhamento com a meta 4.c da Agenda 2030 da UNESCO.

ABSTRACT

Science Education plays a decisive role in shaping sustainable societies. Studies focused on the work carried out in the field of teacher training in the context of Portuguese international cooperation are particularly rare and still very isolated, partly as a result of the decentralized model that the Portuguese cooperation has been following.

This paper present the results of the first two phases of a post-doctoral research project (2015-2018) focused on the study of protocol activities between Portuguese public universities (PPU) and similar institutions in Portuguese speaking african countries (PALOP) and East-Timor, in order to contribute to a better articulation and empowerment of the work developed, in line with the 4.c target of UNESCO's Agenda 2030.

INTRODUÇÃO

Vários são os autores que referem a grande carência de formação dos professores no domínio das Ciências (Hodson, 2003), nomeadamente em países com os quais Portugal tem uma longa tradição de cooperação, nomeadamente os PALOP (cf. Lopes, Costa & Matias, 2016; Chilaule *et al.*, 2014) e Timor-Leste (Martins, 2013; Martins & Mendes, 2017; Almeida, Martinho. & Lopes, 2013). Neste sentido, o levantamento do conhecimento de campo adquirido pelas Instituições de Ensino Superior (IES) portuguesas, no domínio da educação em Ciência(s), constitui-se uma ferramenta fulcral para a potenciação da qualidade e do impacte de (futuras) formações de professores.

O estudo aprofundado da cooperação portuguesa na área da educação em Ciência(s) permitirá a médio-longo prazo que os atores da cooperação associados à IES (nomeadamente coordenadores e formadores de professores/orientadores académicos) reflitam sobre a sua ação, cruzando-a com resultados científicos válidos e fiáveis e, se necessário, reformularem as suas práticas e estratégias de intervenção a nível individual, colectivo e institucional. O projeto de pós doutoramento cujo trabalho se apresenta tem como finalidade contribuir para a potenciação da qualidade de futuras iniciativas de formação na área da EC em contexto de CID com países de língua e expressão portuguesa.

METODOLOGIA: OBJETIVOS INVESTIGATIVOS, ESTRATÉGIA DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS DAS FASES 1 E 2 DO PROJETO DE PÓS-DOCTORAMENTO

O estudo encontra-se estruturado em três fases, os objetivos investigativos das duas primeiras fases (concluídas em agosto 2018) encontram-se especificadas no Quadro 1. A fase 3 corresponde à disseminação dos resultados obtidos.

Quadro 1 – Objetivos investigativos das fases 1 e fase 2 do projeto de pós doutoramento

Fase	Objetivos Investigativos
Fase 1 Início: set 2015 Fim: set 2016	i) Caracterizar as principais tendências e lacunas de trabalho a nível de CID, particularmente na área da EC, identificadas na literatura de carácter investigativo e político. ii) Identificar IES portuguesas (<i>universidades públicas</i>) que integram acções de formação na área da Educação em Ciência(s) EC - no âmbito de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (CID) com Timor-Leste e/ou PALOP. iii) Caracterizar globalmente as formações na área da EC dinamizadas, em contexto de CID, pelas universidades públicas portuguesas (UPP) contactadas no âmbito do projeto.

<p>Fase 2</p> <p>Início: março 2016</p> <p>Fim: set 2018</p>	<p>iv) Caracterizar detalhadamente as motivações subjacentes à CID no âmbito da EC e respectivas formações dinamizadas por uma UPP colaboradora no projeto e com protocolos no domínio da CID (casos)</p> <p>v) Estudar as expectativas e a experiência profissional de um grupo de formadores-cooperantes (FC) antes, durante e após a formação (caracterizar abordagens ao ensino identificar possíveis mudanças);</p> <p>vi) Promover a reflexão no e sobre a EC, em contexto de CID, através da dinamização de um seminário internacional.</p>
--	--

No que respeita à recolha de dados, durante a fase 1, foi feito o levantamento dos protocolos de cooperação que envolveram formação em Ciência(s) pelas universidades públicas portuguesas¹ (UPP) entre 2000 e 2015. O levantamento desses protocolos envolveu a análise de informação e documentação disponibilizada nas páginas oficiais das UPP². Foram categorizados um total de 189 protocolos. Numa fase inicial, e no sentido de obter informação mais detalhada de cada protocolo foi privilegiado também o contato presencial e telefónico com informantes-chave. No entanto, dificuldades recorrentes de acesso a essa informação, e atrasos na obtenção da mesma³, levaram à decisão de a investigação se focar num conjunto mais restrito de dados, passíveis de serem acedidas a através da consulta da informação disponível online.⁴

Na fase 2 procedeu-se à constituição de dois casos de estudo. Designadamente dois protocolos da responsabilidade do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro:

1 Foi definida a seguinte janela temporal: estudo dos protocolos que presentemente estejam a decorrer e/ou que se iniciem depois de 2000. Esta janela temporal foi definida com base nos objetivos de desenvolvimento do milénio, que constituíram aquando o início da investigação o modelo/paradigma de CID (Faria, 2014). Salienta-se que é também a partir de 2003 que se dá a consolidação da cooperação portuguesa através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 17/2014 no qual se adotou o Conceito Estratégico da Cooperação Portuguesa 2014-2020.

2 15 Universidades, 77 unidades orgánicas cf. com <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Rede/Ensino+Superior/Estabelecimentos/Rede+Publica>

3 Situação à qual algumas das fragilidades identificadas no âmbito da fase 2 não serão alheias, nomeadamente a 'falta de memória institucional' e 'competição interinstitucional'.

4 Listagem das variáveis tidas em conta: i) domínio da cooperação: em ciência(s) - Biologia; Geologia Física, Matemática e Química (fundamental ou aplicada vs. outra área); ii) principal objetivo da cooperação científica: a educação científica ou cooperação em pesquisa (projetos de investigação); iii) principal alvo dos protocolos de educação científica: educação dos (futuros) professores ou educação de outros profissionais; iv) contexto de desenvolvimento profissional dos programas de formação de professores de ciência: graduação dos futuros professores ou em formação em serviço; v) área científica e nível de escolaridade (do pré-escolar ao ensino superior) dos programas de formação do professor de ciências; vi) natureza da instituição cooperante não portuguesa (pública ou privada).

- (i) “Protocolo DEP, UA – ISCED, Huíla” (2009-2016-...): acordo científico-metodológico-investigativo no âmbito da formação pós-graduada/orientação de dissertações de mestrado de dois cursos de pós-graduação, nomeadamente Desenvolvimento Curricular e Ensino das Ciências. Este último com um total de 210 formandos e seis docentes da universidade de Aveiro (Quadro 2);
- (ii) “Protocolo DEP,UA – Ministério da Educação de Timor-Leste” (2012-2016-...): Projeto de Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral em conjugação com o Projeto de Formação Inicial e Contínua de Professores (PFCIP) para apoiar a reconstrução do sistema educativo de Timor-Leste e a consolidação da Língua Portuguesa como língua de escolarização.⁵ (Quadro 3).

Em termos de estratégia analítica procedeu-se à constituição de um *cluster*⁶ de análise na linha da recomendação de IPAD (2010) e de Sangreman (2015), tendo-se procedido à identificação de pontos convergentes entre os dois protocolos. Para tal foi feito o cruzamento analítico às análises de conteúdo do tipo SWOT (Davis & Goetsh, 2014) feitas às transcrições integrais das entrevistas semiestruturadas realizadas aos informantes-chave de cada protocolo/caso (Figura 4).

Quadro 2 – Identificação dos dados recolhidos no âmbito do caso de estudo “Protocolo DEP, UA – ISCED, Huíla” (2009-2016-...) – Caso 1

Análise documental	Protocolo de cooperação; Relatórios de missão; Relatórios anuais dos cursos de mestrado; Dissertações de mestrado
Questionário a Professores Mestres	Aplicação presencial no ISCED (Lubango) e numa escola da província vizinha Namibe (n=43)
Questionário a Docentes e/ou Orientadores	Aplicação online (n=36)
Entrevista a Docentes e/ou Orientadores	2 orientadores portugueses do DEP/UA, dos quais 1 era também o coordenador da equipa de Aveiro; 3 docentes dos quadros ISCED (1 angolano, 1 cubano, 1 arménio) (n=6)
Entrevista a Professores mestres	3 mestres Lubango & 3 mestres Namibe (n=6)

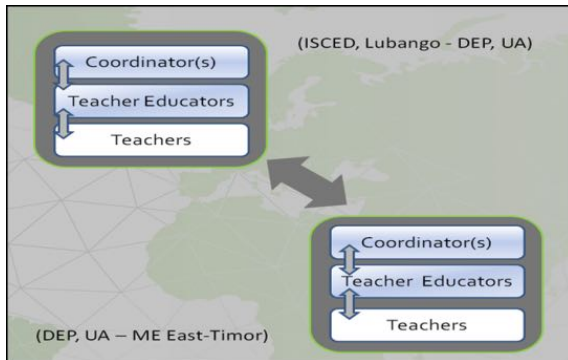
⁵ <https://www.ua.pt/esgtimor/PageText.aspx?id=16645>.

⁶ Concentração de instituições e de outras entidades públicas e privadas que facilita a colaboração em atividades complementares (cf. com <http://www.instituto-camoes.pt/atividade/o-que-fazemos/cooperacao/atuacao/programamos/clusterses>).

Quadro 3 – Identificação dos dados recolhidos no âmbito do **caso de estudo “Protocolo DEP-UA & Ministério da Educação de Timor-Leste (2012-2016-...) – Caso 2**

Análise documental	Programas de Ciências; Manuais/Guias do Professor; Publicações decorrentes do projeto “Avaliação de Impacto da reestruturação curricular do ensino secundário de Timor-Leste”
Entrevista a coordenadores	Coordenador geral, coordenador pedagógico
Entrevista a formadores ¹¹	Formadora de Professores de Biologia; Formadora de Professores de Química; Formadora de Informática
Entrevista (por escrito) a formandos	Professor de Biologia

Figura 4 – Esquemática de um *cluster* no domínio da Formação de professores de ciências em contexto de CID sob responsabilidade do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (cluster intra-institucional interprotocolar).



RESULTADOS

O trabalho realizado durante a fase 1 permitiu traçar um cenário global da cooperação portuguesa no domínio da Educação em Ciência(s), nomeadamente no que respeita ao contributo das UPP. São de destacar os seguintes aspetos (Silva Lopes, Albergaria-Almeida, Costa, & Callapez, 2016 a, b; Lopes, Costa, Callapez, & Almeida, 2017):

- i) Diversidade e complexidade dos protocolos estabelecidos (existência de atividades de cooperação que ‘fogem’ à tutela do Camões Instituto I.P., sendo em parte reflexo do modelo descentralizado de cooperação portuguesa, o que resulta numa “*teia*” de cooperantes com várias instituições mediadoras;
- ii) A capacitação no domínio da(s) Ciência(s) parece ter similar

- peso institucional, quando comparado com atividades/protocolos de cooperação a nível da divulgação da literatura e da cultura portuguesa, o que contraria a visão do Comité de Ajuda ao Desenvolvimento (CAD) da OCDE nos seus últimos dois relatórios (OCDE, 2015) nas quais critica de que a cooperação portuguesa se tem vindo a focar sobretudo na difusão da cultura e língua portuguesa (chamando à atenção de alguma 'instrumentalização' da cooperação portuguesa);
- iii) Disparidade de estratégias comunicacionais e grandes lacunas na informação disponibilizada publicamente pelas UPP com eventuais repercussões na visibilidade do trabalho que se tem vindo a desenvolver no domínio da formação em ciências no contexto da cooperação. Esta situação pode estar a contribuir para uma visão incompleta/enviesada do trabalho desenvolvido no domínio da cooperação portuguesa por agências internacionais e por parte de outros países.

Através desta caracterização global foi possível a identificação de três desafios específicos para a cooperação no ensino superior entre países de língua portuguesa na Educação em Ciência(s) e delinear recomendações específicas (Quadro 5)⁷.

Quadro 5 – Desafios e recomendações no âmbito da cooperação entre IES (formação de professores de Ciências)

Desafios	Recomendações
Como articular as estratégias comunicações das UPP, e respetivos parceiros, no sentido de uma maior visibilidade do trabalho desenvolvido?	Análise institucional partilhada e coletiva das práticas que stêm sido desenvolvidas, e das aprendizagens decorrentes.
Como assegurar um alinhamento estratégico entre os diversos protocolos que uma determinada instituição parceira de uma UPP estabelece com outros parceiros?	Acompanhar/aprofundar o estudo dos protocolos estabelecidos no âmbito da Educação em Ciência(s), e em particular da formação de professores de Ciências.
Como identificar e recrutar docentes/formadores (mais) competentes para ensinar/formar em contextos social e culturalmente distintos?	

⁷ Cf. com Lopes, B., Costa, N., Callapez, P. & Almeida, P. (2017)

A fase 1 do projeto permitiu igualmente um enquadramento mais sustentado do trabalho que a Universidade de Aveiro (UA) tem vindo a desenvolver, nomeadamente no domínio específico da formação de professores de Ciências. Do total de protocolos identificados e categorizados, onze integram especificamente a formação de professores de ciências, tendo envolvido a deslocação de formadores para o país destinatário por um período de tempo específico ('missões'). Destes onze protocolos, seis foram protocolados pela Universidade de Aveiro (Departamento de Educação e Psicologia). A análise do *cluster* "UA" permitiu reforçar a diversidade e a complexidade do trabalho que se tem desenvolvido neste domínio ao nível de *cada* IES. A complexidade materializa-se, por um lado, pelo facto de que a UPP em causa não ter estabelecido parcerias apenas com instituições congéneres, designadamente outras universidades públicas, mas também com instituições de outra natureza, designadamente de ensino politécnico, privadas e públicas. Para além disso é comum a existência de mais parceiros 'charneira'/intermediários tais como, ministérios, fundações ou organizações não-governamentais (ONG) na execução de um protocolo, o que contribui para a desafios acrescidos na interacção institucional, com eventuais repercussões nas dinâmicas de formação. Por fim, é de salientar que alguns dos protocolos estabelecidos resultaram no estabelecimento de novos protocolos, dando continuidade às parcerias interinstitucionais. Neste sentido, a análise aprofundada dos desafios e mais-valias associadas a um protocolo podem contribuir para a sistematização de aprendizagens determinantes para a captação de protocolos futuros. Nos Quadros 6 e 7 procede-se à identificação dos principais factores externos e internos negativos, respetivamente, identificados como sendo comuns aos dois protocolos do DEP-UA (cluster). Para cada eixo são dados alguns excertos ilustrativos das transcrições das entrevistas.

Quadro 6 - Eixo Fraquezas cluster DEP-UA & ISCED - ME Timor -Leste⁸

Fatores	Excertos ilustrativos por dimensão
<p>A1: Dificuldades associadas à Agenda Política da cooperação e ou dos países parceiros;</p> <p>A2: Ausência de Memória Institucional /Isolamento da Ação</p> <p>A3: Competição interinstitucional (entre UPP);</p> <p>A4: Não articulação com o trabalho dos parceiros de cooperação do parceiro;</p> <p>A5: Lacunas ao nível dos quadros dos próprios parceiros;</p> <p>A6: Lacunas do contexto/dos formandos</p>	<p>“ (...) Andava-se num período em que se estava a definir- tudo: Lei de Bases da Educação, estamos no início de tudo (!), Lei de Bases; estatuto da carreira docente; currículos, ...” (C2, CP, A1)⁹</p> <p>“Um dos grandes desafios para nós é aceder a documentação, que eles não têm. A única, ou a pouca documentação” (C2, CP, A2)</p> <p>“ (...) na altura as instituições também perceberam que o IPAD e a Fundação Calouste Gulbenkian não têm massa crítica para fazer currículos “ (C2, CP, A4)</p>

Quadro 7 - Eixo Ameaças do cluster DEP-UA & ISCED - ME Timor-Leste

Factores	Excertos ilustrativos
<p>F1: Dificuldades de diálogo entre parceiros institucionais, entre colegas e entre Formador-formando (em articulação com F.2.);</p> <p>F2: Lacunas profissionais dos formadores/orientadores;</p> <p>F3: Estratégias de recrutamento frágeis;</p> <p>F4: Ausência de recursos e instrumentos de formação adequados à especificada do contexto de trabalho</p>	<p>“Porque uma coisa é ser expert no currículo, outra coisa é ser expert no currículo em contexto de cooperação.” (C1, F, F2)</p> <p>“Não pode ser uma pessoa sozinha a fazer isto (...) Aquele manual está cheio de problemas. Ninguém faz, ninguém faz um manual sozinho.” (C2, CP, F1)</p>

8 Neste Quadro evidenciam-se apenas as ameaças e fragilidades que foram referidos pelos *stakeholders* de *ambos* os protocolos (casos) de estudo. Salienta-se que os participantes referiram igualmente aspectos positivos externos (oportunidades) e internos (mais-valias) às atividades protocoladas. No entanto neste relatório apresentam-se apenas os factores associados ao eixo 'negativo' na medida em que importa sobretudo investir no estudo aprofundado destes para identificar e/ ou desenvolver recomendações que permitam a superação e/ou minimização dos mesmos. O facto de 88% do discurso transcrito e categorizado corresponder a ameaças e fragilidades, em detrimento dos 12.35% associados às oportunidades e mais-valias, evidencia bem o contexto de trabalho de desafio acrescentado que o trabalho, no âmbito de protocolos de CID, representa. Por fim, é de salientar que esta análise de conteúdo esta ainda a decorrer e logo sujeita a um processo de amadurecimento em conformidade com as características deste tipo de análise (Amado, 2017, Charmaz, 2014).

9 A codificação adoptada segue a seguinte lógica identificação do caso (C1 - DEP-UA & ISCED Huíla, C² - DEP-UA & Ministério de Educação de Timor-Leste, identificação do cargo da pessoas entrevistada C- coordenação; F/S - formação/Supervisão), identificação do factor em causa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre os resultados das duas primeiras fases do estudo, a primeira de abordagem mais quantitativa e a segunda de abordagem mais qualitativa, e na qual se adoptou uma estratégia analítica inovadora, designadamente inspirada na *clusterização* de casos, através de uma análise SWOT, permitiu já identificar um conjunto comum de ameaças, desafios, mais-valias e fragilidades. A partir da sistematização destes factores estão a ser delineadas recomendações específicas, para posterior disseminação.

A análise articulada das motivações, expectativas, desafios e oportunidades de dois protocolos constituiu-se como um passo determinante na articulação do trabalho dos diferentes agentes e logo de inovação na CID. No entanto o trabalho realizado permitiu também reforçar a consciência da necessidade de continuar a apostar nesta área no sentido de contribuir para um impacto positivo nas práticas de formação em contexto de CID. Apesar das universidades públicas portuguesas se constituírem como importantes agentes de cooperação para o desenvolvimento (evidenciado, neste projeto através do levantamento de 189 protocolos), verificou-se, também, que não existe uma prática institucional de disseminação da experiência de educar/formar em contexto CID, e o respectivo conhecimento resultante.

Para além disso, os resultados evidenciaram que é fundamental não apenas disseminar práticas de referência, mas dar apoio às instituições, e aos diferentes atores (nos mais variados níveis, desde a coordenação à formação/supervisão) para aplicação das recomendações delineadas no âmbito do projeto, no sentido de ultrapassar/minimizar as ameaças e fragilidades identificadas. Ficou também evidenciado a necessidade de continuar a investir em trabalhos investigativos neste domínio, no sentido de uma maior articulação entre as duas dimensões de saber envolvidos, nomeadamente “Cooperação Internacional para o Desenvolvimento” e “Educação em Ciência(s)”, nomeadamente:

- através da ‘replicação’ da metodologia de estudo a outros protocolos no sentido de alargar o *know-how*, fazendo uso da lógica de *clusterização* enquanto instrumento analítico, mas também instrumento de (inter)ação e inovação institucional. De facto, raramente as instituições conseguem inovar sozinhas (Szeto, 2000; Carlsson, 2003). A inovação isolada é considerada muitas vezes ineficaz e insustentável (Alves, Marques & Saur, 2004).¹⁰

10 Cf. com A inovação resulta da criação de conhecimento novo ou da recombinação de conhecimento e soluções existentes. Estes processos podem resultar de ações individuais. Contudo, eles são fortemente estimulados quando implicam o cruzamento de mundividên-

- através do apoio às atividades que estão a ser protocoladas neste domínio, por exemplo através da dinamização de estratégias de formação dos formadores para estes contextos específicos e através do desenvolvimento de recursos/ instrumentos de apoio específicos, tais como questionários/ entrevistas a serem utilizadas no âmbito do recrutamento de profissionais nesta área.

Por fim, é igualmente determinante continuar com os esforços de disseminação do trabalho desenvolvido no sentido de reforçar uma imagem positiva e o reconhecimento do trabalho desenvolvido pela cooperação portuguesa na comunidade internacional.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem o apoio financeiro recebido pelos Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para Ciência e Tecnologia, IP, no âmbito dos projetos UID / CED / 00194/2013 e FCT / MEC / SFRH / BPD / 100330/201, financiados pela POCH, o Fundo Social Europeu e os Fundos Nacionais Portugueses do MEC.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, P., Martinho, M., & Lopes, B. (2013). Teacher Professional Development in the Context of International Cooperation: opportunities and challenges. In Y. Bashevis & Y. Weidenseld (Eds.). *Professional Development: Perspectives, Strategies and Practices* (147-167). New York: Nova Publisher.
- Alves, J., Marques, M., & Saur, I. (2004). O papel das redes de cooperação na promoção da inovação e na modernização de clusters: o caso do projecto "Casa do Futuro." *Estudos Regionais*, 6 (6), 27-43.
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Carlsson, S. (2003): Knowledge managing and Knowledge Management System in Inter-Organizational Networks, *Knowledge and Process Management*, 10 (3), 194 - 206.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. Sage: Thousand Oaks.
- Chilale, E., Pedrosa, M., & Costa, N. (2016). Educação em Química para a sustentabilidade no ensino secundário geral de Moçambique: construção e validação de um instrumento de análise. *Indagatio Didactica*, 8 (1), 181-199.
- Davis, S., & Goetsh, D. (2014). *Quality Management for organizational excellence. Introduction to total quality management*. United Kindgom: Pearson.

cias de vários indivíduos, resultante de discussões e iniciativas (multidisciplinares) (Alves, Marques, Saur, 2004, p. 29). No âmbito deste projeto, e no alinhamento de recomendações do IPAD a estratégia de cruzamento assenta na constituição de clusters analíticos e de clusters de práticas.

- Hodson, D. (2003). Time for action: science education for an alternative future. *International Journal of Science Education*, 36 (6), 645-670.
- IPAD. (2010). *Desenvolvimento de Capacidades: Linhas de Orientação para a Cooperação Portuguesa*. Lisboa: IPAD.
- Lopes, B., Costa, N., Callapez, P., & Almeida, P. (2017). Cooperação no ensino superior entre Países de Língua Portuguesa na Educação em Ciência(s). Livro de atas da 7ª Conferência do Fórum de Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (FORGES), *A Gestão do Ensino Superior e o Desenvolvimento dos Países e Regiões de Língua Portuguesa: Desafios Globais, Experiências Nacionais e Respostas Institucionais*, 29-30 Novembro e 01 de Dezembro de 2017, Maputo, Moçambique. Disponível em <http://www.aforges.org/7a-conferencia/>.
- Martins, I. (2013). Educação em Ciências no ensino secundário geral em Timor-Leste: da investigação à cooperação. *Journal of Science Education*, 14, 20-23.
- Martins, I. & Mendes, A. (2017). Contextualized Science Teaching and the Science-Technology-Society Approach. In L. Leite, L. Dourado, A.S. Afonso (Eds.). *Contextualizing to improve learning*. NY: Nova Science Publishers.
- OCDE. (2015). *OECD Development Co-operation Peer Reviews: Portugal 2016*. Paris: OCED.
- Sangreman, C. (2015). *O cluster como instrumento teórico e prático de inovação na cooperação para o desenvolvimento*. Lisboa: CeSA.
- Silva Lopes, B., Costa, N., & Matias, B. (2016). Impact evaluation of two master courses attended by teachers: an exploratory research in Angola. *Problems of Education in the 21st Century*, 74, 49-60.
- Silva Lopes, B., Albergaria-Almeida, P., Costa, N., & Callapez, P. (2016a). Science Teacher Education and International Cooperation towards Development: researching the contribution of portuguese public universities. Atas do XVII Simpósio da IOSTE (International Organization for Science and Technology Education), 11-16 Julho 2016, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Silva Lopes, B., Albergaria-Almeida, P., Costa, N., & Callapez, P. (2016b). Cooperação para o desenvolvimento no âmbito da Educação em Ciências - estudo das atividades protocoladas entre Portugal e países africanos de língua oficial portuguesa. In Leal & Lopes (Org.), Atas do 1º Fórum Internacional África, Cooperação, Educação e Desenvolvimento - FIACED do Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro (p. 81-89).
- Szeto, E. (2000). Innovation Capacity, *TQM Magazine*, 12 (2), 149 – 157.

O acolhimento de estudantes timorenses na Universidade de Aveiro: uma reflexão partilhada

Clara Magalhães
Miguel Oliveira
Betina Lopes
Ângelo Ferreira
Fernando Costa

RESUMO

A comunicação visa partilhar a experiência da Universidade de Aveiro no âmbito do acolhimento de estudantes timorenses, mais especificamente da comissão de acompanhamento dos estudantes timorenses que existe desde 2001. Esta equipa multidisciplinar tem vindo a desenvolver o seu trabalho numa lógica de apoio holístico e multifacetado visando a integração e o sucesso académico dos estudantes timorenses a frequentar cursos do primeiro, segundo ou terceiro ciclos na Universidade de Aveiro. A missão e visão abraçadas por esta comissão, que tem vindo a alargar os seus campos de intervenção, implicam a articulação entre diversos serviços e unidades orgânicas institucionais, numa abordagem complexa e nem sempre fácil.

Serão apresentadas e problematizadas duas principais estratégias que têm vindo a ser implementadas (Programa Tutorial e Gabinete de apoio ao estudo complementar em Língua portuguesa - GAECPL). Almeja-se que este caso particular se possa constituir como um passo em frente na superação coletiva dos desafios que se colocam às instituições de ensino superior portuguesas no âmbito do acolhimento de estudantes internacionais.

—

Clara Magalhães

Departamento de Química & CICECO, Universidade de Aveiro

Miguel Oliveira

Serviços de Ação Social, Universidade de Aveiro

Betina Lopes

CIDTFF, Universidade de Aveiro & Departamento de Ciências da Vida, Universidade de Coimbra

Ângelo Ferreira

Universidade de Aveiro, Departamento de Educação e Psicologia

Fernando Costa

Instituto Superior de Contabilidade e Administração, Universidade de Aveiro

ABSTRACT

The purpose of the communication is to share the experience of the University of Aveiro in the context of hosting Timorese students, specifically the Timorese students' monitoring committee, which exists since 2001. This multidisciplinary team has been working on a holistic and multifaceted support logic aiming the integration and academic success of East Timorese students attending first, second or third cycle courses at the University of Aveiro. The mission and vision embraced by this commission, which has been broadening its scope of intervention, involves the articulation between several services and organizational institutional units, in a complex and not always easy approach.

Two strategies, namely the Tutoring Program and the Support Office for the complementary studies in Portuguese Language, are presented and problematized. It is hoped that this particular case may constitute a step forward in the collective overcoming of the challenges that are faced by Portuguese higher education institutions during the process of hosting international students.

INTRODUÇÃO

As instituições de ensino superior têm-se constituído cada vez mais como atores de cooperação para o desenvolvimento (Sangreman, 2013; Lopes et al., 2017). Neste contexto descrevem-se e analisam-se as práticas institucionais associadas ao acolhimento de estudantes oriundos de Timor-Leste na Universidade de Aveiro (UA) que se desenvolvem desde o ano 2001, aquando da chegada do primeiro contingente. Salienta-se que os laços estabelecidos com Timor-Leste são muito anteriores a esta data, fruto das diversas iniciativas promovidas pela Associação Académica da Universidade de Aveiro (AAUAv) no âmbito do apoio à luta pela autodeterminação.

Como consequência das relações históricas entre a UA e Timor-Leste, o processo de acolhimento, integração e acompanhamento dos estudantes provenientes deste país, durante todo o seu percurso académico, é em parte diferenciado dos procedimentos instituídos relativamente aos restantes estudantes internacionais (entenda-se, de nacionalidade não portuguesa). Todo o processo é analisado e avaliado criticamente no fim de cada ano letivo, e tem vindo a evoluir no sentido de se superarem os problemas e desafios que são colocados por estudantes provenientes de uma nação jovem, renascida após forte e determinada resistência que durou quase vinte cinco anos. Dos primeiros estudantes, alguns deles ex-guerrilheiros envolvidos duramente no conflito instalado, até aos atuais provenientes de uma sociedade onde, apesar dos progressos observáveis, ainda carece de recursos humanos qualificados, o apoio institucional tem-se adaptado no sentido de promover em cada ano a integração e desenvolvimento pessoal e académico de cada um individualmente e de todos enquanto comunidade que, segundo os próprios, se quer forte e coesa.

A COOPERAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO NA UNIVERSIDADE DE AVEIRO E O ACOLHIMENTO DE ESTUDANTES TIMORENSES

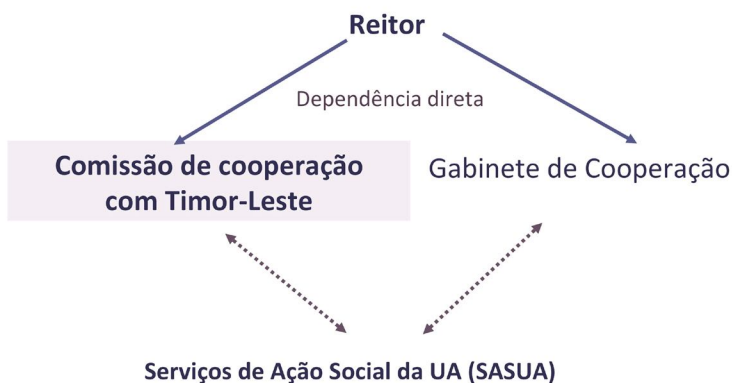
De todos os alunos provenientes das antigas colónias portuguesas os estudantes provenientes de Timor-Leste colocaram desde o início desafios novos que obrigaram a uma reflexão interna e a criação de estruturas organizativas novas com respostas inovadoras. Timor-Leste é um país situado no Sudeste Asiático juntamente com Brunei, Filipinas, Indonésia, Malásia e Papua Nova Guiné conforme mostra a Figura 1, enquanto todos os restantes países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) estão localizados em África e na América.

Figura 1 – Mapa do território de Timor-Leste (a) e do Sudeste Asiático onde está assinalada a localização de Timor-Leste (b)



Importa referir que esta Comissão foi criada em meados da década de noventa pelo senhor Reitor da Universidade de Aveiro, Professor Doutor Júlio Pedrosa, com o intuito de promover Timor-Leste do ponto de vista cultural, social e humano. quer junto da comunidade universitária. quer mesmo num quadro local/regional/nacional/internacional, num magistério de influência e consciencialização, bem assim como colocar na ordem do dia a terrível realidade vivida naquele território. Um importante papel que em conjunto com o trabalho desenvolvido pela Associação Académica da Universidade de Aveiro (que ainda antes da sua criação e logo a partir do episódio do massacre de Santa Cruz se mobilizou e não mais deixou de estar, aos mais diversos níveis, na linha da frente na luta pela defesa da causa timorense) foi e continua a ser, mais de duas décadas volvidas, reconhecido pelas instituições timorenses e, principalmente, por muitos cidadãos daquele novo país que não deixam cair no esquecimento o contributo prestado. Para melhor se visualizar a forma como esta estrutura se enquadra na orgânica interna, apresenta-se de seguida (Figura 2) um organigrama simplificado com a dinâmica então criada:

Figura 2– Esquema que representa a interligação entre as estruturas de apoio da UA que asseguram o acolhimento dos estudantes provenientes de Timor-Leste



COMISSÃO DE COOPERAÇÃO COM TIMOR-LESTE NA UNIVERSIDADE DE AVEIRO: MISSÃO, ORGANIZAÇÃO & ATIVIDADES

“A missão da Universidade de Aveiro na Cooperação está enquadrada pela Declaração de Paris, de 2005, sobre a efetividade e qualidade da ajuda ao desenvolvimento, bem como pela Resolução do Conselho de Ministros de Portugal “Uma Visão estratégica para a Cooperação Portuguesa” no mesmo ano. (...) A missão de criar e transmitir o conhecimento de uma forma aberta e crítica significa para a Universidade de Aveiro lutar por ser uma universidade de referência na formação, investigação e interação cultural, afirmando-se pelo rigor, qualidade e responsabilidade da sua intervenção.

E tomamos a Cooperação como um desiderato importante, por considerar que, no mundo global de hoje, uma universidade de excelência tem de abranger na sua missão a luta, dentro e fora das fronteiras do seu país, por um desenvolvimento humano que potencie a expansão da personalidade de cada um individualmente e da nossa identidade colectiva como actores sociais.” (informação relativamente à missão da UA no âmbito da cooperação, no sítio eletrónico da UA <http://www.ua.pt/coopdev/PageText.aspx?id=8055>)

O Programa de Cooperação com Timor-Leste da Universidade de Aveiro (Figura 3), desenvolvido com vista a um melhor acolhimento, integração e acompanhamento dos estudantes provenientes de Timor-Leste, teve o seu início no ano letivo 2001/2002, quando um primeiro grupo de 14 estudantes se deslocaram para Aveiro para aí realizarem os seus estudos superiores.

Um número significativo destes estudantes foi, ou é, bolseiro do estado timorense, tendo ingressado no ensino superior português pela via do regime especial de acesso ou com base numa candidatura direta (por edital) com a atribuição do estatuto de estudante internacional, muito embora um ou outro o tenha concretizado por transferência de outra instituição de ensino superior ou pelo acesso em regime normal (pelo facto de terem dupla-nacionalidade). De referir ainda que muitos se enquadram no âmbito de Protocolos firmados com instituições timorenses, em particular Universidades públicas e privadas, com organismos do próprio Estado timorense e outras organizações, contribuindo, assim, para a (re)qualificação dos seus quadros técnicos e superiores.

De referir que desde o ano 2001 mais de uma centena de estudantes timorenses frequentou a Universidade de Aveiro (Figura 4). Distribuídos por cursos de especialização tecnológica, bacharelatos, licenciaturas, mestrados segundo ciclo, mestrados integrados, programas doutorais ou a frequentar disciplinas isoladas, de ensino universitário e politécnico, de todos os domínios científicos. A grande maioria concluiu com sucesso o seu percurso académico culminando, muitos deles, com a atribuição do respetivo Diploma.

Figura 3 – Acolhimento e acompanhamento dos estudantes timorenses na UA – articulação entre as diferentes valências

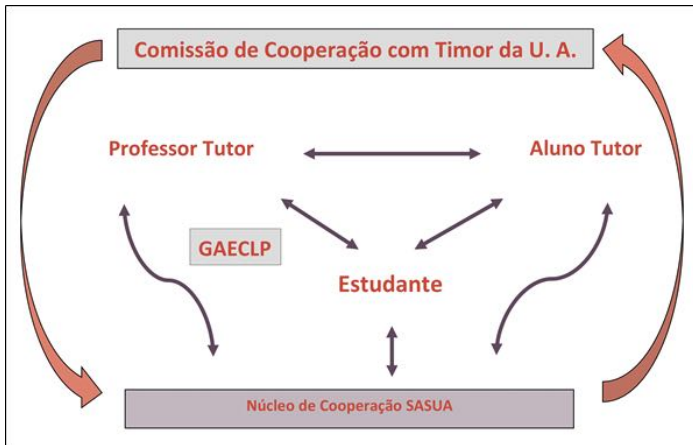
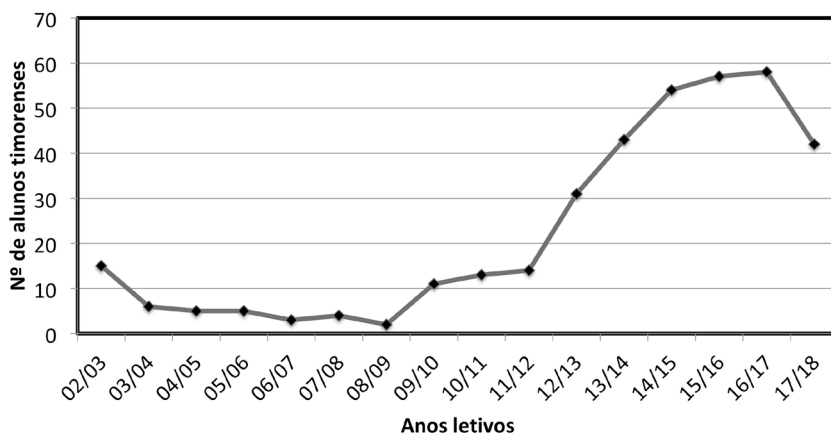


Figura 4 – Evolução do número de estudantes timorenses matriculados na UA em cada ano letivo desde 2002



Pretendeu-se com o Programa de Cooperação com Timor-Leste da Universidade de Aveiro potenciar os efeitos positivos de um acompanhamento de proximidade, individualizado, multidisciplinar e com o envolvimento de diversos intervenientes de forma a se obterem melhores resultados, quer na adaptação dos estudantes a um novo contexto social, bem como na promoção do seu sucesso académico. Esta metodologia visa incentivar e auxiliar os estudantes a adquirir novas competências, conhecimentos e diferentes experiências, promovendo a criação das melhores condições possíveis para que possam atingir os níveis de sucesso pretendido. É de realçar que a Comissão de Cooperação com Timor-Leste da UA trabalha em estreita ligação com as entidades timorenses reportando-lhes, no final de cada semestre, a evolução de cada um dos seus bolseiros.

Segue-se a descrição de duas estratégias que têm vindo a ser implementados, designadamente o Programa Tutorial (desde 2001) e o Gabinete de Apoio ao Estudo Complementar em Língua Portuguesa – GAELCP (desde 2016), em estreita interligação com a comissão de Cooperação com Timor-Leste da UA e o Núcleo de Cooperação SASUA.

O Programa Tutorial

Para o efeito, e ao longo dos anos, foram sendo designados Professores e Alunos Tutores com a missão de acompanhar cada estudante ao longo do seu percurso académico. Como suporte, foi criada uma equipa de apoio de retaguarda liderada por um Coordenador trabalhando em estreita colaboração com os Serviços de Ação Social, com a Reito-

ria e com outros serviços da Universidade. A articulação permanente com os Diretores de Curso e eventuais Orientadores, tem-se revelado de grande importância para o êxito do programa. Como exemplo, é de referir que é prática a realização de pelo menos três reuniões formais anuais e individualizadas (início do 1º e 2º semestre e fim de ano letivo) quer com os Diretores de Curso quer com os eventuais Orientadores para um ponto de situação da evolução de cada caso concreto, e duas com toda a comunidade timorense, isto sem contabilizar todas as que ao longo do período letivo se vão concretizando no âmbito do acompanhamento de cada estudante em particular.

Ao Programa Tutorial é reconhecido um grau sucesso muito assinalável e tem sido referenciado com um dos exemplos de boas práticas no que diz respeito ao processo de acompanhamento de estudantes internacionais no quadro daquilo que são as metodologias utilizadas neste contexto. Entre as diversas valências e áreas de intervenção, destaca-se o apoio social indireto (atribuição, quando aplicável, de alojamento universitário, alimentação, apoio à saúde, acesso às atividades culturais e desportivas, material bibliográfico), o apoio pedagógico (o referido Programa Tutorial, a colaboração estreita com as diversas unidades orgânicas e outros parceiros institucionais) e o apoio à atividade associativa (colaboração com a comunidade timorense naquilo que é a sua representação informal e nas diversas ações por si desenvolvidas).

O Gabinete de Apoio ao Estudo Complementar em Língua Portuguesa (GAECLP)

Nós vivemos agora numa época em que a informação é gerada a uma rapidez preocupante, e na qual, ao mesmo tempo, a informação torna-se obsoleta a um ritmo assustador. Os graduados (...) de amanhã estarão mais preocupados em usar e compreender o conhecimento do que adquiri-lo. Felizmente, pode criar-se agora tempo disponível na maioria dos programas de cursos para o desenvolvimento das capacidades que visam usar a compreensão rapidamente (...) (Cowan, 2006, p.4).

A emergência de uma nova sociedade, baseada na informação e no conhecimento, que se tem evidenciado, entre outros aspetos, num acesso (mais) facilitado à informação através das novas ferramentas tecnológicas e digitais, iniciou uma profunda transformação do papel das universidades (Gil, Alarcão, & Hoogoff, 2004). Esta mudança, em articulação com o aumento do número de licenciados em Timor-Leste, e conseqüente aumento do número de estudantes timorenses a frequentar cursos de mestrado e doutoramento na Universidade de Aveiro, trouxe novos desafios à Comissão de Cooperação com Timor-Leste da UA,

nomeadamente a necessidade de trabalhar, de forma (mais) específica, o desenvolvimento de competências de literacia de informação (Spitzer, Eisenberg, Lowe, & 1998; Sim-Sim, 2006). Neste sentido foi criado, em 2016, o Gabinete de Apoio ao Estudo Complementar em Língua Portuguesa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento das capacidades, atitudes e conhecimentos necessários para:

- (i) saber quando é que uma determinada informação é precisa nomeadamente para ajudar a resolver um problema ou tomar uma decisão,
- (ii) saber como articular essa mesma informação em termos e linguagem pesquisáveis;
- (iii) saber pesquisar de forma eficiente afim de obter informações, recuperá-las, interpretá-las, entendê-las e organizá-las; assim como avaliar a sua credibilidade e autenticidade, e comunicá-la aos outros.

Para tal foram conceptualizadas atividades de grupo tais como leitura de textos, redação de ensaios críticos e visionamento e discussão de filmes em língua portuguesa. Paralelamente o GAELCP tem dado apoio individual na realização de tarefas académicas (tais como revisão de literatura e criação de uma base de dados bibliográfica; redação e revisão de trabalhos/relatórios/dissertações e teses; elaboração de comunicações orais, ...). Até ao momento O GAELCP apoiou, de forma individual e personalizada, quatro estudantes timorenses (um de licenciatura, um de mestrado e dois de doutoramento).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o quarto objetivo da Agenda 2030 das Nações Unidas “Melhor Educação para todos”, mais especificamente a meta 4.b. focada no incremento, até 2020, do número de bolsas de estudo para estudantes oriundos de países em desenvolvimento frequentarem o ensino superior (UNESCO, 2016), prevê-se um aumento do número de estudantes internacionais a frequentar cursos de 1º, 2º ou 3º ciclo em instituições de ensino superior portuguesas, nomeadamente de estudantes timorenses na universidade de Aveiro e noutras universidades portuguesas. Almeja-se que a apresentação da experiência dos últimos 18 anos da Universidade de Aveiro no acolhimento, integração e acompanhamento de estudantes timorenses crie oportunidades para a inovação no âmbito de programas e estratégias de apoio a estudantes internacionais, potenciais parceiros futuros das instituições de ensino superior portuguesas.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem o apoio financeiro recebido pelos Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para Ciência e Tecnologia, IP, no âmbito dos projetos UID / CED / 00194/2013 e FCT / MEC / SFRH / BPD / 100330/201, financiados pela POCH, o Fundo Social Europeu e os Fundos Nacionais Portugueses do MEC.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gil, V.M.S., Alarcão, I., & Hoogoff, H. (2004). *Challenges in Teaching and Learning in Higher Education*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lopes, B., Costa, N., Callapez, P., & Almeida, P. (2017). Cooperação no ensino superior entre Países de Língua Portuguesa na Educação em Ciência(s). *A Gestão do Ensino Superior e o Desenvolvimento dos Países e Regiões de Língua Portuguesa - Desafios Globais, Experiências Nacionais e Respostas Institucionais*. Livro de Atas 7ª Conferência do Fórum de Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, FORGES 2017 (s/p.). Maputo, Moçambique: Universidade de Maputo.
- Sangreman C. (2013) As boas práticas na cooperação para o desenvolvimento na cooperação, o caso da Universidade de Aveiro. In Barreto A., & A. da Costa B. *II Coopedu – África e o Mundo (Livro de atas)*. ISCTE-IUL/CEA e ESECS-IPL, Leiria.
- Spitzer, K.L., Eisenberg, M.B., Lowe, C.A. (1998). *Information Literacy: Essential Skill for the information age*. New York: Syracuse University.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: ASA.
- UNESCO (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. Paris: UNESCO.

Experiência de Colaboração Docente no âmbito do Mestrado em Contabilidade com a Universidade Eduardo Mondlane – Moçambique, Maputo

Fernando Costa

RESUMO

Decorreu, em 2018, a 1.^a edição do Mestrado em Contabilidade na Universidade Eduardo Mondlane (UEM), Maputo, Moçambique, com cerca de 40 estudantes. À procura da estabilidade política, o país e as suas instituições procuram novas formas de qualificação dos seus recursos humanos. A seleção dos estudantes foi rigorosa e o plano de estudos cuidadosamente preparado. As aulas funcionaram por módulos de 15 dias a 3 semanas, em horário pós-laboral.

Sabendo que todos os estudantes tinham formação superior ao nível da licenciatura e que eram profissionais com responsabilidades em áreas relacionadas com a área científica do curso, os desafios eram acrescidos. Porém, ultrapassada a fase da preparação dos conteúdos, o primeiro estímulo veio da língua e dos conceitos: impondo-se a comunicação e a preocupação constante em que todos compreendessem a linguagem específica, ao mesmo tempo que os docentes oriundos de Portugal procuravam adaptar-se ao contexto cultural dentro e fora da sala de aula. Um contacto “rápido” de 3/4 horas em cada dia é muito pouco para a concretização da experiência. Juntam-se as externalidades: o local, a tecnologia, as ferramentas de comunicação e os processos de ensino-aprendizagem. Em conclusão, o ensino exige tempo e contacto e convivência. A distância só nos permite “falar”.

ABSTRACT

The first edition of the Master's Degree in Accounting was held in Eduardo Mondlane University (UEM), Maputo, Mozambique, with about 40 students. In search of political stability, the country and its institutions seek new ways of qualifying their human resources. The selection of the students was rigorous and the syllabus carefully prepared. The classes worked in modules from 15 days to 3 weeks, in a post-work schedule.

Fernando Costa

ISCA-UA, Instituto Superior de Contabilidade e Administração, Universidade de Aveiro, Portugal
(fernando.costa@ua.pt)

Knowing that all the students had undergraduate education and that they were professionals with responsibilities in areas related to the scientific area of the course, the challenges were increased. However, after the phase of content preparation, the first stimulus came from the language and from the concepts: imposing the communication and the constant concern that all understood the specific language, while the teachers from Portugal sought to adapt to the cultural context inside and outside the classroom. A “fast” contact of 3/4 hours each day is very little for the realization of the experience. Externalities are combined: locality, technology, communication tools, and teaching-learning processes. In conclusion, teaching requires time and contact and coexistence. Distance only allows us to “talk”.

AFINAL, O QUE CONTA PARA ENSINAR?

O presente testemunho dá-se a partir da experiência de colaboração docente no âmbito da 1.^a edição do Mestrado em Contabilidade, que decorreu no ano lectivo de 2018, na Universidade Eduardo Mondlane, em Maputo, Moçambique, com cerca de 40 estudantes.

Numa primeira etapa, de enquadramento, foi decisiva a vontade de colaboração institucional na procura de experiências partilhadas: co-construção do plano de estudos e implementação do plano curricular. A adaptação ao contexto sócio-legal e à realidade local e do país configuraram também passos importantes para esta primeira aproximação.

Num momento em que é fundamental afirmar a estabilidade política, o país e as suas instituições procuram posicionar-se contribuindo com novas formas de qualificação dos seus recursos humanos. Com esta razão de fundo, os objectivos foram pensados não apenas no estreito campo curricular, com fins educativos, mas também económicos, políticos e sociais. Uma sociedade mais qualificada será sempre uma sociedade mais desenvolvida.

Se, no âmbito do desenho da colaboração e da vontade institucional, a arquitectura do curso e da leccionação se nos afiguram mais simples, a engenharia da construção e da concretização exige a contabilidade de muitos outros factores.

Começemos pelos do contexto: os horários sociais e culturais próprios dos ritmos de vida e a urgência de um rápido ajustamento; os tempos e condições de viagem (exigências de consultas de saúde, medicina e medicação); a meteorologia e o clima (o dia começa “cedo”); a estadia, que chama a si os assuntos da segurança, da mobilidade e da alimentação; o regresso e a passagem pela área de fronteira do aeroporto, são alguns desses muitos factores a ponderar.

O mestrado foi leccionado em regime pós-laboral. As aulas funcionaram por módulos de 15 dias a 3 semanas, em horário pós-laboral.

A seleção dos estudantes, da responsabilidade da UEM, foi rigorosa, num longo processo de preparação para a primeira edição do curso; o plano de estudos foi igualmente cuidadosamente preparado pela UEM, incluindo fichas curriculares com objectivos, programa e bibliografia base.

Porque todos os estudantes têm formação superior ao nível da licenciatura e que a quase totalidade são profissionais com responsabilidades em áreas relacionadas com a área científica do curso, os desafios são acrescidos. Por isso, mais que a articulação dos conteúdos programáticos e das metodologias de avaliação, importa relevar um segundo conjunto de factores: os recursos. Falamos dos físicos, dos educativos, dos tecnológicos e de comunicação, das infraestruturas de apoio – caso da biblioteca (física e não digital, com poucos recursos bibliográficos na área) e dos recursos humanos. E um outro: o do espaço-temporal. Com efeito, sendo a maioria trabalhadores-estudantes, há que contar com os tempos, custos e meios de deslocação entre casa-trabalho-escola-casa. Naturalmente que todo este contexto é muito difícil de antecipar, sobretudo quando não há uma vivência pessoal anterior ou, no mínimo, uma experiência partilhada. E tudo isto concorre para um processo educativo que está muito para além do espaço da sala de aula. É, pois, de reforçar, que esta reflexão provém do contacto *in loco* e dos muitos diálogos com os agentes do processo.

Porém, ultrapassada a fase da preparação e da disponibilização dos conteúdos, o primeiro estímulo vem da língua e dos conceitos: impõe-se a comunicação e a preocupação constante em que todos compreendam a linguagem desenvolvida, ao mesmo tempo que nos procuramos adaptar ao contexto cultural dentro e fora da sala de aula. Um contacto “rápido” de 3/4 horas em cada dia é muito pouco para a concretização da experiência: as externalidades como o local, a tecnologia, as ferramentas de comunicação e os processos de ensino-aprendizagem não funcionam como obstáculo à cooperação, à aprendizagem e aos processos de melhoria que são sempre possíveis. A verdadeira experiência vem da necessidade da utilização contínua da língua – falada e escrita –, do discurso e do contacto. De facto, a comunicação entre alunos é sobretudo feita no dialecto e não na linguagem oficial.

Não obstante os termos científicos específicos da área serem conhecidos e ficarem apreendidos, resolvendo simbolicamente os problemas mais imediatos da avaliação, há sempre a dificuldade de, na prática oral, e no estudo, se voltar ao uso de uma linguagem mais comum. Importou aqui sensibilizar para uma cultura mais universalizante e plural, em especial para aquela que junta o mundo da língua portuguesa, e que lhes permitisse, por exemplo, acompanhar regularmente o crescimento da economia, dos mercados e da sociedade em geral. Buscou-se este caminho por via do encorajamento para a leitura de textos sobre assuntos específicos, de notícias sobre os temas de estudo das áreas do curso,

da consulta regular de legislação, da análise e interpretação de relatórios, etc. E que, no fim, tudo isto pudesse contribuir para a valorização pessoal, para o enriquecimento profissional e para o aumento da produtividade e da criação de valor nas suas organizações.

Ainda que as tecnologias hoje suportem aproximações inimagináveis há pouquíssimos anos, o certo é que, parece-nos, o ensino exige tempo e contacto e convivência (as três coisas juntas, com um imenso “e” e não muitos “e/ou”). A distância só nos permite “falar”. A manutenção do “falar digital” – ainda que por imagem e com voz / som – não é o mesmo que o “falar físico”. Há, pois, que juntar à cooperação, curta no tempo, uma necessidade de reaprendermos e de juntarmos novas competências, muito em especial a do saber-ser. Exige-nos (directamente aos professores e aos alunos, mas à sociedade no seu todo, uma vez que eles serão sempre o seu o presente e o seu futuro) valores de humanidade, de atitude e de ambição.

Certamente que, com a esperança de outras oportunidades de contacto, estas (pluri) vivências abrirão mais e melhores espaços para uma aprendizagem conjunta, ao estreitamento de relações, ao fortalecimento histórico-cultural, e a uma cooperação mais ousada. Porque não a existência de programas que tornem a cooperação bidireccional, dando, por exemplo, a oportunidade aos alunos de concretizarem parte da sua formação curricular em Portugal?

Em síntese e muito brevemente: novos capítulos, novas descobertas e novos amigos, juntos na construção de uma paz que permita o bem maior da economia: o Bem-estar!

Por fim, um imenso apreço aos estudantes e a todas as equipas institucionais:

Σ muito (interessadas + educadas + a pensar no futuro + mais qualidade humana)!

A todos: Muito, Muito Obrigado!

Projecto das jornadas científicas para o tratamento de temas sobre saúde pública: A experiência da Escola Secundária da Machava-Sede (Maputo, Moçambique)

Elsa Maria Langa
Beatriz García

RESUMO

O presente trabalho tem como objectivo estimular e promover a pesquisa científica sobre saúde pública na escola e melhorar a qualidade dos estudantes da rede pública que se apresentam ao ensino Superior.

A escola Secundária da Machava-sede (Matola- Moçambique) introduziu no sistema educativo as jornadas científicas para o tratamento de temas sobre saúde Pública, que servem para colocar alunos em contacto com situações desafiadoras e interessantes de ciências e da vida dos estudantes que raramente têm oportunidade de discutir de forma profunda na escola. Além disso, criam um espaço académico importante onde circulam juntos, os gestores da educação, professores, alunos e parceiros.

A Experiência da Escola Secundária da Machava-sede (Maputo- Moçambique) em parceria com a Universidade Autónoma de Barcelona (Espanha) permitiu a familiarização dos alunos com a pesquisa e o uso do método científico. Esta actividade é um exemplo de sucesso que já produz resultados satisfatórios, os alunos que participaram destacam-se no seu desempenho estudantil pois puderam adquirir habilidades e capacidades que lhes oferecem maiores facilidades nos seus estudos, pelo menos ao nível das universidades de Moçambique.

ABSTRACT

The aim of present work is to stimulate and promote scientific research on Public Health in school and improve the quality of public school students who are to attend higher education.

—

Elsa M. Langa

Mestre em Saúde Pública pela Universidade Eduardo Mondlane; licenciada em Ensino de Química e Biologia pela Unuversidade Pedagógica. Actualmente exerce a função de directora e delegada de classe na Escola Secundária da Machava Sede, e ainda é professora de Biologia no 2º Ciclo do Ensino Secundário.

Beatriz García: Doctora en Antropologia Social e Cultural Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Professora Universitat Oberta de Catalunya (UOC)

The Secondary School of Machava-sede (Matola-Mozambique) introduced in the system of education the scientific journeys for the treatment of public health topics, which serve to get the students in contact with challenges and interesting matters of science and the life of students who rarely have opportunity to discuss issues in-depth at school. In addition, they create an important academic space whereby they interact together, education managers, teachers, students and partners.

The experience of the Machava Secondary School (Maputo-Mozambique), in partnership with the Autonomous University of Barcelona (Spain), allowed students to become familiar with the research and use of the scientific method. This activity is an example of success that already produces satisfactory results, the students who does participated in the event, gain self skills and abilities that any able them for Mozambican universities.

1. INTRODUÇÃO

A criação do gosto pela pesquisa tem se mostrado importante para uma criação de uma sociedade sustentável. De acordo com os resultados obtidos em aferições internacionais verifica-se que a situação actual precisa cada vez mais de inovar e produzir conhecimentos e metodologias inovadoras para melhorar a qualidade de vida.

Lakatos e Marconi (2002) definem o método científico como um conjunto de actividades sistemáticas e racionais que permitem alcançar o objectivo, que seria a obtenção de conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista. Assim sendo, a pesquisa científica é também de extrema importância para o desenvolvimento dos alunos e da sua aproximação nas disciplinas curriculares pois representa um esforço de adaptação às novas exigências do mercado de trabalho assim como para vida futura, num mundo cada vez mais globalizado.

As jornadas científicas servem para converter os alunos em adultos formados, altamente capacitados para conhecer, analisar e transformar positivamente o mundo a que pertencem. Para esta capacitação nos propomos a colocar alunos em contacto com situações desafiadoras e interessantes de ciência exactas e da vida dos estudantes que raramente têm oportunidade de discutir com profundidade durante as aulas. Além disso, cria um espaço académico importante onde circulam juntos, os gestores da educação, professores e os alunos.

O presente projecto versa de maneira específica sobre o uso do método científico para a obtenção de conhecimento, responder aos desafios da educação no concernente a necessidade de manter a saúde dos alunos mais concretamente a dinâmica da promoção de saúde, escola-comunidade o que é em muitas comunidades um verdadeiro desafio.

O Programa de ensino da disciplina de Biologia prevê o tratamento de temas relacionados com a saúde pública: prevenção de doenças, preservação do ambiente, gravidez precoce, questões de Saúde Sexual e Reprodutiva (SSR) e muitos outros. Segundo as orientações do programa de ensino dessa disciplina devem ser tratados temas sobre saúde para habilitar e motivar aos alunos na adopção de atitudes e comportamentos positivos. Segundo o programa de ensino da disciplina de Biologia:

“Os alunos poderão fazer pequenos trabalhos de pesquisa orientada pelo professor na comunidade sobre o conceito de gravidez precoce suas causas, seus perigos e formas de prevenção. Poderão também fazer pequenos trabalhos sobre os métodos anticonceptivos, desenvolver atitudes e hábitos que contribuem para uma vida saudável. Durante os debates o professor deverá falar sobre os direitos sexuais e reprodutivos que os adolescentes possuem e a necessidade de saber quando devem ser exercidos esses direitos e ainda explicar os aspectos que os alunos tiverem maiores dificuldades durante a apresentação dos trabalhos”.

Olhando para este programa poderá se constatar que a carga horária não é suficiente para o aprofundamento de matérias ligadas à saúde que necessitam de tempo suficiente para a sua pesquisa e seu tratamento.

O grupo de disciplina de Biologia de entre as várias medidas que achou relevantes para a motivação e busca de conhecimentos importantes para a saúde dos alunos foi a implementação de actividades didácticas complementares sendo uma delas as jornadas científicas.

Envolver os alunos em actividades como as jornadas científicas é de extrema importância pois poderão com esta actividade descrever princípios teóricos e seguirem orientações práticas que ajudarão ao aluno a aprender e pensar criticamente, ter disciplina, escrever e apresentar trabalhos conforme padrões metodológicos e académicos (Da Silva & Menezes, 2001).

2. OBJECTIVOS GERAL E ESPECÍFICOS DO PROJECTO

2.1 Objectivo Geral

Estimular e promover a pesquisa científica sobre saúde pública na escola e melhorar a qualidade dos estudantes da rede pública que se apresentam ao ensino Superior.

2.2 Objectivos específicos

- Capacitar os alunos na pesquisa de questões sobre saúde pública;
- Suprir o défice no tratamento de questões ligadas a saúde pública nas aulas;

- Estimular e promover a pesquisa científica nas escolas públicas;
- Sensibilizar aos alunos sobre a necessidade de prevenir e tratar problemas de saúde.

3. REVISÃO DO PROGRAMA DE ENSINO DE BIOLOGIA- TEMAS DE SAÚDE PÚBLICA PROPOSTOS ENQUADRADOS NO PROJECTO

O programa de ensino de biologia é rico em temas sobre saúde pública, os alunos tomam estes como base para a escolha dos temas. o outro critério usado para a escolha dos temas é de irem ao encontro de situações que constituem problema para eles, para a escola ou mesmo para a comunidade onde estes estão inseridos e tomarem esta pesquisa como uma área para a resolução desses problemas.

3.1 Temas sobre saúde propostos nas diferentes classes:

O programa de ensino de Biologia prevê o tratamento de alguns de temas sobre saúde pública e preservação do ambiente desde as classes iniciais do ensino secundário geral até a 12ª classe:

Da 8ª classe:

- Saúde do Sistema Nervoso. Factores que provocam desequilíbrio no sistema nervoso: drogas, álcool, tabaco, medicamentos, falta de sono, stress, depressão;
- Sistema Reprodutor e Saúde.

Da 9ª classe:

- Importância das plantas: • Económica • Alimentar • Medicinal • Ecológica • cultural

Da 10ª classe:

- Protecção dos ecossistemas: criação e protecção dos parques, reservas e espécies em extinção; o tratamento de lixos e esgotos.

Da 11ª classe:

- Sistemas de classificação dos seres vivos (Reino das Plantas).

Da 12ª classe:

- Doenças do sistema digestivo;
- Doenças do Sistema respiratório e saúde;
- Higiene pulmonar: o fumo de cigarro e a ventilação dos locais públicos e nas habitações;
- Sistemas Reprodutores (Gravidez precoce e métodos anticoncepcionais).

3.2. Experiência da Escola Secundária da Machava –Sede na realização das jornadas Científicas

Este projecto surge em 2016, resultado de um seminário promovido pela Direcção da escola; dos debates realizados, o grupo de Biologia teve como uma das respostas para a motivação dos alunos a terem gosto pelas ciências naturais, a serem mais activos na busca e produção do conhecimento foi a realização das jornadas científicas.

Além disso, a escola secundária de Machava-Sede foi objecto de um estudo de tese de doutoramento defendida na Universidade Autônoma de Barcelona (Espanha) no ano 2016 onde se investigavam aspectos culturais e sociais da mesma escola e da comunidade. A partir disso, a Direcção da escola propôs a investigadora Beatriz Garcia, como membro do projecto por parte da Universidade espanhola, com a missão de colaborar no trabalho das jornadas científicas, e criar uma parceria com a universidade para colocar o projecto a nível internacional.

Em 2016, 4 grupos de alunos do 2º ciclo trataram diferentes temas, a maioria tratou questões ligadas a saúde, sendo o objectivo principal resolver problemas da escola:

- Percepções da comunidade Escolar sobre o insucesso escolar na escola Secundária da Machava-Sede;
- Vulnerabilidade dos alunos da Escola Secundária da Machava-sede aos comportamentos de risco;
- Desafios da escola Secundária da Machava-sede no cumprimento do regulamento interno: Higiene pessoal e colectiva;
- Conhecimentos básicos, estilos de vida e plano de acção para a saúde dos alunos da Escola Secundária da Machava-Sede.

Em 2017, para além da área da saúde que foi representada por trabalhos de 8 grupos, neste segundo ano de experiência, os grupos de ciências sociais e das tecnologias de informação testaram esta possibilidades de aprofundamento dos conteúdos relacionados com as suas áreas e o resultado foi satisfatório.

- **Ciências Naturais (Temas sobre saúde)**
 - **Saúde escolar: factores que influenciam na saúde dos alunos;**
 - **Factores associados a gravidez precoce no Município da Matola;**
 - **Visão ao atendimento hospitalar na cidade da Matola;**
 - **Poluição ambiental: o acto de urinar nas árvores;**
 - **Classificação sistemática das plantas da escola Secundária da Machava-sede;**
 - Sombras e campo polivalente - uso do espaço da escola;

No passado ano de 2018, foram trabalhados temas de interesse para a comunidade escolar e Município da Matola nas diversas áreas:

- **Desafios das escolas secundárias de Matola na prestação dos primeiros socorros;**
- **Relação dos alunos das escolas secundárias de Matola com os serviços de saúde da cidade;**
- **Assédio sexual nas escolas Secundárias da Matola;**
- **Sistemática das plantas da escola secundária de Machava Sede;**
- **Impacto do HIV nos adolescentes;**
- **Efeitos do álcool no organismo e o seu impacto negativo no insucesso escolar.**

E outros relacionados com na área ciências sociais e tecnologias de informação, como temas de globalização econômica e social.

Todos os temas de pesquisa foram escolhidos pelos alunos sobre a orientação dos tutores-professores, como forma destes mostrarem a sua autonomia e capacidade de análise e crítica dos problemas que eventualmente possam existir no seu ambiente.

4. PROCEDIMENTOS PARA A PREPARAÇÃO DOS ALUNOS

A pesquisa é um trabalho em processo não totalmente controlável ou previsível. Adoptar uma metodologia significa escolher um caminho, um percurso global do espírito. O percurso, muitas vezes, requer ser reinventado a cada etapa. Precisamos, então, não somente de regras e sim de muita criatividade e imaginação (Da Silva & Menezes, 2001).

Sabendo que a pesquisa é algo novo para os alunos do ensino secundário, os tutores realizam uma pequena formação sobre como fazer uma pesquisa e fornecem algum material de apoio.

Após a formação, começa o trabalho prático, sendo uma realidade nova os alunos têm um permanente apoio dos tutores de forma presencial (pequenos encontros) e usando as redes sociais (grupos de whatsapp e Skype).

A execução dos trabalhos para facilitar os alunos é feita em partes, o que designamos tarefas, cada tarefa realizada pelos alunos é corrigida pelos tutores e os alunos a seguir fazem as devidas rectificações. Este processo ocorre no fim de cada tarefa até os tutores acharem que o resultado obedece aos procedimentos que foram ensinados e que trazem alguma qualidade.

Neste exercício é um grande desafio aos tutores o estabelecimento de prazos para a realização das tarefas como sendo uma maneira de ensinar aos alunos a terem responsabilidade e saberem fazer a gestão de tempo olhando para outros deveres académicos que eles têm.

4.1. Exemplo da calendarização das actividades:

Período	Actividades	Responsáveis
19-23/03 /18	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escolha de temas de interesse por parte dos alunos-orientação sobre abordagem dos temas por parte das tutoras. 2. Formação dos grupos sobre o tema “Como fazer uma pesquisa” 3. Começar a pesquisar documentos com informações sobre os temas de interesse (alunos de maneira independente com ajuda eventual de tutoras). 	Tutores Alunos
26/03/18-14/04/18	<p>Atualização de questões importantes sobre elaboração das diferentes partes de um trabalho de pesquisa para cada grupo</p> <p>Tarefa1: Realização e entrega de um documento por parte dos alunos com:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Título da pesquisa 2. Revisão da literatura 3. Justificativa (O porquê da realização do estudo) 4. perguntas de pesquisa 5. Determinação dos objectivos: Geral e específico 6. Metodologia: 6.1 Tipo de estudo (Qualitativo ou Quantitativo) 6.2 População de estudo (nº, sexo, idade) 6.3 Local de estudo: escola(s)... 	Alunos
16-22/04/18	Correcção da tarefa1 para todos os grupos (máxima data 22/04 entrega documento corrigido)	Tutores
23/04-05/05/18	<p>Tutoras: Actualização de questões importantes sobre metodologia: como elaborar perguntas:</p> <p>Tarefa 2: Realização e entrega de um documento por parte dos alunos com os instrumentos da recolha de dados, proposta de instrumento (questionario, entrevista, o grupo focal...) e proposta de:</p> <p>Perguntas de questionários (máximo 10), questões de entrevistas (máximo 5), questões de grupos focais (máximo 5)...</p>	Tutores Alunos

07/05-13/05/18	Correcção da tarefa 2 para todos os grupos	Tutores
14/05-26/05/18	Tutoras: Actualização de questões importantes sobre metodologia: como aplicar os instrumentos Aplicação de técnicas de recolha dos dados nos locais estabelecidos pelos grupos usando os instrumentos preparados (questionário, entrevista ou grupo focal)	Tutores alunos
28/05-01/05/18	Formação sobre o tratamento dos resultados	Tutores
04/05-23/06/18	Tarefa 3: Realização e entrega de um documento por parte dos alunos com os resultados, discussão dos resultados, conclusões e recomendações compilados	alunos
25/06-30/06/18	Correcção da tarefa 3	Tutores
02/07-21/07/18	Tutoras: Actualização de questões importantes sobre como fazer compilação de relatório final. Tarefa 4: Realização e entrega do relatório final compilado	Tutores Alunos
23/07-04/08/18	Correcção do relatório final	Tutores
06-18/08/18	Tutoras: Actualização de questões importantes sobre como fazer boas apresentações ppt: brevidade, impacto, boa comunicação não verbal Tarefa 5 Preparação dos slides	Tutores alunos
20-25/08/18	Ensaaios das apresentações	Alunos e Tutores
28-08/08/18	Apuramento para a apresentação final das Jornadas	Professores e alunos
11-15/09/18	Realização do evento “Jornadas Científicas”	Comunidade escolar e convidados

(Fonte: Elaboração própria, Pesquisas para as Jornadas Científicas 2018)

5. RESULTADOS

Do trabalho realizado no âmbito das jornadas científicas nos anos 2016 e 2017 e no que continua se realizando para o evento do corrente ano de 2018, foram feitas as seguintes constatações:

- Os alunos participantes mostraram alto grau de motivação para o tratamento de questões de saúde.
- A realização das jornadas científicas permite a transmissão de mensagens positivas sobre saúde ao vasto auditório, incluindo os alunos de outros grupos: Grupo A (letras), Grupo C (ciências com Desenho) e a comunidade escolar no geral.
- Os alunos desenvolvem competências de como trabalhar em grupo, em rede, pontualidade em cada uma das entregas de partes de trabalho e também, responsabilidade pelo processo e produto final de estudo.
- As jornadas científicas desenvolvem o espírito investigativo, sendo uma preparação importante para o ensino superior.

5.1 Depoimentos colhidos de alunos que participaram nas jornadas científicas e que já ingressaram no ensino superior, membros de júri e parceiros

Alunos

Os alunos que passaram pela experiência das jornadas científicas são unânimes em afirmar que o facto de terem participado nas jornadas científicas trouxe uma mais valia para o seu desempenho no ensino superior.

“...As jornadas são uma mais valia para um aluno porque através delas o aluno desenvolve a capacidade de trabalhar em grupo, adquire níveis de conhecimento acima de que é esperado, entre um aluno que participa nas jornadas e outro que não tenha participado há uma grande diferença na maneira de pensar, de ver as coisas de agir em grupo, no meu caso me beneficiaram muito... logo no primeiro semestre tive um trabalho para realizar um relatório científico que se assemelha ao relatório das jornadas científicas, foi muito fácil para mim, porque já conhecia os métodos, revisão bibliográfica, tipos de estudo, posso dizer que foi muito importante” (Geraldo, antigo aluno da escola da Machava-sede e estudante universitário)

i. Membros do júri

Os membros do júri provenientes de várias instituições nomeadamente Serviços Distritais de Juventude e Tecnologia, Conselho Municipal da Matola, Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) foram também unânimes em considerar as Jornadas científicas de extrema importância e que este projecto tinha que continuar mostraram-se muito felizes e ofereceram ao projecto e à escola o seu total apoio.

“O projecto das jornadas científicas tem de ir avante, é um bom projecto, não interessa a falta de recursos (sala)... é valioso, podia-se produzir um caderno de resumo para melhor conservar e difundir esses trabalhos (...) O valor de ver os alunos, nossos filhos a brilhar é o máximo, não podem recuar, os alunos aplicam o conhecimento, aprendem a ser mais críticos...” (Dr. João Niquice Bembele técnico da Direcção Provincial da Saúde)

ii. Parceiros

A Universidade Autónoma de Barcelona (UAB), a Direcção Provincial da Saúde da Matola, O Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE), O conselho Municipal da Matola são os nossos maiores parceiros, aprovaram o projecto e enviaram-nos os seus técnicos como membros de júri e suporte científico, transmitiram-nos o seu saber nas suas áreas de trabalho como forma de valorizar o trabalho feito pelos alunos e deram-nos subsídios para continuarmos e melhorarmos este trabalho e difundirmos os resultados, para que mais escolas públicas possam adoptar o projecto e contribuam para a melhoria da qualidade dos alunos formados pelo Ensino secundário Geral.

“O projecto das Jornadas científicas está a ajudar muito a capacitar os alunos no método científico de investigação e também, com a nossa parceria internacional, ajuda aos alunos a entrar em contacto com novas realidades, pessoas e entidades de ensino superior em países diferentes, que falam diferentes línguas e isso ajuda a preparar aos alunos para viver em um mundo globalizado. A Universidade está entusiasmada com o projecto, com o profissionalismo das pessoas envolvidas na escola, que, juntamente com os alunos mostram um grande interesse na actividade. Para nós é precioso poder trabalhar com uma escola assim, gostaríamos de poder participar com mais escolas e ampliar o projecto para trabalhar em rede com escolas secundárias espanholas”
(Dra Beatriz Garcia- Universidade Autónoma de Barcelona)

6. CONCLUSÃO

Tendo em conta os objectivos e os resultados da implementação do projecto das jornadas científicas conclui-se que:

- Os alunos que participam nas jornadas científicas ficam motivados e ganham conhecimentos sobre questões ligadas a saúde;
- O projecto estimula a capacidade crítica dos alunos, de análise dos problemas do seu ambiente social, da criação de possíveis soluções para os problemas identificados;
- Contribue para suprir o défice no tratamento de questões ligadas a saúde nas aulas;
- Ganham habilidades no desenvolvimento de trabalhos científicos e melhoram a sua prestação nos conteúdos programáticos;
- Os projectos fornecem um esquema de análise que pode ser utilizado no seu futuro como estudantes universitários ou nas outras áreas de trabalho;

- Outras capacidades transversais são estimuladas pelos projectos: trabalho em grupo, partilhar recursos educativos, domínio de computador e das novas tecnologias, domínio de pacotes informativos como OFFICE (word, power point...).

7. SUGESTÕES

- Que as escolas públicas adoptem o projecto das jornadas científicas com recursos humanos e materiais suficientes para garantir um bom desenvolvimento dos alunos.
- Que as instituições de interesse possam apoiar essas iniciativas para munir os alunos de competências permitindo atitudes positivas e bons comportamentos.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Da Silva, E. L & Menezes, E. M. (2001) *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação*. Disponível em: [https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia de pesquisa e elaboração de teses e dissertações 4ed.pdf](https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia%20de%20pesquisa%20e%20elaboracao%20de%20teses%20e%20dissertacoes%204ed.pdf)

Lakatos, E.M & Marconi, M. (2002) *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india

Ministério da Educação (MINED) (2004) *Programa de Ensino Secundario Geral*. Maputo.

Ministério da Educação (MINED) (2009) *Estratégia do Ensino Secundário Geral (2009-2015)* Maputo.

ANEXOS

Fotos jornadas 2016



Fotos jornadas 2017



Fotos: Jornadas Científicas 2018 (preparativos)



Fotos: Jornadas Científicas 2018



Adaptação dos estudantes com deficiência no ensino superior: a experiência de 6 estudantes com deficiência da FCS da UAN

Ernesto Isidro
Martins Bota

RESUMO

Após o alcance da paz em 2002 a melhoria do sistema de ensino surge na agenda do governo de forma expressiva, através da Estratégia Integrada para Melhoria do Sistema de Educação. Foram empreendidos esforços visando assegurar uma educação inclusiva, equitativa que se alinhasse aos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) assumidos por Angola. Os esforços empreendidos não significaram necessariamente melhorias em todos os subsistemas de ensino e em todas as modalidades de ensino. A realidade angolana mostra que, as necessidades das pessoas com deficiência nem sempre têm sido consideradas, visando a sua inclusão nas diversas instituições de ensino, com destaque para o ensino superior. No presente artigo, procura-se descrever e analisar experiências de 6 estudantes com deficiência visual e auditiva, matriculados na Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Agostinho Neto (FCS-UAN), em Luanda. Os casos e depoimentos referidos apresentam-se como dados ilustrativos de uma realidade mais vasta. O estudo foi realizado durante o primeiro semestre do ano lectivo 2018, com base em entrevistas semiestruturadas. Observações e informações obtidas através das entrevistas, sugerem que o processo de inclusão de pessoas com deficiência em instituições do ensino superior público em Angola, coloca grandes e novos desafios, tanto para as instituições de ensino superior, como para os estudantes. A situação é agravada devido à falta de preparação dos docentes para lidar com estudantes com deficiência, falta de material de apoio e de estruturas físicas concebidas à altura dos novos desafios educacionais.

Palavras-Chave: Pessoas com deficiência, Inclusão social, Adaptação, Faculdade de Ciência Sociais.

Ernesto Isidro

Licenciado em Sociologia pela Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Agostinho Neto. Docente na mesma instituição.

Martins Bota

Licenciado em Sociologia pela Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Agostinho Neto. Docente na mesma instituição.

1. INTRODUÇÃO

A educação assume um papel central nas sociedades actuais, pois o desenvolvimento humano está ligado à educação como factor relevante. Ciente disso, o governo angolano tem adoptado medidas com o objectivo de promover maior acesso à educação e satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem para a população.

Embora seja visível algum esforço por parte do Estado Angolano, a evolução do sistema educativo em Angola tem sido marcado por avanços e recuos (Liberato, 2014). No subsistema de ensino geral, a modalidade de ensino especial ainda apresenta enormes desafios para um ensino universal e inclusivo.

O presente estudo, surge da necessidade de descrever e compreender as estratégias adoptadas pelos estudantes com deficiência visual e auditiva no ensino superior em Angola, para contornar as eventuais barreiras sociais e arquitectónicas existentes nas instituições de ensino superior, propriamente a faculdade de Ciências Sociais da UAN. Para obtenção de dados ilustrativos à realidade que se pretende estudar, foram seleccionados 6 estudantes com deficiência visual e auditiva da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Agostinho Neto (FCS-UAN).

Para compreender as estratégias individuais dos estudantes entrevistados, optou-se pela perspectiva orientada ao actor (POA). De acordo com Norman Long (2007) a POA procura descrever as maneiras como as pessoas lidam com os dilemas da vida quotidiana. O argumento principal da POA, baseia-se na ideia, de que, os actores sociais não são meras categorias sociais incorpóreas ou os destinatários passivos das intervenções, mas sim, são participantes activos que recebem e interpretam a realidade social à sua volta e desenvolvem estratégias nas suas relações com os diferentes actores e instituições externas (Long, 2007).

No contexto angolano, constata-se que, por um lado, na maioria das vezes, a falta de condições favoráveis ao processo de ensino de estudantes com deficiência, pode estar associado a factores objectivos como uso de antigos edifícios, que manifestam uma arquitectura discriminatória, isto é, desfasada ao contexto actual de inclusão das pessoas com deficiência. Por outro lado, às condições materiais e pedagógicas ao dispor das pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior, os colocam numa situação desigual ou desvantajosa em relação aos restantes estudantes.

2. BREVE DESCRIÇÃO DO CONCEITO DE INCLUSÃO SOCIAL

A frequência dos estudantes com deficiência auditiva em instituições de ensino superior em Angola é marcada por situações que facilmente podem ser caracterizadas como sendo de exclusão, e de limitação das capacidades destes estudantes. Sendo assim, para compreender o quotidiano de estudantes com deficiência numa instituição de ensino supe-

rior, que não esteja preparada para lidar com as suas necessidades, torna-se importante compreender o conceito de inclusão social/exclusão social. Segundo Sposati (2006) e Rodrigues (2006) a exclusão social é o contrário de inclusão social e se manifesta pela discriminação e o estigma que as pessoas tidas como diferentes pela sociedade estão sujeitas.

A inclusão social para Guerra (2012) representa:

Uma nova etapa assente na aceitação e valorização da diversidade, na cooperação entre diferentes e na aprendizagem da multiplicidade; um processo através do qual a sociedade, nas suas mais diversas dimensões, se adapta de forma a poder incluir todos os indivíduos que, por sua vez, se preparam para desempenhar um ou vários papéis nessa sociedade (Guerra, 2012, p. 12).

A inclusão é um conjunto de práticas e princípios assentes em múltiplas dimensões. No contexto educacional, a inclusão social vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas capacidades. Segundo alguns autores como Brito & Guimarães (2009), Antunes, Faria, Rodrigues & Almeida (2013), a implementação do processo de inclusão dos estudantes com deficiência, tanto na escola básica, como na universidade, não se efectua apenas por decretos ou leis, antes de tudo, requer uma mudança profunda em termos práticos, com a finalidade de transpor as barreiras sociais e arquitectónicas que impedem ou restringem o acesso e permanência de pessoas com deficiência nas instituições de ensino.

De acordo com Chauí (2003) sendo a universidade uma instituição social, ela não pode continuar a reagir de forma omissa às questões da sociedade desigual. Como espaço de produção de conhecimento e intervenção social, deve colaborar com a superação dos padrões e rótulos que tradicionalmente classificaram a diferença e a inferioridade como sinónimos. Portanto, as práticas observadas no âmbito deste estudo, indiciam processos de padronização do desempenho de candidatos que possuem habilidades e competências diferenciadas, no caso concreto, os estudantes com deficiência visual e auditiva.

Para Carvalho (2012) e Rocha (1997) um dos sectores que mais ressentiu as dificuldades que o país viveu, foi o da educação. Para além da carência de pessoal qualificado para o ensino, no interior do país, as infra-estruturas como escolas e centros de formação encontravam-se degradadas. No caso de Luanda, capital do país, o número de escolas existentes era exíguo, face a demanda, tendo em conta durante o período de guerra civil registou-se um elevado êxodo populacional do interior para as capitais provinciais, com destaque para a cidade de Luanda, a procura de segurança e melhores condições de vida.

Para o CEIC (2008) o alcance da paz em Angola no ano de 2002, criou enormes expectativas em relação ao futuro socioeconómico de Ango-

la. Acreditava-se que o crescimento económico significativo que o país viveu nos anos pós-conflito militar¹, decorrente da subida do preço do petróleo no mercado internacional, proporcionaria a melhoria de vida da população, criando um ambiente de maior justiça social.

No domínio da educação em particular, os esforços do governo angolano e dos parceiros sociais, trouxeram importantes melhorias no sistema de ensino, com vista a garantir a efectivação dos ODMs relativos à educação livre, equitativa e de qualidade. Os esforços do governo no período pós guerra centrou-se na criação de condições para que mais crianças tenham acesso ao sistema de ensino, assim como apostando numa maior qualificação do pessoal docente. Em 2016 e 2017 a dotação orçamental cresceu 10% em termos nominais e sendo que em 2018 e 2019 registou novamente um aumento, embora que os valores nominais apresentados através do OGE nem sempre reflectam melhorias em termos reais (ADRA & OPSA, 2018). Todavia, embora se tenha registado alguns avanços no sistema de ensino em Angola, a modalidade de ensino especial manteve-se renegada em segundo plano² (OGE, 2017).

Dados do Instituto Nacional para o Ensino Especial relativos ao ano 2014 apontavam para a existência a nível nacional de 16 escolas de ensino especial, 456 escolas inclusivas, 118 salas especiais e 1464 salas inclusivas. Os dados do mesmo ano apontavam para a existência de cerca de 28.439 alunos matriculados a nível nacional. Importa realçar que para além de existirem províncias em que são escassas as infra-estruturas, existem outras, como Malanje e Lunda Norte, em que não existe nenhuma infra-estrutura vocacionada ao ensino de pessoas com deficiência (INEE, 2014).

Na realidade observa-se que os esforços desenvolvidos pelo governo tendentes à melhoria do sistema de ensino, nem sempre têm tido em conta a especificidade do ensino especial em Angola, destacando por exemplo a falta de clarificação do paradigma vigente no ensino especial em Angola – entre a integração ou a inclusão.

2.1. Considerações Metodológicas

Tendo em conta os objectivos do estudo e as características dos entrevistados, optou-se pela pesquisa exploratória e descritiva através do método qualitativo. Segundo Bracons (2012) a pesquisa qualitativa procura significados, interpretações, sujeitos e as suas histórias. Neste tipo de pesquisa, privilegiam-se os factos que estão próximos do sujeito e que se repercutem na sua vida, sendo que se deve procurar entender

¹ No período compreendido entre os anos de 2002-2008 a economia angolana cresceu significativamente, alcançou uma taxa média anual de 15,5%. Este crescimento elevado esteve associado a contribuição decisiva da produção mineral, em particular, o petróleo e os diamantes referencias.

² Em 2017, o ensino especial foi contemplado com cerca de 0,11% do valor do OGE direccionado para o sector da educação, correspondendo a 27.780.776,00 (OGE, 2017)

os factos a partir da própria interpretação que o sujeito faz da sua vivência quotidiana. Para tal, deve-se ter em atenção a singularidade de cada sujeito, bem como a sua experiência social.

O estudo não pretende fazer generalizações, mas sim uma análise da situação de 6 estudantes entrevistados. Dos estudantes entrevistados 3 são do curso de Sociologia, 1 do curso de Antropologia e 2 do curso de Comunicação Social, com idades compreendidas entre os 22 e 33 anos de idade.

Quanto a natureza da deficiência, foram entrevistados 5 estudantes com deficiência visual e 1 estudante com deficiência auditiva. Os entrevistados com deficiência visual frequentaram o ensino primário na escola de ensino especial Óscar Ribas e o ensino médio no Instituto Médio Normal de Educação INE-Garcia Neto em Luanda. Já o estudante com deficiência auditiva³, frequentou o ensino de base e médio no Complexo Escolar de Ensino Especial nº 1123 em Luanda.

Dos entrevistados com deficiência visual, apenas um perdeu a visão total ainda em tenra idade (6 meses) por glaucoma. Os outros entrevistados, perderam a visão total com idades compreendidas entre os 7 e 17 anos, em consequência de doenças como a meningite e o sarampo, conforme relatados por eles. O estudante com deficiência auditiva perdeu a audição em consequência de um acidente de viação ainda em tenra idade.

Em termos de estratégia, optou-se por efectuar esta pesquisa com estudantes com deficiência visual e auditiva por fazerem parte deste grupo os primeiros estudantes com deficiência sensorial a serem admitidos nos respectivos cursos na FCS-UAN⁴, pensamos ser pertinente captar as estratégias de adaptação adoptadas por estes estudantes, com deficiência visual e auditiva para a frequentar o ensino superior.

A natureza da pesquisa implicou o estabelecimento de relações de confiança entre os pesquisadores e os entrevistados. As entrevistas foram todas feitas no parque adjacente à FCS - UAN. A entrevista ao estudante com deficiência auditiva foi feita pelos autores do trabalho, sem necessitar a presença de um tradutor de Língua Gestual Angolana, tendo sido acautelados alguns aspectos como, falar alto e de forma pausada, usar a leitura labial, falar de frente para o entrevistado, para que a conversa fosse fluída.

A pesquisa decorreu num cenário marcado pelo aumento da sensibilidade à problemática ligadas à pessoas com deficiência física, numa altura em que organizações da sociedade civil trabalham na divulgação da lei das acessibilidades, associado a isso, foram surgindo várias ma-

3 Possui uma perda auditiva ligeira, que com o passar do tempo vai aumentando, podendo transformar-se em severa.

4 A Faculdade de Ciências Sociais foi criada no ano de 2010, resulta da extinção da antiga Faculdade de Letras e Ciências Sociais.

nifestações públicas que reclamavam a promoção de maior dignidade às pessoas com deficiência⁵, para além de existir uma maior discussão nos media de temáticas ligadas às pessoas com deficiência. Este cenário facilitou a aceitação dos estudantes em participar deste estudo.

As informações obtidas durante o trabalho de campo foram inicialmente gravados em áudio, por meio de um gravador, de modo a facilitar o seu tratamento. Optou-se por esta via, uma vez que, após a compreensão dos objectivos da pesquisa, os entrevistados, mostraram-se mais seguros e confiantes mostraram-se receptivos à gravação em áudio. O tempo de duração das entrevistas variou entre 29 minutos a 1 hora.

Para assegurar o anonimato dos entrevistados evita-se, neste estudo, o uso de nomes e, sempre que possível, referências que vinculem nomes a determinadas organizações ou entidades às quais estejam ligados, a nível profissional ou institucional. Deste modo, os entrevistados são identificados apenas pela ordem da entrevista.

A análise dos dados baseou-se na identificação dos assuntos relevantes, tendo como objectivo extrair as opiniões predominantes sobre cada subtema respondido, fazendo comparações e contrastes com as informações recolhidas. Depois, categorizaram-se as informações predominantes e juntaram-se a elas respostas e observações tidas como relevantes para a análise e interpretação sobre a entrada e permanência dos estudantes com deficiência visual e auditiva na FCS-UAN em Luanda.

2.2. As nuances no acesso e permanência de estudantes com deficiência visual e auditiva à FCS-UAN em Luanda

Em Angola o actual cenário cultural, social e económico impõe vários desafios às pessoas com deficiência. Sendo que a entrada de uma pessoa com deficiência no ensino superior, pode representar uma superação das barreiras existentes. Constitui, também, um grande desafio para as instituições de ensino que na maioria dos casos, não reúnem condições arquitectónicas e pedagógicas necessárias para receber os estudantes com deficiência. É em torno desta realidade que nos propomos a realizar esta pesquisa, com vista a perceber como os 6 estudantes entrevistados reagem às limitações e constrangimentos do seu dia-a-dia na FCS-UAN?

As dificuldades de adaptação dos estudantes com deficiência ao ensino superior podem agravar-se pela forma como a sociedade em geral, encara as pessoas com deficiência. Para os entrevistados, em geral, uma das dificuldades após ao ingresso na Faculdade de Ciên-

⁵ Uma das manifestações mais importantes foi promovida em 2018 pela Associação dos Estudantes Universitários com Deficiência, sob o lema “A minha cadeira é parte do meu corpo”, visando sensibilizar os taxistas que muitas vezes se recusam em levar pessoas com deficiência, por causa do espaço que a cadeira de rodas ocupa na viatura.

cias Sociais prende-se com a sua deslocação de casa para à faculdade e vice-versa.

Ao serem questionados como ultrapassam esse constrangimento, os estudantes com deficiência revelaram situações ligadas ao acesso aos transportes públicos e aos transportes colectivos, vulgo “candongueiros”. De acordo com os entrevistados a família, amigos e colegas de faculdade desempenham um papel importante na sua mobilidade de casa para a FCS, vice-versa, como mostra o seguinte trecho da entrevista:

“De casa para a escola, o meu irmão ou um amigo que estiver disponível me acompanha, vem comigo de casa, sempre tive o privilégio de estudar em sítios que não precisa apanhar táxi, eles me deixam na escola. Pertença a uma associação e lá eu sou professor de alfabetização, a associação tem dois veículos, e um dos veículos vem nos pegar aqui pra nos levar para a cidadela, onde está a nossa associação e depois nos deixam em casa. Quando os carros estão avariados ou em manutenção, temos que voltar a contactar os nossos parentes para virem nos buscar e nos levar para casa, ou os colegas podem me deixar em casa, tenho esta felicidade de ir com os colegas em casa”. (E1)

A pesquisa apurou que o tamanho do agregado familiar pode ter influência na definição e na frequência que a pessoa com deficiência é acompanhada para a faculdade de acordo as entrevistas, que os entrevistados com deficiência visual que pertencem a agregados familiares compostos por mais de três pessoas, a tarefa de acompanhá-los a faculdade fica a cargo de outros membros do agregado que não sejam, necessariamente os progenitores, tendo por isso, menos interferência na vida laboral dos progenitores ou encarregados de educação. Já os agregados compostos por menos de três pessoas, a tarefa de levar e buscar o estudante com deficiência visual a instituição de ensino recai maioritariamente a um dos progenitores.

Segundo os entrevistados, para além do apoio familiar, a solidariedade dos colegas de turma, funcionários da faculdade e de operadores de táxis (cobradores e motoristas) têm sido de extrema importância para a ida e regresso à faculdade, nos casos em que algum familiar esteja impossibilitado de acompanhar o estudante a faculdade e vice-versa. Como se depreende numa das entrevistas:

“No princípio vinha de táxi com a minha irmã, mas depois decidimos adoptar uma estratégia por causa dos meios financeiros. Agora, como eu apanho dois táxis, ela acompanha-me apenas até ao São Paulo. Do São Paulo até na faculdade, eu venho sozinha, o táxi pára no portão da faculdade, na volta, também desço sozinha. Tem sempre algum colega ou um dos guardas (seguranças) que me ajudam a sair do portão até a sala de aulas. No regresso, um colega me coloca até ao táxi da Mutamba, normalmente estes param junto aos táxis do

porto, se não, peço ajuda em alguém que me põe no táxi do Porto, tem só uma estrada para atravessar. A travessia as vezes é feita com ajuda do cobrador, quando está calmo, atravesso sozinha.” (E3)

Segundo Koning (2001), na cidade de Luanda, a solidariedade enquanto gestos generosos para com os outros, sem esperar retribuição é bastante importante na manutenção da coesão social dos diferentes grupos, no caso dos estudantes com deficiência, a solidariedade dos colegas, familiares ajudou a contornar as barreiras existentes e facilitou o seu processo de adaptação à instituição.

O olhar atento às relações que os colegas estabelecem com os seus colegas com deficiência revela, um profundo apego e compromisso com o “outro”. Por esta razão, procurou-se questionar aos estudantes que importância assumem os seus colegas no seu dia-a-dia na Faculdade. Dentre várias respostas, todos entrevistados assumiram que os seus colegas representam para si, uma “verdadeira família”.

Para autores como Gardou (2011) e Guerra (2012) a forma como a sociedade caracteriza as pessoas com deficiência, a feição como a própria pessoa encara a sua deficiência, se reflecte no seu dia-a-dia e pode ou não, retrain as pessoas com deficiência a proporem-se a certos desafios. Aos entrevistados foi-lhes pedido que descrevessem como a sociedade encara as pessoas com deficiência. Em resposta afirmaram que a sociedade estabelece uma relação directa entre deficiência e incapacidade de realização de actividades socialmente úteis, ou seja, a deficiência é sinonimo de inutilidade e mendicidade, como demonstram os seguintes trechos:

“A sociedade encara as pessoas com deficiência com muita exclusão, a sociedade pensa que as pessoas com deficiência não têm capacidade, é mais um fardo para a sociedade, sobretudo, nós com deficiência visual a sociedade não nos acredita, a sociedade pensa que por perder a visão, perdemos todos os nossos sentidos, há pessoas que dizem “e ele assim estuda como?” “quem lhe dá banho? Quem que lhe veste?” pensam que nós só devemos ficar em casa e esperar pelo último dia da nossa partida.” (E2)

Outro entrevistado acrescenta:

“Acho que ainda temos muito que crescer como sociedade (...) tratam-nos com um ar de pena, uns até têm medo, dizem “epa, ela não vê como é que vou andar com ela, ponho-lhe no colo?” (...) Por exemplo a questão dos bancos, muitas pessoas têm dificuldade em abrir as contas, a pessoa que está lá não esta informada diz que não pode, diz que você não pode abrir a conta por que não vê, o dinheiro é seu, mas você tem que aparecer como uma segunda titular, a nossa sociedade ainda acha que o deficiente é inútil.” (E1)

Os entrevistados demonstram que as pessoas no dia-a-dia demonstram comportamento discriminatório a partir de ideias preconceituosas para com as pessoas com deficiência e em particular com deficiência visual, ou seja, segundo Gofman (2008) a sociedade atribui um rótulo às pessoas com deficiência, etiquetando-os como pessoas incapazes. Estas formas de discriminação podem ser de forma velada - por meio de certas práticas, ou aberta - por meio de certas palavras que acabam por inferiorizar a pessoa com deficiência visual e auditiva. Segundo os entrevistados estas formas de discriminação em certos casos, acabam por ser replicados de forma institucionalizada em determinados sectores, ficando impedidos de exercer determinados direitos sociais por serem deficientes visuais⁶.

De acordo com um dos entrevistados, um dos factores importantes que, serviu de motivação para o ingresso ao ensino superior foi ter tido contacto com estudantes com deficiência que se tornaram estudantes de referência na Faculdade Direito da Universidade Agostinho Neto, e como consequência do seu bom desempenho, conseguiram por mérito uma vaga de trabalho numa das empresas públicas de referência no sector petrolífero, como demonstra o seguinte entrevistado:

“O que motivou na verdade foi os meus colegas, eu tenho colegas que trabalham na Sonangol, eles deram os primeiros passos, eles abriram o caminho, nós só demos sequência (...) são três juristas da Sonangol hoje, foram excelentes alunos, então, nós fomos vendo, nós também podemos. Foi assim que depois de terminar o médio, decidimos testar e somos os primeiros invisuais a entrar nesta universidade.” (E2)

Depreende-se que os entrevistados estão inseridos numa cadeia de relações sociais que podem influenciar as suas escolhas e estratégias de vida. Foi possível captar durante o trabalho de campo que, as experiências menos boas vividas por estes estudantes que servem de referência para as outras pessoas com deficiência e as estratégias que os mesmos adoptaram para contorná-las, aumentam a capacidade de resiliência das pessoas com deficiência que pretendem ingressar para o ensino superior. Sendo assim, quando questionados sobre as suas expectativas antes de ingressar, os entrevistados afirmaram o seguinte:

6 Durante as entrevistas, os estudantes com deficiência visual afirmaram que é frequente serem impedidos de abrir contas bancárias como primeiro titular, as instituições bancárias apenas permitem que o façam na condição de segundo titular. Segundo os entrevistas, as instituições bancárias são relutantes na emissão no cartão multicaixa das pessoas com deficiência visual, sob pretexto de protecção a estes.

Segundo os entrevistados, encontram muitas dificuldades em aceder ao mercado de trabalho por causa da sua deficiência, mesmo existindo uma lei que prevê a reserva de 2% das vagas no caso de empresas publicas para as pessoas com deficiência, e 4% de vagas em concursos públicos para as pessoas com deficiência. cf. a Lei da Pessoa com Deficiência (2012).

“Eu vim pra aqui com o sentimento de que serei rejeitado, que as pessoas não vão me encarar bem, depois fomos os primeiros aqui, quando cheguei para a sala de aula, senti que os colegas ficaram constrangidos, mesmo no processo deles de formação, nunca tiveram um colega com deficiência visual e na universidade, já tinha ideia que nalguns momentos sofreria discriminação, eu também não dou muita margem para as pessoas me discriminar (...) a ideia que tinha é que seria tudo complicado, se calhar no primeiro ano desistiria, que os professores não iam conseguir trabalhar connosco, mas fomos mais ousados e estamos aqui.” (E3)

A acessibilidade às instituições em geral, tem sido um aspecto importante para adaptação das pessoas com deficiência num determinado espaço físico, quando tidas em conta, as acessibilidades em termos arquitectónicas ajudam a diminuir a dependência das pessoas com deficiência a terceiros, permitindo a circulação normal das pessoas com deficiência visual nos diferentes compartimentos das instituições. Fruto desta preocupação, foi aprovada a lei das acessibilidades (2016) que prevê adaptação de todas as infra-estruturas publicas e privadas às necessidades das pessoas com deficiência.

Quando questionados sobre as condições de acessibilidades em termos arquitectónicos na FCS, os entrevistados com deficiência visual afirmaram que encontram grandes dificuldades em locomover-se pela instituição, segundo os entrevistados, para além dos banheiros, não existe nenhuma outra parte da instituição que acedem sem ajuda dos colegas, como mostra a seguinte entrevista:

“Nós vivemos todo tipo de dificuldades, infelizmente. Eu consigo ir para a casa de banho, por que é só sair da sala ir pelo corredor direito, então, já conheço, aquilo passou a ser uma rotina, mas daquele corredor para fora, é difícil circular por causa de algumas lacunas que o próprio terreno apresenta, as curvas e o espaço é muito acidentado.” (E3)

Tendo em conta o trecho acima, importa ter em conta que apesar da falta de condições arquitectónicas que permitam a maior circulação das pessoas com deficiência visual, a FCS procura minimizar os efeitos da inexistência destas condições, com a colocação dos estudantes com deficiência visual em turmas que ocupem o rés-do-chão dos edificios que compõem a FCS. Desta forma assume-se que as dificuldades das pessoas com deficiência visual seriam maiores se estivesse em turmas em que fossem obrigados a percorrer as escadas para aceder às salas de aulas.

Outro aspecto realçado de forma reiterada pelos entrevistados foi o facto de que na FCS não existem livros traduzidos em linguagem braile, assim como não existem condições técnicas criadas para que haja

a transcrição em braile ou transformação dos livros, em formatos que permitem a leitura do seu conteúdo através de programas informáticos específicos.

“A maior dificuldade é mesmo ao cesso às matérias, as nossas dificuldades começam logo no teste, as nossas provas são feitas em braile (...) o desejável era ter uma sala equipada que permite o ousa da tecnologia que, faz a leitura de voz para nós. Na biblioteca não tem nenhum livro em braile nós ficamos muito impedidos de ter contacto com os livros, os colegas que não são deficientes, acabam por levar vantagem sobre nós e isso não é bom. A própria universidade já esta a criar desigualdades. (...) O Estado acha que o sistema de inclusão se resume em colocar a pessoa com deficiência numa sala de aula como os ditos normais, o sistema de inclusão vai muito mais além disso, o Estado deve criar condições para que os estudantes com deficiência dentro de uma sala de aula, consiga se desdobrar e acompanhar o ritmo das outras pessoas. Criando materiais como a impressora falante que lê os livros, o áudio shart, e vários outros, ai sim, estamos a falar de inclusão.” (E2)

Outro entrevistado entende que:

“Os professores as vezes estão a dar aulas, escrevem algo no quadro e dizem esse e aquele autor, e para nós já temos limitações, nós não percebemos, não cita o quem é este autor e quem é aquele autor.” (E3)

Depreende-se do exposto acima que a FCS promove a inclusão das pessoas com deficiência, ao não impedi-las de inscrever-se para os seus cursos, mas em termos académicos exclui estes mesmos estudantes, ao não criar condições que favoreçam o seu pleno aprendizado, ou seja, as pessoas com deficiência entrevistadas no âmbito deste trabalho são fisicamente visíveis, mas em termos académicos/pedagógicos invisíveis, se tivermos em conta que tanto os meios de ensino, o foco das aulas, serem os estudantes sem deficiência⁷.

Face as dificuldades acima descritas, os estudantes com deficiência visual adoptam diferentes estratégias para minimizar a inexistência de condições favoráveis à sua aprendizagem. Segundo os entrevistados, pelo facto de não existirem máquinas brailes que os permite fazer apontamentos durante as aulas, assim, como a inexistência de condições técnicas que permitem reproduzir em áudio os livros, os estudantes usam

⁷ Segundo os entrevistados, no início do primeiro ano lectivo, mantiveram um encontro com o departamento de sociologia e representantes da direcção da faculdade e ficou a promessa da criação de uma sala, com condições que permitisse a reprodução para o sistema áudio, da bibliografia utilizada nas diferentes disciplinas, contudo, até ao momento, esta promessa ainda não foi efectivada.

um gravador de voz em todas as aulas de modo a reter as explicações dos professores durante as aulas.

Segundo os entrevistados, pedir a um colega ou familiar que leia para si, nem sempre é possível por indisponibilidade destes, e que é constrangedor para aqueles casos em que os textos são longos, em que as pessoas se mostram menos disponíveis, para além de legitimar o sentimento de incapacidade da sua parte e de dependência. Tal situação, vai de acordo ao que constata Bota (2016) num estudo realizado com estudantes com deficiência auditiva do ensino médio, o sistema de ensino superior utiliza a lógica da integração e não da inclusão de pessoas com deficiência no sistema de ensino superior.

CONCLUSÃO

As entrevistas de campo permitiram aferir que os estudantes com deficiência visual e auditiva entrevistados no âmbito deste trabalho enfrentam várias dificuldades no seu dia-a-dia. Dentre as principais dificuldades destacam-se: a mobilidade de casa para a faculdade, vice-versa, a falta de condições de acessibilidade às diferentes partes da instituição, a falta de condições pedagógicas que levam em conta a especificidade da sua deficiência, a falta de preparação do corpo docente em lidar com estudantes com deficiência visual e auditiva.

Em termos de acessibilidade a pesquisa mostrou que a FCS-UAN não possui condições arquitectónicas e pedagógicas às pessoas com deficiência visual, pelo facto de não existirem rampas de acesso aos edifícios ou elevadores, o que dificulta os estudantes com deficiência visual a terem acesso a certos serviços, com destaque para a biblioteca da instituição, a decania da instituição. Segundo os entrevistados, a falta de condições de acessibilidade condiciona o seu direito de “ir” e “vir” dentro da instituição. A pesquisa demonstrou que a solidariedade dos colegas de turma, tem sido de extrema importância para a movimentação dos estudantes com deficiência visual, tendo em conta que, é quase sempre feita com auxílio dos colegas de turma.

Outra dificuldade narrada com frequência pelos entrevistados foi a inexistência de condições pedagógicas favoráveis para o seu aprendizado, os estudantes com deficiência visual destacaram a inexistência de uma sala equipa com impressoras falantes, com programas específicos capazes de transformar o conteúdo escrito em áudio, bem como a inexistência de livros em braille na biblioteca. O estudante com deficiência auditiva afirmou durante a entrevista que sente muita dificuldade na comunicação com os professores e os colegas, por causa da baixa audição.

Para contornar esta situação, os estudantes com deficiência visual adoptam diferentes estratégias, durante as aulas usam gravadores de voz para captar o áudio da aula. Segundo os entrevistados com deficiência visual, ajuda dos familiares em casa tem sido de extrema importância para ter acesso ao conteúdo de certos livros, em muitos

casos os familiares lêem um determinado texto, o estudante com deficiência visual grava o áudio e interpreta o conteúdo por esta via. Já o estudante com deficiência auditiva, fruto do seu desempenho académico positivo, conseguiu estabelecer uma relação de confiança com um colega vizinho de carteira a quem recorre quando tem dificuldades em ouvir alguma explicação ou informação em sala de aula.

Segundo os entrevistados a contribuição do corpo docente é de extrema importância para a sua motivação e superação, devido as dificuldades acima descritas. Durante as entrevistas foi possível compreender que os estudantes com deficiência visual sentem-se mais apoiados e motivados pelos docentes, apesar da falta de preparação destes em lidar com estudantes com deficiência visual. Segundos estes estudantes os docentes procuram estabelecer relações próximas aos estudantes com deficiência e adaptam os métodos de avaliação curricular ao perfil destes estudantes, embora que referenciam o facto que durante as aulas, muitas vezes o foco dos docentes têm sido os estudantes “normais”.

Segundo o entrevistado com deficiência auditiva, nem sempre obteve o apoio do corpo docente e nalguns casos, sentiu-se discriminado por certos docentes que fizeram comentários depreciativos sobre a sua deficiência. Para este entrevistado, a discriminação destes docentes motivou-lhe a superar e mostrar que a deficiência auditiva, não influenciava na sua capacidade cognitiva.

Relativamente à FCS-UAN ainda tem muitos desafios na criação de condições favoráveis aos estudantes com deficiência visual e auditiva, contudo, de acordo com depoimentos dos estudantes com deficiência, esta tem se mostrado interessada em melhorar as condições de acessibilidade e pedagógicas para este grupo de estudantes com necessidades especiais. Dentre os desafios mais relevantes, estão a criação de uma sala equipada com material que permita as pessoas com deficiência visual a bibliografia dos respectivos cursos em linguagem braille ou em formato áudio, por meio de computadores e programas informatizados apropriados para o efeito.

BIBLIOGRAFIA

- ADRA & OPSA. 2018. Posição da ADRA OPISA sobre O OGE 2014. Consultado em 12 de Novembro de 2018. Disponível www.adra-angola.org./2018./Posição-do-OPSA-e-da-ADRA-sobre-o-OGE-2018.
- Antunes, A., Faria, C. P., Rodrigues, S. E., Almeida, L. S. (2013). Inclusão no Ensino Superior: Percepções de Professores em uma Universidade Portuguesa. *Psicologia em Pesquisa*, 2(7), 140-150.
- Bota M. (2016). *Inclusão social de estudantes com deficiência auditiva recém-formados em Luanda: Trabalho formal e relações sociais* (Trabalho de Fim de Curso de Licenciatura). Faculdade de Ciências Sociais da UAN, Luanda.

- Brito R. T., Guimarães, M. T. (2009). Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. *Revista Educação Especial*, 22(34), 197-212.
- Carvalho, P. (2012). Evolução e Crescimento do Ensino Superior em Angola. *Revista Angolana de Sociologia*, (9), 248-265.
- CEIC. Centro de Estudos e Investigação Científica. (2008). *Relatório económico de Angola*. Universidade Católica de Angola, Luanda.
- Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, (24). Rio de Janeiro.
- Conselho Nacional da Pessoa com Deficiência. (2012). Plano Nacional de Acções Integradas sobre a Deficiência – 2012-2017. *Diário da República*, (1ª série, nº 125, 3138), Luanda.
- Gardou, C. (2011). Pensar a deficiência numa perspectiva inclusiva. *Revista Lusófona de Educação* (19), 13-23.
- Goffman, E. (2008). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (4ª. Ed. Tradução de Márcia Nunes). Rio de Janeiro: LTC.
- OGE. Governo da República de Angola. (2017). *Orçamento Geral do Estado 2016*.
- Guerra, P. (2012). Da exclusão social à inclusão social: eixos de uma mudança paradigmática. *Revista Angolana de Sociologia, Sociedade Angolana de Sociologia*, Luanda, pp. 91-110.
- Koning, H. (2001). *Solidariedade nos bairros peri-urbanos, in "Aqui na cidade nada sobra para ajudar" Buscando solidariedade e acção colectiva em bairros urbanos de Angola* (cord.) Paul Robson e Sandra Roque, Development Workshop, (paper nº 3).
- Pereira, M. M. (2006). A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino superior, *UNIREVISTA*, 1(2), 1-6.
- Rocha, A. (1997). *Economia e Sociedade em Angola*. Luanda: LAC.
- Rodrigues, D. (2006). "Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva", in David, R. (org.) *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva* (pp. 1-16). S. Paulo: Summus Editorial.
- Sem, A. K. (2000). *Desenvolvimento como Liberdade*. S. Paulo: Companhia das Letras.

2.

Diversidade nas Políticas Educativas nos PALOP e Timor-Leste

O Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa no Projecto Ensino Bilingue Português-Crioulo Guineense (Paebb)

Luigi Scantamburlo

RESUMO

Neste ensaio são apresentados alguns temas como o “Prestígio” que o Crioulo Guineense tem recebido na sociedade da Guiné-Bissau, sobretudo depois da Independência, como estatuto de Língua nacional e factor de Unidade Nacional; hoje é verdadeiramente Língua de Comunicação dos 30 Povos da República da Guiné-Bissau. Depois do Motim do 7 de Junho de 1998, com o advento das Rádios Comunitárias e a abertura de numerosas escolas privadas ou em Regime de Autogestão, o Crioulo Guineense foi enriquecendo o Léxico com vocábulos pedidos em empréstimo da Língua Portuguesa.

É apresentado também o Projecto de Apoio ao Ensino Bilingue das Ilhas Bijagós (PAEBB), iniciado no ano lectivo de 2000-2001, como continuação do Projecto dos Centros Experimentais de Educação e de Formação (CEEF) que tinha adoptado, em 1986, o Crioulo Guineense como língua de ensino. No PAEBB, financiado pela ONG CIDAC de Lisboa e pela União Europeia, os Manuais de Alfabetização em Crioulo Guineense têm sido revisados: foi também editado um Dicionário Bilingue e uma Gramática do CrG, e os Professores foram preparados com Cursos específicos no que diz respeito à Didáctica e à algumas regras do Ensino Bilingue.

Palavras-chave: Crioulo Guineense (CrG), Ensino bilingue Português-Guineense, Dicionário bilingue, Gramática do CrG, FASPEBI.

ABSTRACT

This essay is presenting some subjects such as “the Prestige” that the Guinean Kriol (GKr) has received in the society of Guinea-Bissau, mainly after the Independence, now with the status of National language and factor of National Unity: it is truly the Language of Communication of the 30 Peoples of the Republic of Guinea-Bissau. After the riot of June 7, 1998, with the advent of Community Radios and the opening of numerous private schools, GKr has been enriching

Luigi Scantamburlo

FASPEBI - Fundação para o Apoio ao Desenvolvimento dos Povos do Arquipélago de Bijagós

the Lexicon with words borrowed from the Portuguese Language. It is also presented the Bijagós Islands Bilingual Education Support Project (PAEBB), which began in the academic year 2000-2001, as a follow-up to the Project of Experimental Education and Training Centers (CEEF), which adopted, in the year 1986, GKr as a teaching language. In PAEBB, funded by the NGO CIDAC of Lisbon and the European Union, the old Literacy Manuals in GKr have been revised: also both a Bilingual Dictionary and a Grammar of GKr have been edited, and the Teachers were prepared with Courses concerning Didactics and some specific rules of Bilingual Education.

KEY WORDS: Guinean Kriol (GKr), Bilingual education, Bilingual Portuguese-Guinean Kriol Teaching, Bilingual Dictionary, Grammar of GKr, FASPEBI.

Si no misti fasi un komparason, lingua materna i suma pele di pekadur lingua sugundu o terseru i suma si bistidu.

Comparando a língua materna com as outras línguas apreendidas, posso dizer que a minha língua materna, é a minha pele, e que as outras línguas apreendidas são somente vestidos, porque as palavras das línguas segundas têm forma e alguns conteúdos (parte do significado), e as palavras da língua materna têm forma e muitos conteúdos (significado pleno).

INTRODUÇÃO

Além de ser uma obrigação pelo estatuto de língua oficial, para um estudante guineense a aprendizagem do Português é uma necessidade para compreender melhor o passado histórico-linguístico da Guiné-Bissau.

Porém, ao mesmo tempo, é preciso lembrar aos que implementam o ensino do Português na Guiné-Bissau, **que o desenvolvimento do Crioulo Guineense é um factor positivo:** no nosso Projecto de Ensino bilingue o Crioulo Guineense não tem dificultado o ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

A propósito deste aspecto, gostaria de lembrar três testemunhas:

- O estudioso **Teixeira da Mota:**

Este falar tem sido por vezes combatido por se julgar que ele crie dificuldades ao progresso do Português. Um exame mais cuidadoso da questão prova que se dá o contrário – ou melhor, que se passa uma coisa muito diferente...

Vista a esta luz, a difusão actual do crioulo – ainda que tal pese aos puristas e racistas – é um triunfo do Português. Porque o crioulo, aqui, está em evolução, e cada vez mais se enche de palavras portuguesas” (1954, p. 228-230).

- O Fundador da nacionalidade guineense **Amilcar Cabral**:

Se nas nossas escolas ensinamos aos alunos como é que o Crioulo vem do português e do africano qualquer pessoa saberá português muito mais depressa (1990, p. 61).

1. O PRESTÍGIO DO CRIOULO GUINEENSE

O prestígio obtido nestes últimos trinta e cinco anos foi favorecido sobretudo por *três condições sociopolíticas e económicas*:

- Depois da *Independência*, foi reconhecido ao **Crioulo Guineense o estatuto de língua nacional**, sendo a língua capaz de se impor em todo o território nacional e de assumir também o papel de símbolo nacional (Rubin J. e Shuy R., 1973).
- Os responsáveis políticos do Governo e os locutores **das várias Rádios Emissoras** têm sido obrigados a *escolher o Crioulo Guineense* para uma melhor compreensão e uma maior eficácia dos próprios discursos e programas.
- Em 1987 houve **uma liberalização económica** que teve como consequência a **urbanização e a imigração dos outros países vizinhos**. A cidade de Bissau passou de **112.140 habitantes, em 1979, para 387.909 em 2009**, que têm utilizado uma língua comum como instrumento de comunicação num contexto multilingue.

Face à dificuldade da língua portuguesa, em assumir o papel de língua de comunicação interétnica e à improbabilidade de uma das línguas étnicas preencher o vazio (INDE: 1986), até agora o Crioulo Guineense tem demonstrado a potencialidade de cumprir esta função.

A sua gramática está num processo de standardização. Paralelamente, o **léxico está numa fase de enriquecimento**: esta evolução do Crioulo Guineense, foi reconhecida, pelo Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE):

Só o Crioulo é a língua verdadeiramente interétnica da Guiné-Bissau, expande-se rapidamente quer através do comércio, quer pelas actividades políticas, quer pela escola, quer pelos meios da informação (Rádio) e por vários fenómenos de imigração interna (INDE, 1986, p. 2).

2. O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO L2 E O AUMENTO DOS ALUNOS DEPOIS DO ANO DE 1994

Em 1986, o então Ministro da Educação Nacional, **Dr. Manecas Rambout Barcelos**, apoiou o Projecto dos **Centros Experimentais de Educação e de Formação** (CEEF) afirmando assim a necessidade do ensino bilingue nas escolas rurais.

2A. O problema das Escolas na Guiné-Bissau

As estatísticas mostram um aumento considerável do número de alunos sobretudo a partir do ano 2000.

Quadro 1. Número de alunos matriculados 1999-2010

Ano lectivo	Alunos	Tot. alunos	Aumento al.	%
1999-00	151.135	151.135	35.000	30,16
2004-05	310.489	310.489	159.354	105,44
2009-10	376.811	376.811	42.592	13,64

Três factores têm contribuído para este aumento de escolas e de alunos:

- A Privatização da Educação
- As Escolas Comunitárias
- O “Regime de Autogestão”

2B. A Missão de estudo da Fundação Calouste Gulbenkian

A Fundação Calouste Gulbenkian financiou uma “Missão de Estudo” que se deslocou à Guiné-Bissau em Março/Abril de 1985, cujos resultados foram publicados no volume *A Educação na República Democrática da Guiné-Bissau, Análise Sectorial* (Guterres António et alii, 1986). Os quatro autores desta Missão (António Guterres, Eduardo Marçal Grilo, Luís Lama e Roberto Carneiro) fazem uma análise da situação e indicam, entre outros, o “*factor Língua de Ensino*” que está a pôr em crise o Sector da Educação:

Ao conjunto de circunstâncias pedagogicamente negativas que rodeiam as condições concretas de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem no EBE adita-se um factor especificamente guineense que é o da língua. Apenas 11% da população fala português enquanto 44% se exprime em crioulo... Neste contexto, o processo de alfabetização das crianças entendido como a aquisição e o domínio dos elementos estruturais da comunicação escrita e oral, produz-se em condições muito difíceis (Guterres, A. te alie, 1986, p. 23).

2C. Experiência de Ensino Bilingue do Ministério de Educação Nacional e do INDE: as Escolas Bilingues do Projecto dos CEEF (1987-1993)

O INDE (Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação), integrou o Projecto dos CEEF (Centros Experimentais de Educação e Formação) na sua estrutura para iniciar uma experiência de ensino bilingue naquelas escolas do país com o objectivo, entre outros, **de verificar a viabilidade do Crioulo Guineense como língua de ensino.**

O projecto teve início no ano lectivo de 1986-87 e atingiu as aldeias de Bará (Sector de Canchungo, Região de Cacheu,), Cufar e Priam (Sector de Catió, Região de Tombali) e da Ilha de Uno (Região Bolama-Bijagós). A duração foi de oito anos, isto é dois ciclos de escola primária (1986-1990 e 1990-1994).

Os testes, feitos por Carolyn Benson, deram as seguintes conclusões:

- a) o uso do Crioulo Guineense nas escolas primárias não prejudicou a aprendizagem dos estudantes;**
- b) para os alunos cuja língua materna não é o Crioulo Guineense, a competência linguística é adquirida logo na segunda classe;**
- c) o Crioulo Guineense é uma língua válida para o ensino primário, que pode substituir as línguas maternas, quando há impossibilidade prática de utilizar uma das línguas étnicas por falta de meios didácticos ou de homogeneidade dos alunos.**

3. A MESA REDONDA SOBRE “ENSINO BÁSICO E O DESENVOLVIMENTO LOCAL NO ARQUIPÉLAGO DE BIJAGÓS” (30 DE JANEIRO - 1 DE FEVEREIRO 1998)

Em 1998 a senhora Ana Bénard do CIDAC (Centro de Informação e Documentação Amílcar Cabral), de Lisboa, e membros da FASPEBI (Fundação para o Apoio ao Desenvolvimento dos Povos do Arquipélago de Bijagós), organizaram uma Mesa Redonda em Bubaque onde o antigo projecto dos CEEF recebeu um novo impulso: durante três dias cerca de 60 pessoas (entre as quais a Senhora Ministra da Educação Nacional, Dr.^a Odete Semedo da Costa e o Director do Ensino Básico, Dr. Carlos Cardoso) reuniram-se na Vila de Bubaque para reflectir sobre quatro temas principais:

- a) ligação entre a escola e a comunidade envolvente;**
- b) relação entre o Crioulo Guineense e o Português;**
- c) interacção entre o ensino básico e os projectos de desenvolvimento;**
- d) formação dos professores** (Scantamburlo, L., 2005, p. 69).

4. O PROJECTO DE APOIO AO ENSINO BILINGUE NO ARQUIPÉLAGO DE BIJAGÓS (PAEBB)

No quadro deste projecto, os programas a desenvolver nos seis anos do Ensino Básico Unificado (EBU) são os seguintes:

- a) PRIMEIRA FASE (1^a-2^a Classes): começar com a oralidade em Crioulo Guineense, e depois passar à alfabetização em Crioulo Guineense e à oralidade em Português. Ao mesmo tempo são leccionadas as outras disciplinas do ensino oficial, como a Caligrafia, a Matemática, as Ciências Integradas (Ciências Sociais, Ciências Naturais),

Expressões (Desenho, Canções, Jogos), a Educação Física e os Trabalhos Manuais.

b) SEGUNDA FASE (3^a-4^a Classes): quando os alunos são capazes de ler e escrever em Crioulo Guineense iniciam progressivamente a aprendizagem da leitura e da escrita em língua portuguesa. É uma fase em que o professor e os manuais didácticos devem prestar muita atenção às semelhanças e às diferenças entre as duas línguas de ensino para permitir aos alunos perceberem os dois códigos linguísticos (Scantamburlo, L., 2005: 71).

c) TERCEIRA FASE (5^a-6^a Classes)

Com o novo estatuto do EBU foi possível abrir a 5^a e 6^a classe também nas aldeias, permitindo assim aos alunos uma formação mais integrada na cultura e no meio ambiente da comunidade. O ensino básico complementar (5^a-6^a classes) foi incluído no antigo ensino básico (1^a-4^a classes):

Com a nova estrutura, cada turma experimental da 3^a fase foi enquadrada por três professores, incluindo o da Educação Física, o que contribuiu significativamente na redução do número de docentes (INDE, 2003, p. 7).

5. PREPARAÇÃO DOS MANUAIS

O PAEBB contou com um trabalho já preparado anteriormente pelo Projecto dos CEEF, seja para os alunos (“Fichas de Alfabetização”, “Orientações para o Português na fase de Oralidade” e “Lições de Português para as 3^a e 4^a classes” com 17 temas), como para os professores: foram muito úteis os “Cursos intensivos sobre Higiene, Nutrição, Primeiros Socorros e Cultura e Arte” e sobretudo o Curso de didáctica para os professores (Garmêndia, M. Victória, 1989). A Doutora Antónia Barreto e o primeiro director do Projecto, Lino Bicari, disponibilizaram todo o material existente, do qual entreguei fotocópias à Biblioteca do CIDAC em Lisboa.

5a. Manuais para os Alunos

O material didáctico existente e os numerosos “relatórios” serviram de guia para o PAEBB preparar o novo projecto de Ensino Bilingue nas Ilhas Bijagós. Porém foi necessário melhorar os manuais escolares existentes e elaborar livros de leitura em Crioulo Guineense, assim como os **manuais para o ensino da Oralidade do Português**, ao nível da 1^a e 2^a classe e o **ensino da leitura e escrita do Português**, ao nível das 3^a e 4^a classes. Para a **5^a e 6^a classe foram adoptados os manuais da Editora Escolar preparados pela Escola Superior de Setúbal** com a vertente “ensino do Português como língua segunda” (Solla, L., 2005, p. 54). Foi necessário preparar também a *Gramática do Crioulo Guineense*

para os alunos de V-VI classe da escola bilingue Crioulo Guineense-Português e a *Gramática Básica da Língua Portuguesa para os alunos de V-VI classe da escola bilingue Crioulo Guineense-Português*.

Cada manual do Aluno tem o respectivo “Livro do professor”, que é um conjunto de sugestões para guiar os professores no desenvolvimento da lição na sala de aula.

5b. Material didático para os professores

Para a formação dos professores foi preparada uma equipa pedagógica com a responsabilidade de ajudá-los a leccionar numa maneira mais dinâmica: cada professor tem um caderno onde escreve o plano de cada lição e assim entrar na sala de aula com o trabalho já preparado.

Foram preparados vários Manuais didáticos para os professores, entre os quais os dois volumes *Dicionário do Guineense 1º v.: Introdução e Notas Gramaticais* (Scantamburlo, L., 1999) e *Dicionário do Guineense, 2º v.: Dicionário Guineense-Português* (Scantamburlo, L., 2002) e sobretudo o **manual com 33 Fichas “Semelhanças e Diferenças entre Crioulo e Português”**, da autoria de Lino Bicari: as 33 Fichas contêm uma análise contrastiva entre o Crioulo Guineense e o Português, nos aspectos da Fonética, da Morfologia, da Sintaxe, da Semântica e do Léxico.

6. MODELO DE EDUCAÇÃO BILINGUE NAS ESCOLAS DO PAEBB

Ser bilingues é uma vantagem: como escrevem Kessler, C., e Quinn, M. E:

Muitas pesquisas feitas em ambientes socioculturais diferentes demonstram que as pessoas bilingues possuem mais habilidades do que os monolingues, respeitantes à flexibilidade de aprendizagem, à criatividade e ao pensamento multidireccional (2006, p. 254, tradução nossa).

Para nós as L1 e L2 gozam da mesma importância, cada uma no seu lugar, com as dificuldades próprias de ensino-aprendizagem e com **algumas regras didáticas:**

6a. Cada língua no seu lugar

A L1 é a língua materna para alguns e para outros é a língua que eles entendem ou podem aprender com rapidez durante a 1ª classe:

Ovando Carlos et alii acrescentam:

Os estudantes que aprenderam a ler e a escrever na L1, fazem progressos mais rápidos na leitura da L2 dos que não sabem ler e escrever na L1. Isso verifica-se também quando as duas línguas não utilizam o mesmo sistema gráfico (2006, p. 169).

Se a L1 é esquecida na primeira idade das pessoas, acontece uma perda de conhecimentos. Aquele que perde a L1 tem menos resulta-

dos nos conhecimentos académicos que o que adquire a L2 e mantém a L1 (2006, p. 137).

6b. Cada língua com o seu grau de importância

É claro que a L1 é a **língua da identidade do aluno**, A L2, ao contrário, é uma língua que se desenvolveu com outra cultura, mas **que tem a possibilidade de abrir aos alunos o acesso ao estudo de disciplinas específicas**, cujos textos são escritos em Português.

6c. Cada língua com as dificuldades próprias de aprendizagem

É preciso lembrar o primeiro princípio do linguista Stephen Krashen no seu ensaio de 1982, *Principle and Practice in Second Language Acquisition*, citado por Ovando Carlos et alii:

Para uma melhor aprendizagem de uma língua, o aluno deve receber conhecimentos linguísticos que ele entende e que são ligeiramente a um nível mais alto da sua capacidade de compreensão (2006, p. 240).

7. REGRAS DIDÁCTICAS PARA O ENSINO BILÍNGUE NO PAEBB

Foram formuladas **quatro regras** fundamentais que devem ser rigorosamente respeitadas pelos professores.

7a. Regra da separação dos Códigos linguísticos

7b. Regra da importância da L1

Do ponto de vista didáctico é errado proibir aos pais e aos alunos de comunicar com a L1. O linguista Jim Cummings apresentou pesquisas que indicam a importância da L1 como instrumento para o desenvolvimento de conceitos que podem ser transferidos para a L2:

Quando os pais contam histórias aos filhos utilizando a L1, os filhos continuarão a aprender várias formas e géneros literários (2006, p. 27).

Ovando Carlos et alii acrescentam:

Quando os pais e os filhos falam a língua que eles conhecem melhor, eles estão trabalhando ao máximo nível da sua habilidade cognitiva e estão aumentando esta habilidade de adquirir conhecimentos (2006, p. 144).

O estudioso Collier, V. P., no seu livro *Acquiring a second language for school*, escreve:

Várias pesquisas têm demonstrado que os alunos não são capazes de aprender bem a L2 se o desenvolvimento dos conhecimentos é suspenso na L1 (2006, p.128).

7c. Regra do ensino-aprendizagem da L2 através de todas as disciplinas

O professor de Português deve ensinar a L2 não somente durante as salas de aula específicas da disciplina de ensino linguístico, mas também através os conteúdos das outras disciplinas (como Matemática, Ciências Integradas e outras) leccionadas utilizando a L2.

Ovando Carlos et alii escrevem:

É preciso ensinar a língua por meio de temas que são de utilidade e de interesse aos alunos. Depois dos anos 1980-90 o ensino das línguas é dado num **contexto que tem sentido para os alunos**, enquanto nos anos anteriores a metodologia das línguas privilegiava **o estudo da gramática** (até 1950) ou o uso da língua, sem dar muita importância à qualidade dos temas (2006, p. 147).

Há factores sociais (importância dada à L1 e à L2) e **factores afectivos** (o clima na sala de aula) que influenciam positivamente a aprendizagem da L2. O professor deve saber que a L2 é aprendida com mais facilidade quando é ensinada num contexto interessante e concreto, capaz de atrair a atenção dos alunos.

Ovando Carlos et alii escrevem:

Para que haja na sala de aula um ambiente positivo para a aprendizagem, o Professor deve ter um plano, começando a despertar os conhecimentos anteriores dos alunos para guiá-los à descoberta de novos conhecimentos através da metodologia 'resolução de problemas', 'tarefas interactivas'... 'entregada na aprendizagem'. Pesquisas na aprendizagem da L2 têm demonstrado que o nível baixo de ansiedade do aluno, a auto-confiança e a auto-estima são factores importantes para a aprendizagem de uma língua (2006, p. 141).

7d. Regra do respeito da cultura dos alunos

Na escola há interacção entre dois mundos, o moderno do professor e o tradicional da aldeia: inicia-se automaticamente um processo de encontro de culturas e de mentalidades diferentes. Por isso, o professor deve estar consciente do perigo da **"assimilação"** e ajudar os alunos a receber positivamente os valores modernos veiculados pela escola **"aculturando-os"** com os valores tradicionais da aldeia: as cerimónias de iniciação, por exemplo, não devem ser consideradas um prejuízo para a escola, mas um tipo diferente de educação.

8. ERROS DE PORTUGUÊS MAIS FREQUENTES NOS FALANTES DO CRIOULO GUINEENSE

Eis uma listagem destes “erros” mais frequentes:

- a omissão do artigo;
- a dificuldade na flexão de número (singular/plural) e do gênero (masculino/feminino);
- a falta de concordância entre o sujeito e o verbo;
- o uso do demonstrativo;
- o uso das preposições e das conjunções;
- a coordenação de uma frase complexa;
- a ordem das palavras (sujeito - verbo - complemento),
- respeitantes à Fonologia, os sons das duas línguas são diferentes: as vogais do Português são em número maior e o Crioulo têm algumas consoantes próprias, com [dj], [tc], [n'];
- respeitante à Semântica: as palavras mudam de significado nas duas línguas: por exemplo, a palavra “**de cor**”, “**lubu**”, “**pe**”, “**perna**”, “**lagartu**”, etc.

9. LIGAÇÃO ENTRE O CRIOULO GUINEENSE E O PORTUGUÊS

Lino Bicari no seu artigo “Para uma metodologia de Ensino de Português com o Estatuto de Língua oficial mas estrangeira” escreve:

O Crioulo Guineense, se for ignorado, torna-se inimigo do Português, mas pode tornar-se o melhor amigo desta língua, se for tomado em consideração na aprendizagem da mesma (2002, p. 1).

Há também lista de “pontos de apoio entre as duas línguas”, especialmente no campo da aprendizagem do vocabulário. o léxico do Crioulo Guineense deriva do Português por 80% do seu total. É tarefa do professor guiar os alunos à aprendizagem **das regras de “formação das palavras”**, como, está indicado na *Gramática Básica da Língua Portuguesa*.

10. LIGAÇÃO ENTRE LÍNGUA E CULTURA

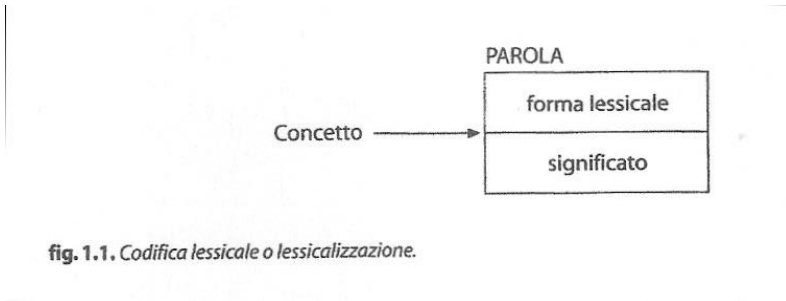
— A Formação dos signos linguísticos revela ligações entre a língua e a cultura

Através da comunicação verbal os seres humanos são capazes de utilizar instrumentos de trabalho de uma maneira “cumulativa e progressiva”. Neste processo utilizam signos linguísticos ou palavras, que são compostos de uma “forma” e de um “conteúdo” (ou significado). A natureza destes signos linguísticos e a maneira de ser utilizados no discurso ajudam-nos a compreender a ligação que existe entre a língua e a cultura de um povo.

— Natureza dos signos linguísticos

A formação dos signos linguísticos ou lexicalização: “pode ser descrita como a associação directa de um conceito com uma forma lexical, o que tem como resultado a existência de uma palavra” (Ježek, Elisabetta, 2005, p. 17).

A mesma autora apresenta uma tabela que mostra este processo de lexicalização (2005, p. 18):



Para Ferdinand de Saussure, fundador da linguística moderna, o signo linguístico

une não uma coisa e um nome, mas um conceito e uma imagem acústica. Esta última não é um som material, puramente físico, mas uma marca psíquica desse som, a sua representação fornecida pelo testemunho dos sentidos (1978, p. 122).

Segundo a imagem de Saussure, o signo linguístico é como uma folha de papel, **com duas faces, a “forma” (significante) que é o som acústico carregado de intencionalidade conforme o sistema da língua particular onde se manifesta e o “conteúdo” (significado)**, que exprime a “noção” do falante sobre as coisas do mundo real ou imaginário, exterior ou interior.

Sendo a língua um ‘sistema’, uma ‘convenção’, ‘um conjunto de signos com uma dupla realidade de forma e de conteúdo’, e uma realidade ‘falada por uma comunidade’ e não por um indivíduo, é fácil compreender como estas características fazem da língua o “reflexo” da cultura daquela comunidade.

- A dupla articulação

Os signos linguísticos formam-se e estruturam-se por meio da ‘dupla articulação’, uma das suas características específicas. Gaetano Berruto explica:

o plano do significante é articulado em um primeiro nível em unidades portadoras de significado ... e em um segundo nível, em unidades sem significado em si, que por sua vez se combinam

para formar unidades de significado ... As unidades do primeiro nível de articulação são chamadas monemas ou morfemas ... e constituem uma lista aberta, as unidades do segundo nível de articulação são chamadas fonemas e formam um sistema fechado (1976, p. 43).

Por meio da formação dos monemas, cuja função é significar, e dos fonemas, cuja função é distinguir, a língua de uma comunidade tem a possibilidade de criar sempre novos signos linguísticos, adaptando-se às várias realidades sociais e interpretando as coisas do mundo. Conforme afirma Robert Galisson, a língua

é ao mesmo tempo *produto, veículo, e produtor de todas as culturas ... veículo 'universal'* porque, através dos signos linguísticos que são as palavras, ela pode relatar, mais ou menos, tudo o que lhe diz respeito ... *produto*, pois para ser um veículo fiel, tem de se adaptar, evoluir com elas ... *produtor* de culturas, uma vez que é por meio dela, através de trocas e por meio da comunicação entre os indivíduos do grupo, que as representações, as atitudes coletivas se formam ... e se transformam... O jogo de simbiose que se instaura entre a língua e a cultura, são o reflexo recíproco que liga uma à outra ." (Galisson, R., 1991, p. 118-119).

Essas coisas do mundo, a que Robert Galisson chama "*realidade extralinguística*" (1991: 129), compreendem as coisas do mundo e as coisas do homem com o seu mundo interior. Não é a realidade '*sic et simpliciter*', mas "**a realidade" experimentada, interpretada e nomeada pelos locutores por meio dos signos linguísticos.**

Exemplos:

lubu (*lobo, hiena*)

katchur (*cão, cachorro*)

lagartu (*crocodilo, lagarto*)

pis kabalú (*hipopótamo, peixe cabalo*)

11. BIBLIOGRAFIA

- Benson, Carolyn Joy (1994). *Teaching Beginning Literacy in The "Mother Tongue": A Study Of The Experimental Crioulo/Portuguese Primary Project In Guinea-Bissau* (Ph.D. Thesis). Los Angeles, University of California.
- Berruto, Gaetano (1974). *Nozioni di linguistica generale*. Napoli: Liguori Editore.
- Bicari, Lino (2002). "Para uma metodologia de Ensino de Português com o Estatuto de Língua oficial mas estrangeira" (mimeografado)
- Bloomfield, Leonard (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Braga Dias, José Manuel de, (1974). *Mudança Sócio-Cultural na Guiné Portu-*

- guesa. Lisboa: Universidade de Técnica de Lisboa.
- Bull, Benjamin Pinto (1989). *O Crioulo da Guiné Bissau: Filosofia e Sabedoria*. Bissau: Inep.
- Cabral, Amílcar (1990). A Questão da Língua. *Papia*, I (1), 59-61. Brasília: Editora Thesaurus.
- Castelo Branco, Joana et al. (2011). *Questões sobre ensino e aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Couto, Hildo Honório do; Embaló, Filomena (2010). Literatura, Língua e Cultura na Guiné-Bissau. Um país da CPLP. *Papia* (20). Brasília: Editora Thesaurus. Disponível em <http://abecs.net/ojs/index.php/papia/article/viewFile/341/362>.
- Galisson, Robert (1991). *De la Langue à la Culture par les Mots*. Paris: Clé International.
- Garmêndia, M. Victória (1989). *As Unidades Experimentais de Educação Sanitária: Programa experimental de Ensino Básico (Primeira Fase) e de Formação de Professores (Prática Docente)*. Bissau: Oficina Gráfica NIMBA da Direção Geral da Cultura.
- INDE (1986). *Língua de Ensino na Guiné-Bissau*. Bissau: Centros Experimentais de Educação e Formação (CEEFF).
- INDE (2003). *Coordenação do Programa do Ensino Básico Unificado. Documento|Base à intenção da Mesa Redonda do EBU*. Bissau: Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (mimeografado).
- Ježek, Elisabetta (2005). *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni*. Bologna: Società editora il Mulino.
- Lino, Maria T. Rijo da Fonseca (1979). Importância de uma Lexicografia Contrastiva. In Maria Emília Ricardo Marques (coord.), *Letras Soltas I* (pp. 11-16). Lisboa: Universidade Nova.
- Mackey, William Francis (1962). The description of bilingualism. *Canadian Journal of Linguistics*, 7, 51-85
- Mota, A. Teixeira da (1954). *Guiné Portuguesa, Vol I*. Lisboa: Agência Geral Ultramar.
- Ovando, Carlos et al. (2006). *Bilingual & ESL classrooms: teaching in multicultural contexts*. New York: Mc Graw Hill.
- Rubin, J.; SHUY, R. (eds.) (1973). *Language Planning. Current Issues and Research*. Washington: Georgetown University Press.
- Saussure, Ferdinand, de (1978). *Curso de Linguística Geral*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Scantamburlo, Luigi (1999). *Dicionário do Guineense, 1º v.: Introdução e notas Gramaticais*. Lisboa: Colibri e Faspebi.
- Scantamburlo, Luigi (2000). *Língua Bijagó da Ilha de Canhabaque (Bko), Apontamentos Gramaticais e Dicionário Bijagó-Português-Guineense & Português-*

- Guineense-Bijagó; Dialectos de Canhabaque (Bko) e de Meneque-Orangozinho-Canogo (Bmoc)*. Bubaque, Guiné-Bissau, Faspebi (mimeografado).
- Scantamburlo, Luigi (2002). *Dicionário do Guineense, 2º v.: Dicionário Guineense-Português, dicionariu guinensi-purtuguis*. Bissau: Bubaque, Faspebi.
- Scantamburlo, Luigi (2005). O Ensino Bilingue nas Escolas Primárias das Ilhas Bijagós (Crioulo Guineense-Português). In Mateus, M. H.; Teotónio, L. P. - *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento* (pp. 63-78). Lisboa: Colibri e CIDAC.
- Siopa, Conceição (2005). A língua portuguesa no ensino universitário em Moçambique: o uso da Universidade Eduardo Mondlane. In Mateus, M. H. e Teotónio, L. P., *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento* (pp. 183-197). Lisboa: Colibri e CIDAC.
- Solla, Luísa (2005). Um projecto para viver, manuais para aprender e uma história para pensar. In Mateus, M. H. e Teotónio, L. P., *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento* (pp. 49-62). Lisboa: Colibri e CIDAC.
- TELCHID, Sylviane (1994). "L'Enseignement du Créole en Collège". *Le Français aujourd'hui* 106, 31-34. Paris: Association Française des Enseignants de Français.

Práticas educativas estratégicas dos alunos: uma via para contrariar os processos de escolarização constrangedores

Virgílio Correia

RESUMO

Contextualização: Os constrangimentos das realidades económicas, sociopolíticas e educativas das formações sociais, e as debilidades das condições socioeconómicas das famílias e dos alunos dificultam o processo de escolarização destes últimos. Existem, no entanto, evidências empíricas que atestam que em determinadas circunstâncias aqueles constrangimentos e debilidades podem favorecer práticas educativas (decisões e acções), que tornem os processos de escolarização mais acessíveis e bem-sucedidos.

Objectivo: Esta pesquisa examina algumas práticas educativas estratégicas que os alunos de fracos recursos socioeconómicos dos níveis de ensino secundário e superior, em Luanda (Angola), concretizam para contrariar os obstáculos associados aos seus processos de escolarização.

Metodologia: Com o auxílio do SPSS (17.0.1) procedeu-se à análise quantitativa dos dados recolhidos através de um inquérito por questionário (137). Os dados de um inquérito por entrevista não-dirigida (25 alunos) foram objectos de uma análise qualitativa, com apoio da aplicação informática NVivo6. Os conteúdos dos dados recolhidos diziam respeito a seis áreas ou categorias: percurso escolar, projectos e expectativas escolares, projectos e expectativas profissionais, envolvimento familiar no processo de escolarização, caracterização pessoal e familiar, e condições de vida estudantil e estratégias face ao ensino.

Resultados: Os resultados da análise revelam que, face aos constrangimentos e dificuldades associados aos processos de escolarização, estes alunos tendem a desenvolver práticas educativas estratégicas (procura de apoio económico-financeiro para a realização dos estudos, envolvimento activo nos estudos e recurso ao “tráfico de influências”) conducentes à melhoria das suas condições de vida (presente e futura). Semelhantes práticas surgem particularmente ligadas à sobrevalorização da educação escolar, apreendida enquanto capital simbólico e de prestígio.

Virgílio Correia

Instituto Politécnico de Coimbra-Escola Superior de Educação de Coimbra (IPC-ESEC), Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social-Universidade de Coimbra (IPCDHS-UC)

Conclusões: Estas decisões e acções destes alunos de fracas condições socioeconómicas são, de facto, práticas educativas estratégicas. Através delas, os alunos procuram satisfazer os seus interesses escolares presentes e profissionais futuros. Elas revelam estes alunos enquanto actores sociais detentores de autonomia, capazes de utilizar a margem de manobra de que dispõem para enfrentarem ou resolverem os constrangimentos que se lhes impõem. São apresentadas sugestões para: a) melhorar a compreensão da importância da valorização da educação escolar para o sucesso da vida social e profissional dos alunos; e b) reforçar as capacidades dos alunos pertencentes a grupos sociais desfavorecidos de apreenderem criticamente as realidades socioeducativas em que se inserem e projectarem o futuro.

Palavras-chave: práticas educativas estratégicas, educação/ensino, alunos, actores sociais, Angola (Luanda)

ABSTRACT

Background: The constraint of the economic, socio-political and educational realities of the social formations and the weaknesses of the socioeconomic conditions of families and students hinders students' education. There is, however, empirical evidence showing that, under certain circumstances, those constraints and weaknesses may favour educational practices (decisions and actions) that make schooling processes more accessible and successful.

Purpose: This study examines some strategic educational practices that students of poor socioeconomic resources at secondary and tertiary level in Luanda (Angola), concretise to counter the obstacles associated with their schooling processes.

Methodology: The quantitative analysis of the data collected through a questionnaire survey (137) was carried out using SPSS (17.0.1). The data from a questionnaire, collected through non-directed interviews (25 students), were objects of a qualitative analysis, with support computer application NVivo6. The contents of the collected data related to six areas or categories: school course, projects and school expectations, projects and professional expectations, family involvement in the schooling process, personal and family characterization, and student living conditions and strategies in relation to schooling.

Results: The results of the analysis reveal that, given the constraints and difficulties associated with schooling processes, these students tend to develop strategic educational practices (seeking financial support for their studies, active involvement in studies and recourse to "trafficking of influences") leading to the improvement of their living conditions (present and future). Such practices are particularly linked to the overvaluation of school education, which is perceived as a symbolic and prestige capital.

Conclusions: These decisions and actions of these students with poor socioeconomic conditions are, in fact, strategic educational practices. Through them, students seek to meet their present school and future professional interests. They reveal these students as social actors who have autonomy, able to use their margin of manoeuvre to face or solve the constraints imposed to them. Suggestions are presented to: a) improve the understanding of the importance of valuing school education for the success of students' social and professional life; and (b) strengthening the capacities of students from disadvantaged social groups to critically appraise the socio-educational realities within which they are inserted and to project the future.

Keywords: strategic educational practices, education/schooling, students, social actors, Angola (Luanda).

—

1. INTRODUÇÃO

Grupos sociais, famílias e indivíduos detentores de condições socioeconómicas débeis enfrentam enormes constrangimentos das condições de escolarização que, frequentemente, estão na origem das suas inibições de investimento na formação escolar, resultando em interrupções, desistências e abandonos dos estudos ou em entradas (precoces) no mundo laboral. A vasta produção de pesquisas que dá conta das dificuldades que alunos e famílias pertencentes aos grupos socioeconómicos mais desfavorecidos padecem no quadro dos processos de escolarização reflectem esta realidade (Bourdieu, 1986; Bourdieu & Passeron, s.d.; Gundlach & Woessmann, 2003; Machado et al., 2003; Schultz, 2005; Sebastião, 2009; Byun, Schofer & Kim, 2012; Seabra, 2012; Marteleto & Andrade, 2013; Evans, Kelley & Sikora, 2014).

É verdade, por outro lado, que em diferentes contextos e com características distintas se têm presenciado atitudes e comportamentos desses agentes educativos que podem configurar situações de resistência àqueles constrangimentos (Zéroulou, 1988; Montandon, 1987; Kellerhals & Montandon, 1991; Laurens, 1992; Baudelot & Establet, 1992; Grácio, 1998; Duru-Bellat, 2010). Todavia, mantêm-se pouco significativas as análises sistemáticas que dão conta de como esses constrangimentos podem, igualmente, motivar ou promover comportamentos dos referidos agentes educativos que melhorem significativamente os seus processos de escolarização e permitam perspectivar um futuro melhor (Berthelot, 1982, s.d.; Boudon, 1979a, 1979b, 1990; Yaro, 1995; Grácio, 2002; Lahire, 2004; Diallo, 2006; Abrantes, 2011; Diogo, 2013; Justino, 2013; Palhares, 2013; Correia, 2015).

O propósito deste estudo é proporcionar evidências empíricas sobre a adaptação e inovação de alunos de fracos recursos socioeconómicos de Luanda (Angola) às condições de escolarização constrangedoras, identificando, por um lado, suas práticas educativas es-

tratégicas (decisões e acções) e suas condições de escolarização, e fornecendo, por outro, elementos e formas como estes dois elementos se articulam entre si. De forma mais específica, trata-se de responder às seguintes questões:

1. Quais são as condições de escolarização dos alunos de fracos recursos socioeconómicos de Luanda (Angola), traduzidas em sistemas de constrangimentos?
2. Que práticas educativas estratégicas esses alunos desenvolvem face a essas condições de escolarização?
3. Como e em que circunstâncias as práticas educativas estratégicas desses alunos surgem adequadas à realização, no presente, dos seus objectivos e interesses escolares e, no futuro, dos seus objectivos e interesses profissionais?

As respostas a estas perguntas têm importantes implicações na explicação e compreensão dos processos de escolarização dos alunos pertencentes a grupos socioeconómicos desfavorecidos, em geral, e dos alunos angolanos (luandenses), em particular. A explicação e compreensão das práticas educativas estratégicas desses alunos pode apontar algumas vias adequadas para enfrentar com sucesso os processos de escolarização difíceis.

Na próxima secção, apresenta-se um quadro de referências teóricas orientadoras de análises de práticas educativas estratégicas de alunos de fracos recursos socioeconómicos, num contexto de transição societal. A seguir, descreve-se a metodologia utilizada na recolha e análise dos dados. Na parte final, apresentam-se, primeiro, os resultados da análise dos dados e, depois, as conclusões e recomendações para a comunidade educativa melhorar a compreensão das actuações dos alunos de fracos recursos socioeconómicos nos seus processos de escolarização.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1. Dos constrangimentos dos processos de escolarização num quadro de transição societal

As práticas educativas estratégicas dos alunos de fracos recursos socioeconómicos de Luanda (Angola) têm lugar no quadro de processos de transição (ou mudança) que ocorrem aos diversos níveis, nomeadamente económico, sociopolítico e educativo, que não deixam de as condicionar.

Ao nível económico, uma das mudanças maiores que os Estados africanos pós-coloniais enfrentam datam dos anos 80/90 do século passado e referem-se à passagem de sistemas de economia de planificação centralizada para um sistema com características mais conformes a uma economia de mercado. Estas mudanças surgem intimamente ligadas às medidas de liberalização, associadas aos Progra-

mas de Ajustamento Estrutural (PAE) (Murteira, 1995). As medidas do PAE provocam, em regra, efeitos nefastos, sobretudo às populações mais desfavorecidas e vulneráveis que, face a um quase abandono por parte dos Estados, têm que encontrar sobretudo no sector da economia informal as formas de sobrevivência. Ao nível sociopolítico, as mudanças estão associadas, fundamentalmente, ao fim dos regimes de partido único, ao surgimento da competição política e à implementação de eleições multipartidárias. Esse processo de abertura política ou democratização mostra alguns resultados positivos, mas também muitas adversidades, nomeadamente a ausência ou fragilidade de programas políticos dos partidos da oposição e os obstáculos a uma verdadeira competição política, sendo de destacar as dificuldades das elites em se tornarem actores de um processo de democratização. Por exemplo, os partidos no poder tentam controlar a liberalização económica e política numa estratégia que não favorece uma verdadeira competição política.

As dificuldades surgidas ligadas aos processos de transição económica e sociopolítica não são alheias aos processos de construção de Estados africanos pós-coloniais. Estes Estados revelam deter uma natureza autoritária, padecer de uma profunda debilidade no quadro do capitalismo transnacional e ser praticantes de um modo de funcionamento clientelar. Esta realidade influencia o processo de democratização, pressionando as condições de competição política que ficam marcadas pela luta pelos escassos recursos, baseada, sobretudo, na lógica de “la politique du ventre” (Bayart, 1989, p. 157).

Os Estados africanos pós-coloniais elegem a educação/ensino como um dos principais instrumentos de desenvolvimento e transformação social. Esta aposta assenta, essencialmente, nas teorias da modernização (e também nas teorias da dependência) que prevêem uma relação simples e linear entre educação e desenvolvimento (Larain, 1989; So, 1990). Ao contrário do que estas teorias prescrevem, entre aqueles dois elementos subsiste uma relação complexa (Fernandéz Enguita, 2007), querendo isto significar que educação pode ser tanto factor de impulso como de entrave ao desenvolvimento. Já algumas abordagens marxistas tinham ressaltado a multifuncionalidade do fenómeno educação, designadamente as funções ideológicas, económico-reprodutivas e repressivas (Poulantzas, 1974; Bourdieu & Passeron, s.d.). Note-se a este propósito que muitos ganhos alcançados pelos Estados africanos pós-coloniais, pela via da educação, reflectem as multifuncionalidades e complexidades da educação. Na verdade, muitos dos insucessos da educação em África estão associados sobretudo às teorias e ideologias da modernização que muito contribuíram para a produção de uma educação elitista e conservadora. Não é menos verdade, igualmente, que alguns sucessos importantes alcançados, como por exemplo, a expansão do ensi-

no, a consolidação da crença e do entusiasmo dos diversos actores sociais (Estados, grupos sociais, famílias, indivíduos) no progresso social pela via da educação, ou as práticas educativas estratégicas através das quais os agentes educativos procuram beneficiar dos sistema de ensino, estão em certa medida ligados àquelas teorias e ideologias.

2.2. Da autonomia e capacidade de crítica, de projecção e de acção dos agentes educativos

Tributários das teorias e ideologias de modernização, de outras teorias ou princípios, os comportamentos e atitudes dos agentes educativos não estão à partida e irremediavelmente condenados a ceder aos constrangimentos associados aos processos de escolarização. Os agentes educativos detêm, com efeito, alguma margem de manobra nas suas actuações, traduzida nas suas capacidades de criatividade e adaptação às circunstâncias que os envolvem. Apontam para isso mesmo duas perspectivas analíticas que se complementam no realce e valorização da autonomia dos actores sociais: a análise estratégica e as representações sociais. O princípio analítico que decorre da análise estratégica afirma o indivíduo como actor social, capaz de reagir a condicionalismos internos ou externos, actuando no seu interesse e utilizando a margem de liberdade de que dispõe (Crozier & Friedberg, 1977; Touraine, 1996). Princípio analítico semelhante decorre das representações sociais, pela via do reconhecimento da importância da dimensão subjectiva na construção da realidade social. Os pensamentos, visões do futuro e do mundo dos actores sociais sobre a realidade emergem como elementos orientadores de comportamentos e atitudes dos actores sobre essa mesma realidade (Berthelot, 1982, s.d.; Jodelet, 2003; Gilly, 2002). Enquanto modos de apreensão do real, as representações sociais permitem demonstrar como os actores sociais procuram, simultaneamente, minimizar a imprevisibilidade deste real e aumentar o controlo sobre o mesmo (Vala, 1993).

Estes elementos de referência teórica – processos de transição económica, sociopolítica e educativa, e de construção de estado; educação, análise estratégica e representações sociais – fornecem um quadro teórico útil de análise das práticas educativas estratégicas (decisões e acções) dos alunos e dos elementos que constituem as condições de escolarização confrangedoras daquelas práticas. Permitem, com efeito, tomar em devida conta os constrangimentos a que os alunos estão sujeitos e, simultaneamente, valorizar a autonomia e capacidade de acção desses agentes.

3. METODOLOGIA

A estratégia metodológica adoptada nesta pesquisa assenta no método de caso alargado (Burawoy, 1998). Privilegiou-se a pesquisa de terreno, valorizando a combinação de vários instrumentos de recolha e tratamento de dados, e de várias fontes de informação, e a confrontação das análises produzidas.

A pesquisa de terreno na capital Luanda decorreu em duas fases. Na primeira realizaram-se dois inquéritos-piloto. O inquérito-piloto por questionário foi aplicado aos alunos que frequentavam o Ensino Secundário e a alguns (poucos) alunos que estudavam no Ensino Primário. O inquérito-piloto por entrevista não-dirigida foi administrado a um conjunto mais diversificado de indivíduos. Entre eles contavam-se alunos a frequentar o Ensino Primário, o Ensino Secundário, o Ensino Superior e, também, alunos excluídos do sistema de ensino; professores dos diversos subsistemas de ensino, investigadores, técnicos do Ministério da Educação, pais e encarregados de educação, entre outros. Integrava ainda estas pesquisas iniciais a pesquisa documental (Correia, 2015).

A segunda fase da pesquisa de terreno foi pensada e executada tendo em consideração os resultados das pesquisas iniciais. A definição e o desenho da amostra tiveram em consideração as características da população de referência, no quadro estrito da problemática e dos objectivos da análise. Esta população diz respeito a alunos de ambos os sexos, pertencentes a grupos sociais desfavorecidos - grupos ou agregados familiares detentores de débeis condições socioeconómicas, traduzidas em baixos níveis de capital económico (património material, financeiro) e sociocultural (níveis de escolaridade); alunos que, no decurso dos seus percursos escolares, experimentaram, ou estariam prestes a experimentar, alguma forma de tomada de decisões e acções, mormente as escolhas escolares (áreas/cursos, estabelecimentos de ensino) - alunos, portanto, que concluíram, ou estariam prestes a concluir, o Ensino Primário (1^a-6^a classes), prosseguiram, ou teriam tentado prosseguir, estudos no Ensino Secundário (Técnico/Normal e Geral) (7^a/8^a-12^a/13^a classes) e/ou no Ensino Superior, ou foram excluídos do sistema de ensino por diversas razões, mormente a escassez de lugares no sistema ou as debilidades socioeconómicas próprias e das famílias; alunos que frequentaram, ou estariam a frequentar, um ou mais tipos de ensino (público, privado, religioso ou ligado às instituições religiosas); alunos, finalmente, que detinham, ou não, algum contacto com o mundo do trabalho (trabalhador a tempo inteiro, a tempo parcial ou, mesmo, como voluntário), seja por vontade própria, seja por alguma forma de imposição, nomeadamente necessidades económico-financeiras próprias ou das respectivas famílias.

Em termos de técnicas de recolha e tratamento de dados, optou-se por utilizar o inquérito por questionário para recolher dados junto de alunos do Ensino Primário e do Ensino Secundário, privilegiando este

último nível de ensino. Com o inquérito por entrevista não-dirigida procedeu-se à recolha mais alargada de dados, abrangendo, além dos alunos desses dois subsistemas de ensino, os que frequentavam o Ensino Superior e os que se encontravam excluídos do sistema de ensino.

Previa-se aplicar o inquérito por questionário a uma amostra de 150 alunos, da 8^a à 12^a classes. Esse tamanho da população a inquirir satisfazia os objectivos da pesquisa de recolher dados junto de uma população escolar homogénea quanto às características que a definiam (Albarelo, 1997). Os dados recolhidos deveriam poder, por um lado, evidenciar as práticas educativas estratégicas dos alunos e, por outro lado, restituir as condições de escolarização que se constituíam enquanto elementos explicativos daquelas práticas. Elegeram-se seis áreas ou categorias no âmbito das quais se formularam questões capazes de permitir a recolha de dados pertinentes para a compreensão e explicação do problema analisado: percurso escolar, projectos e expectativas escolares, projectos e expectativas profissionais, envolvimento familiar no processo de escolarização, caracterização pessoal e familiar e, finalmente, condições de vida estudantil e estratégias face ao ensino.

Observando integralmente as características da população de referência e tomando em consideração a estrutura distributiva dos efectivos escolares no país, os alunos que integrariam a amostra deveriam frequentar o Ensino Primário, numa proporção inferior ou igual a 5% da população escolar; o Ensino Secundário, incluindo Ensino Profissional e Ensino Normal, numa proporção superior a 50%; e, finalmente, o Ensino Secundário Geral, numa proporção inferior a 50% (Tabela 1). Estes alunos frequentariam os anos terminais dos respectivos tipos de ensino, o que significa que teriam passado (ou estariam prestes a passar) por experiências de escolhas escolares à entrada do Ensino Secundário (Técnico Profissional/Normal e Geral) e/ou Ensino Superior. Assim, previu-se que os alunos que deveriam constituir a população inquirida distribuir-se-iam do modo seguinte: a proporção de alunos do Ensino Primário atingia 4,6%; a proporção de alunos do Ensino Secundário atingia os 54,6%, sendo que o Ensino Técnico Profissional integrava 14,0% e o Ensino Normal 40,6%; e, por último, a proporção de alunos do Ensino Geral atingia 40,6%.

Tabela 1. Proporção de alunos inquiridos por questionário (%)

Tipos de Ensino	Prevista (N=150)	Realizada (N=137)
Ensino Primário	4,6%	2,9%
Ensino Secundário	54,6%	56,2%
- Ensino Técnico	(14,0%)	(5,8%)
- Ensino Normal	(40,6%)	(50,4%)
Ensino Geral	40,6%	40,8%

Fonte: Correia, 2015, p. 8 (Anexo I)

Da aplicação do inquérito resultaram 137 questionários validados, fixando a população escolar respondente em 91% da prevista. Observaram-se integralmente as características previstas da população de referência, o que permitiu assegurar a utilidade do instrumento.

A recolha de dados através do inquérito por questionário decorreu nas salas de aulas, no período de aulas e sob supervisão de um professor.

Os dados recolhidos foram tratados com o auxílio da aplicação informática de análise de dados quantitativos *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) Statistics 17.0.1*.

Com o inquérito por entrevista não-dirigida pretendia-se obter dados que permitissem aprofundar a análise, isto é, dados passíveis não só de completar e complementar os já disponíveis como, também, de trazer novas luzes sobre a análise dos problemas em causa; dados capazes de permitir ultrapassar, por exemplo, a superficialidade de muitas respostas fornecidas pelos inquiridos no quadro do inquérito por questionário.

Tabela 2. Número de alunos inquiridos por entrevista não-dirigida

Tipos de Ensino Frequentado	Excluídos (do sistema de ensino)*
Ensino Primário	3
Ensino Secundário	6
- Ensino Técnico	(2)
- Ensino Normal	(4)
Ensino Geral	2 2
Ensino Superior	8 4
Total	25

* Razões da exclusão do sistema de ensino: não ter conseguido um lugar; ter reprovado; ter necessidade de trabalhar.

Fonte: Correia, 2015, p. 13 e 14 (Anexo I)

O conjunto de alunos a inquirir deveria apresentar, como não podia deixar de ser, as características da população de referência. A sua selecção obedeceu não tanto à importância numérica da amostra, mas antes à necessidade de verificação dos critérios e condições essenciais que assegurariam a manutenção das referidas características da população de referência definidas anteriormente (Ruquoy, 1997). Os 25 alunos entrevistados, cujos testemunhos foram objectos de análises sistemáticas, foram seleccionados, tal como a grande maioria dos outros entrevistados, pela “amostragem em bola de neve” (Burgess, 1997, p. 59), um método não probabilístico (Tabela 2). Foi, portanto, através dos contactos facultados pelos alunos (e outros agentes educativos) e das suas indicações sobre outros potenciais entrevistados que se construiu o grupo de alunos a entrevistar.

As características do grupo de alunos entrevistados cumprem na íntegra os critérios e condições definidos previamente e os propósitos da pesquisa.

As entrevistas não-dirigidas decorreram, em regra, em mais do que uma sessão, de 90 minutos, em vários locais indicados pelos alunos, como escolas, universidades, casas particulares, igrejas, salões paroquiais ou pátios de escolas.

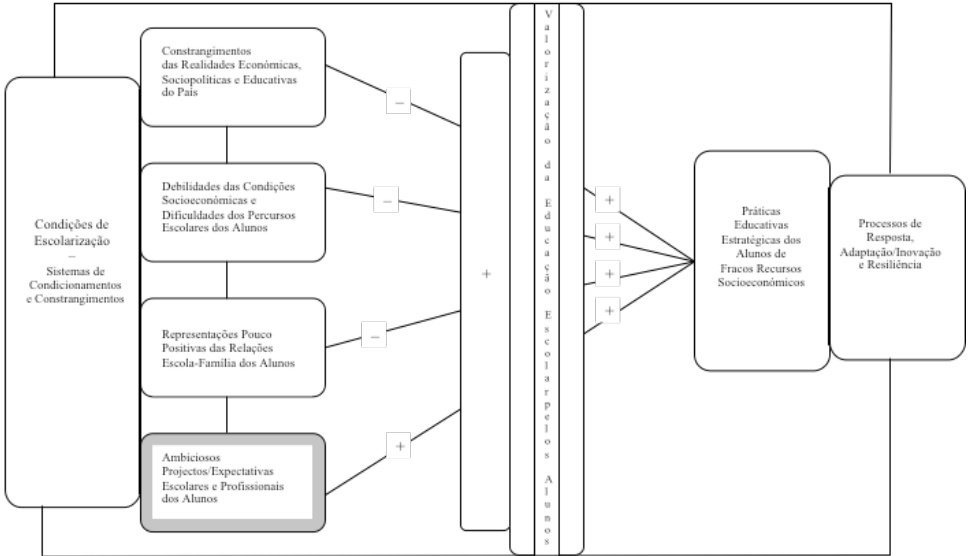
As entrevistas foram gravadas em áudio. Depois de transcritas, foram analisadas com o apoio da aplicação informática de análise de dados qualitativos *NVivo6*. Adoptaram-se procedimentos de análise pouco complexos, suficientes, no entanto, para uma exploração cuidada e aprofundada dos problemas.

Com vista a assegurar a consistência metodológica, num processo de análise que combina vários instrumentos de recolha e tratamento de dados, era fundamental garantir a fiabilidade desses instrumentos e a compatibilidade e comparabilidade dos dados e informações produzidos. Neste sentido, o guião de inquérito por entrevista não-dirigida utilizado é, em tudo, semelhante ao do inquérito por questionário no que se refere às grandes categorias ou áreas que orientaram a sua construção.

4. RESULTADOS

Nesta secção apresentam-se os principais resultados da pesquisa, explicitados no âmbito de um modelo explicativo das práticas educativas estratégicas de alunos de fracos recursos socioeconómicos de Luanda (Angola), ele próprio um resultado do estudo (Figura A). De uma forma sintética, face aos processos de escolarização constrangedores, incluindo condições constrangedoras (constrangimentos das realidades económicas, sociopolíticas e educativas do país; debilidades das condições socioeconómicas dos alunos e dificuldades que marcam os seus percursos escolares; representações pouco positivas das suas escolas e das interações escola-família por parte dos alunos) e condições facilitadoras (projectos/expectativas escolares e profissionais ambiciosos dos alunos), os alunos de fracos recursos socioeconómicos de Luanda (Angola) tendem a desenvolver práticas educativas estratégicas (procura de apoio económico/financeiro; aplicação nos estudos; recurso ao “tráfico de influências”) capazes de assegurar a entrada e permanência no sistema de ensino, acautelando assim a realização dos seus interesses escolares presentes e profissionais futuros. Essas práticas educativas estratégicas surgem particularmente ligadas à valorização da educação escolar, apreendida enquanto capital simbólico e de prestígio.

Figura A. Modelo explicativo das práticas educativas estratégicas de alunos de fracos recursos socioeconómicos de Luanda (Angola)



Fonte: Correia, 2015, p. 191 (Anexo IV)

4.1. Constrangimentos das condições de escolarização

Os constrangimentos das realidades económicas, sociopolíticas e educativas do país em processos de transição ou mudança económica, sociopolítica e educativa podem dificultar as acções dos alunos destinadas à realização dos seus objectivos e interesses imediatos e futuros, que incluem a obtenção e/ou melhoria das suas condições de vida. Desde os finais dos anos 80 e princípios de 90 do século passado, Angola viveu alterações profundas, associadas aos processos de transição económica e sociopolítica, acompanhadas de uma grave crise. Ao nível económico, as mudanças do sistema económico de planificação centralizada para um sistema com características de economia de mercado ocorrem num contexto de crise, com o sector informal da economia a reforçar a sua importância enquanto uma via possível para minorar as dificuldades graves que afectavam as condições de vida das populações, sobretudo as mais desfavorecidas (Governo de Angola, 2011). Ao nível político, as mudanças do regime de partido único para um regime multipartidário enfrentavam, igualmente, dificuldades extremas. O modelo de Estado autoritário, adoptado pelo Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), único detentor, de facto, do poder, não favoreceu o desenvolvimento de uma sociedade civil forte e capaz de propor soluções alternativas ao processo de multipartidarismo; a sociedade

civil angolana permanecia débil. Por outro lado, as guerras civis que o país viveu ao longo de quase três décadas não favoreciam as mudanças políticas em curso. Após as eleições de 1992, Angola era um país destruído, a viver uma situação de crise generalizada. O fim do conflito armado em 2002, o forte crescimento económico verificado entre 2002 e 2008, na ordem dos 15 por cento ao ano (Governo de Angola, 2011), que sustentou os investimentos no sector público, em infra-estruturas e serviços básicos, as eleições multipartidárias em 2008 e em 2017 não foram suficientes para Angola deixar de apresentar indicadores sociais que revelam um país a sofrer de carências várias, com muitos angolanos a viver em situação de pobreza e exclusão, num ambiente de agravamento das disparidades sociais, com a grande maioria da população a experimentar um forte sentimento de privação.

No que diz respeito às realidades educativas, uma evolução positiva que o país experimenta desde os longínquos anos 1972/73, associada a uma procura crescente de ensino por parte dos alunos/famílias e a uma maior oferta educativa, não esconde as inúmeras dificuldades do sistema de ensino que se reflectem, por exemplo, na diminuição da capacidade de absorção de alunos à medida que se sobe nos níveis de ensino; na sua ineficácia, traduzida em elevadas taxas de reprovação e abandono escolar; nas insuficiências de infra estruturas (salas de aulas, escolas) e do corpo docente, em quantidade e qualidade; nas assimetrias regionais, em desfavor das províncias do interior; na situação de desigualdade de acesso e permanência no sistema de ensino, desfavorável às raparigas; ou na fraqueza de recursos financeiros alocados ao sector da educação e ensino (Governo de Angola, 2011; Carvalho, 2005a; 2005b, 2013).

Com a implementação do Sistema de Educação e Ensino de 2001 conseguiram-se alguns ganhos significativos, nomeadamente um processo de escolarização mais longo, uma interligação mais consistente entre os diversos subsistemas de ensino, um desenvolvimento e valorização mais intenso da Formação Profissional (Governo de Angola, 2011). As enormes dificuldades de que o sector da educação e ensino em Angola ainda padece exigem, no entanto, a continuidade dos esforços com vista a consolidar os ganhos alcançados. É necessário, por exemplo, aumentar os recursos financeiros disponíveis; prosseguir a formação e treino de professores e pessoal administrativo; implementar sistemas de avaliação que permitem orientar as aprendizagens dos alunos, tomar decisões sobre alunos, professores, gestores e curricula, tomar decisões sobre o sistema educativo no seu todo; promover a inclusão social.

As debilidades das condições socioeconómicas dos alunos e os seus percursos escolares difíceis (dificuldades de acesso e permanência no sistema de ensino) afectam as suas práticas educativas estratégicas. O parco património económico-financeiro desses alunos reflecte-se, entre outros elementos, nos baixos rendimentos das famílias; na necessidade que mui-

tos pais têm de desenvolver uma segunda actividade profissional para completar ou complementar os seus magros rendimentos; nas fracas condições de habitabilidade das residências de muitas famílias. A modéstia do património sociocultural dos agregados familiares traduz-se nos baixos níveis de habilitações literárias dos ascendentes (situados, sobretudo, ao nível do Ensino Primário), sendo que os pais (homens) são, na sua grande maioria, trabalhadores por conta de outrem, sobretudo no sector público, as mães quase todas aplicam-se aos trabalhos domésticos, os avós dedicavam-se, principalmente, à agricultura, e as avós ocupavam-se na agricultura e nos trabalhos domésticos (Correia, 2015).

Nos seus percursos escolares, poucos alunos têm a oportunidade de frequentar o Ensino PréEscolar, um nível de ensino que nunca chegou a ser implementado de forma generalizada no país, mormente fora da capital Luanda. A frequência do Ensino Secundário e do Ensino Superior, que tem aumentado nos últimos anos, é fortemente condicionada pela escassez da oferta educativa, pelo que permanece ainda inacessível a um grande número de alunos angolanos.

As representações pouco positivas que os alunos possuem das suas escolas e das relações que estas mantêm com as famílias influem nas suas práticas educativas estratégicas. Os alunos percebem as escolas enquanto instituições que não cumprem de forma cabal os seus objetivos e finalidades, padecem de carências graves e mantêm uma tímida colaboração com as famílias (Correia, 2015). Para os alunos, as escolas do país em geral e as suas em particular têm dificuldades em concretizar aquilo que consideram ser as principais funções e finalidades da escola: proporcionar espaços de ensino/aprendizagem e de aquisição de competências essenciais a uma integração bem-sucedida na sociedade; têm responsabilidade nas formações deficitárias adquiridas pelos alunos, nas experiências de reprovações ou mesmo nos comportamentos “não adequados” exibidos por muitos alunos (por exemplo, não realização de tarefas, “sabotagem” das aulas dos professores “goleiros”, isto é, os professores assíduos e pontuais) (Correia, 2015, p. 215). Os alunos apreendem as escolas enquanto instituições que padecem de carências graves, em termos de recursos materiais, técnicos e humanos: inexistência, insuficiência (ou falta de conforto) de salas de aulas, cantinas/bares, bibliotecas das escolas, laboratórios e salas de informática; número insuficiente de professores; debilidades pedagógicas, precariedade das condições de trabalho (baixo salário e/ou atrasos nos pagamentos). Finalmente, os alunos apreendem as relações existentes entre as escolas e as famílias como sendo pouco intensas, “tímidas”, atribuindo às famílias a obrigação de promover maior participação (Correia, 2015, p. 394).

Os ambiciosos projectos/expectativas escolares e profissionais dos alunos afectam as suas práticas educativas estratégicas. Os alunos têm ambiciosos projectos e expectativas escolares, esperando estudar

até aos níveis de ensino mais elevados, nomeadamente mestrado e doutoramento. Os ambiciosos projectos e expectativas profissionais traduzem-se nas preferências pelas profissões mais valorizadas, associadas à possibilidade de obtenção de maiores ganhos económico-financeiros e sociais (advogado, juiz, médico, jornalista, economista, engenheiro ou diplomata); nos desejos de entrada imediata no mundo de trabalho, após a conclusão da formação - uma via do usufruto o mais depressa possível dos benefícios esperados, associados às formações realizadas; e nas ambições do exercício da actividade profissional na capital – local do país que oferece melhores condições de vida aos recém formados.

4.2. Práticas educativas estratégicas

Procura de apoio económico-financeiro. Carentes de apoios económico-financeiros para poderem realizar os estudos, os alunos esforçam-se por obtê-los, procurando trabalhar (a tempo inteiro, a tempo parcial ou fazendo pequenos biscates) ou solicitando/obtendo bolsas de estudo junto das várias entidades públicas e privadas (nacionais e estrangeiras). As dificuldades de acesso e obtenção desses apoios não constituem, todavia, razões de desmotivação ou desistência da continuidade da procura dos mesmos.

Aplicação nos estudos. Em geral, os alunos procuram ser assíduos e pontuais às aulas como uma forma de assegurar as condições de obtenção de resultados escolares positivos; procuram adoptar hábitos de estudo em conformidade com os princípios de uma boa gestão das condições que têm à sua disposição - tempo (ritmo/calendário), espaço (residência, instituições escolares, cafés, salões em igrejas, terraços em prédios de apartamentos), modalidades de estudo (individual, em grupo), equipamentos (computadores e Internet, salas de estudo/aulas, bibliotecas, salas de informática).

Recurso ao “tráfico de influência”. Os alunos recorrem às diversas modalidades de “tráfico de influência” para obter êxito no seu processo de escolarização, mesmo reconhecendo que semelhantes práticas acarretam inúmeras consequências perniciosas para a sociedade, em geral, e os indivíduos, em particular. Praticam a “gasosa”, uma das modalidades do “tráfico de influência” que se baseia na “venda e compra” de favores tendo em vista objectivos diversos, como a obtenção de lugares no sistema de ensino, a mudança de formações/cursos e regimes de frequência às aulas (diurno/nocturno), a obtenção de resultados escolares positivos, a aprovação ou a obtenção de diplomas, a obtenção de bolsas de estudos. Os alunos recorrem à ligação a organizações de cariz diverso – religioso, político partidário, sociocultural ou outro – com o intuito de obterem benefícios escolares ou profissionais imediatos ou futuros, designadamente conseguirem a entrada no sistema de ensino, ganharem uma bolsa de estudo, obterem um emprego.

4.3. A valorização da educação escolar e a influência das condições de escolarização

Os alunos acreditam que a formação escolar, e em particular as formações de nível mais elevado, constitui um valor em si mesmo, representando a possibilidade da obtenção de qualificações socialmente valorizadas, que permitem adquirir “conhecimentos únicos”, aceder a carreiras profissionais mais valorizadas, alcançar melhores condições de vida (prestígio social, ganhos económico-financeiros).

Com a realização da educação escolar os alunos esperam alcançar ganhos reais, tais como ter mais oportunidades de conseguir um emprego; trabalhar na área que se deseja, por exemplo, na área em que se faz a formação; progredir na carreira profissional; conseguir um “emprego compatível”, isto é, um emprego capaz de gerar benefícios considerados correspondentes aos níveis de formação realizados; obter compensações financeiras; poder adquirir património cultural, material e social. A motivação para a procura permanente da melhoria das condições de vida está intimamente ligada à realidade sociopolítica profundamente desigualitária do país, que pressiona os cidadãos a procurar condições que lhes permitem, conforme os casos, fugir à pobreza gritante ou adquirir, manter e reforçar as posições privilegiadas na estrutura social (Carvalho, 2011).

Os três primeiros factores que configuram as condições de escolarização surgem-se como enormes constrangimentos que podem pôr em perigo os objectivos últimos dos alunos de alcançar e/ou melhorar as suas condições de vida, porque arriscam comprometer a curto prazo um processo de escolarização bem-sucedido. Estes constrangimentos tendem, individualmente, a reduzir as possibilidades de os alunos alcançarem os seus objectivos e interesses escolares e profissionais (benefícios económicos, sociais ou outros) pela via da educação escolar, ao contribuírem para entravar todo o processo de aposta na educação e ensino. Por outro lado, a acumulação das interacções que se verificam entre eles torna ainda mais gravoso o potencial de dificuldades que os alunos enfrentam. Estas dificuldades limitam sobremaneira as reais possibilidades de entrada e permanência no sistema de ensino.

Perante semelhantes constrangimentos e dificuldades, as decisões e acções dos alunos emergem no sentido não do conformismo ou desistência, mas sim da procura de soluções para contrariar esses mesmos constrangimentos e dificuldades. Eles tendem a adoptar comportamentos que permitem aceder e prosseguir os estudos que lhes não-de proporcionar benefícios económicos, financeiros, sociais e outros, numa realidade socioeducativa cuja oferta educativa é escassa: procuram insistentemente os necessários e suficientes apoios económico-financeiros que lhes permitem assegurar as condições de entrada e permanência no sistema de ensino, envolvem-se com perseverança nos estudos e recorrem ao “tráfico de influência”. Está-se, de

facto, em presença de um processo de inversão ou transformação das condições de escolarização não favoráveis, constrangedoras, pela via da forte valorização da educação escolar. Com efeito, é na medida em que os alunos reconhecem à educação escolar especial importância enquanto instrumento adequado para a concretização dos seus objectivos e interesses escolares/profissionais, que se concretiza a referida inversão ou transformação. De facto, na exacta medida em que os alunos reconhecem e valorizam a educação escolar enquanto um instrumento apropriado para, por um lado, alcançar os seus objectivos e interesses e, por outro, enfrentar e ultrapassar os obstáculos que se lhes apresentam, os referidos constrangimentos constituem-se oportunidades e razões de ser da ocorrência das práticas educativas estratégicas.

Os ambiciosos projectos/expectativas escolares e profissionais dos alunos configuram, por sua vez, condições de escolarização favoráveis à concretização dos seus objectivos e interesses escolares e profissionais (Kajibanga, 2000; Correia, 2015). Traduzidos em desejos de realizar formações escolares de níveis mais elevados e de exercer actividades profissionais mais valorizadas, os ambiciosos projectos/expectativas escolares e profissionais dos alunos surgem-se como uma via importante para esta concretização desses objectivos e interesses. Associados à forte valorização da educação escolar, os ambiciosos projectos/expectativas escolares e profissionais dos alunos impulsionam as suas práticas educativas estratégicas, tendo em vista a realização dos seus objectivos e interesses, não obstante os constrangimentos e dificuldades diversos que colocam alguma contenção àqueles ambiciosos projectos/expectativas; impelem os alunos a procurarem o apoio económico-financeiro, a aplicarem-se nos estudos e a recorrerem ao “tráfico de influência” para garantir a continuidade dos estudos que permite realizar os seus objectivos e interesses.

Em síntese, é na relação com a forte valorização que os alunos fazem da educação escolar que as componentes das referidas condições de escolarização não favoráveis ou favoráveis às práticas educativas estratégicas ganham, verdadeiramente, sentido e poder explicativo. Com efeito, se a forte valorização da educação escolar pelos alunos amplia as condições de escolarização favoráveis às práticas educativas estratégicas, ela potencializa, igualmente, as condições de escolarização não favoráveis a essas práticas, ao transformá-las em condições favoráveis, isto é, em oportunidades e razões de ser da ocorrência dessas práticas educativas estratégicas: possibilidade de realizar os seus objectivos e interesses, melhorar as suas condições de vida.

CONCLUSÕES

Os resultados desta pesquisa revelam que quando os alunos de fracos recursos socioeconómicos valorizam a educação escolar, apreendendo-a como mais-valia (capital de prestígio e simbólica), tendem a apostar fortemente nela, agindo com o propósito de enfrentar os constrangimentos associados aos processos de escolarização e melhorar as suas condições de vida. Estes resultados estão em linha com pesquisas anteriores realizadas noutros contextos e formações sociais que confirmam a ocorrência e o fulgor de práticas educativas estratégicas de actores sociais e educativos pertencentes a grupos sociais desfavorecidos, a actuar em conjunturas de enormes constrangimentos e dificuldades, procurando satisfazer os seus interesses e desejos (Berthelot, 1982, s.d.; Montandon, 1987; Boudon, 1979a, 1979b, 1990; Kellerhals & Montandon, 1991; Laurens, 1992; Baudelot & Establet, 1992; Proteau, 1995; Yaro, 1995; Machado et al., 2003; Lahire, 2004; Diallo, 2006; Diogo, 2013; Justino, 2013; Palhares, 2013; Correia, 2015).

Estas decisões e acções destes alunos de fracas condições socioeconómicas revelam ser, de facto, práticas educativas estratégicas. Através delas, os alunos procuram minorar os efeitos menos positivos das suas vivências numa realidade socioeducativa constrangedora, caracterizada pela debilidade do mercado de oferta educativa; adoptar comportamentos pró-activos, reagindo a esses constrangimentos nuns casos e antecipando os noutros; rentabilizar em proveito próprio as possibilidades ou potencialidades existentes; ajustar-se, numa palavra, a essa realidade constrangedora. Estas práticas educativas estratégicas adaptam-se aos diferentes factores associados à realização dos objectivos e interesses dos alunos, sejam estes mais favoráveis, sejam menos favoráveis (Crozier & Friedberg, 1977; Sardan, 2005).

As práticas educativas estratégicas destes alunos de fracos recursos socioeconómicos apontam, por conseguinte, para a sua autonomia enquanto actores sociais capazes de utilizar a margem de manobra de que dispõem para enfrentarem ou resolverem os constrangimentos que se lhes impõem. Face às múltiplas dificuldades com que se deparam no dia-a-dia, os alunos luandenses (angolanos) revelam ser, à semelhança de outros alunos africanos subsarianos e de outros continentes, dinâmicos, inventivos e criativos – competentes para provocar as suas próprias transformações e influenciar as realidades económicas, sociopolíticas e educativas em que estão inseridos (Lachaud, 1997; Sardan, 2005); actores sociais, detentores de racionalidades apropriadas às condições de vida que vivenciam (Assogba, 2011).

A autonomia e a qualidade de actores sociais desses alunos assentam nas suas capacidades de leitura crítica das realidades escolar, familiar e sociocultural, de projecção e antecipação do futuro, e de acção, associadas à valorização da educação escolar. De facto, estes alunos, à semelhança do que outros estudos confirmam, reconhecem que, en-

quanto membros de grupos sociais ou famílias desfavorecidos não detentores de outros tipos de património (material, financeiro e cultural), dependem sobremaneira da educação escolar para melhorar as suas condições de vida (no presente e no futuro) (Gilly, 2002; Zago, 2012). É verdade que, devido a muito factores, a formação escolar não garante sempre (em quaisquer circunstâncias e em todo o lugar) o acesso ao mercado de trabalho e aos eventuais benefícios associados (Palhares, 2013). Não é menos verdade, entretanto, que ela, e em particular a excelência escolar, detém um papel decisivo nas estratégias de reprodução social, através da inserção no mercado de trabalho e ocupação das melhores posições (Pinçon & Pinçon Charlot, 2007).

Os resultados da presente investigação sugerem que numa estrutura social como a luandense (angolana) o esforço para escapar às condições socioeconómicas desfavorecidas é particularmente intenso, sendo que o investimento na formação escolar, pela possibilidade de proporcionar uma promoção social ou evitar uma não promoção ou despromoção social, surge como um instrumento de capital importância, um impulsor de práticas educativas estratégicas dos alunos. Estudos realizados em contextos nacionais similares, como sejam os casos da Costa do Marfim (Proteau, 1995), do Burkina Faso (Yaro, 1995) e da Guiné Conakry (Diallo, 2006) – para se referir apenas a países africanos de expressão francesa –, comprovam a ocorrência de práticas educativas estratégicas de alunos e/ou famílias detentores de condições socioeconómicas desfavorecidas, tendo em vista alcançar a ascensão socioeconómica e escapar a não promoção ou despromoção social. Uma ilação que se pode extrair é que, em todos esses contextos, a procura de educação escolar ou ensino tende a assumir um perfil que não se desenvolve apenas segundo o *modelo melhores condições socioeconómicas, maior procura de ensino*; nos casos presentes, o outro modelo é *maiores debilidades de condições socioeconómicas, associadas à valorização da formação escolar, maior procura de ensino* (Correia, 2015).

A presente pesquisa identificou um conjunto de factores explicativos importantes das práticas educativas estratégicas de alunos de fracos recursos socioeconómicos, associado à importância que os próprios atribuem e reconhecem à educação escolar. Devido às muitas debilidades que afectam e continuarão a afectar as estruturas de ensino angolano, aqueles factores constrangedores ora identificados ou outros poderão continuar a condicionar os processos de escolarização dos alunos. Tomando em consideração a importância que os alunos de fracos recursos socioeconómicos luandenses atribuem à educação escolar e o investimento que nela fazem, traduzidos em práticas educativas estratégicas, admite-se, mesmo num quadro de incertezas e imprevisibilidade do futuro, a possibilidade dessas práticas educativas continuarem a ser elementos decisivos de resposta dos alunos aos referidos constrangimentos e aos desafios que se lhes colocam no campo do ensino. Reco-

menda-se que se dê crédito às capacidades de os alunos pertencentes a grupos desfavorecidos lerem criticamente a realidade socioeducativa, projectarem ou anteciparem o futuro, e decidirem e agirem, associadas à sobrevalorização da educação escolar no contexto escolar. Aconselha-se, igualmente, que junto das escolas (e das próprias famílias e outras entidades ligadas ao ensino) se desenvolvam actividades através de técnicas diversas, nomeadamente *workshops*, em domínios como o empreendedorismo, que permitam aos alunos despertar e aumentar a satisfação com a vida académica; melhorar a compreensão da importância da educação escolar para o sucesso da vida social e profissional; consolidar atitudes e comportamentos capazes de provocar a sua própria transformação e a das realidades socioeducativas em que se inserem. Recomenda-se, finalmente, que se efectuem estudos que tratem, especificamente, dos comportamentos de outros actores educativos que não apenas alunos (por exemplo, famílias e professores), no quadro do sistema e estrutura de ensino angolanos, ou apresentem novas abordagens dos problemas ora analisados. Estes trabalhos contribuirão para melhorar o conhecimento das realidades educativas angolanas.

Desenvolvimento de novas pesquisas, realização de actividades práticas mobilizadoras de atitudes e comportamentos de actores sociais e educativos de fracos recursos socioeconómicos, conducentes à melhoria dos seus processos de escolarização e condições sociais, são pequenos contributos que podem melhorar as suas capacidades criativas e adaptativas às suas realidades socioeducativas. Semelhantes contributos, note-se, dependem em grande medida da comunidade educativa, incluindo pesquisadores, alunos e professores.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, P. (2011). Revisitando a teoria da reprodução: debate teórico e aplicações ao caso português. *Análise Social*, 46 (199), 261281.
- Albarello, L. (1997). Recolha e tratamentos quantitativos dos dados de inquéritos. In L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy & P. Saint-Georges, *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (pp. 4883). Lisboa: Gradiva.
- Assogba, Y. (2011). *Insertion des Jeunes Exclues en Afrique*. Université du Québec en Outaouais (UQO): Alliance de Recherche UniversitéCommunauté/Innovation Sociale et Développement des Communautés (ARUC/ISDC), Axe 1 Développement Social. Serie Recherches, 39.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1992). *Allez les filles!*. Paris: Le Seuil.
- Bayart, J.F. (1989). *L'État en Afrique: La Politique du Ventre*. Paris: Fayart.
- Berthelot, J.M. (1982). Réflexions sur les Théories de la Scolarisation. *Revue Française de Sociologie*, 23 (4), 582604.
- Berthelot, J.M. (s.d.). *O labirinto escolar*. Porto: Rés Editora.

- Boudon, R. (1979a). *La Logique du Social. Introduction à l'Analyse Sociologique*. Paris: Hachette.
- Boudon, R. (1979b). *Inégalité des Chances. La Mobilité Sociale dans les Sociétés Industrielles*. Paris: Hachette.
- Boudon, R. (1990). Racionalidade. In R. Boudon, P. Besnard, M. Cherkaoui & B.-P. Lécuyer (Dir.), *Dicionário de sociologia* (pp. 207-208). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (s.d.). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Vega.
- Burawoy, M. (1998). The Extended Case Methode. *Sociological Theory*, 16 (1), 433. Disponível em <https://doi.org/10.1111/0735-2751.00040>
- Burgess, R.G. (1997). *A pesquisa de terreno: uma introdução*. Oeiras: Celta Editora.
- Byun, S.Y., Schofer, E. & Kim, K.-K. (2012). Revisiting the Role of Cultural Capital in East Asian Educational Systems: The Case of South Korea. *Sociology of Education*, 85 (3), 219-239.
- Carvalho, P. (2005a, 05 Fevereiro). Escolas superiores praticam preços elevados. *Jornal de Angola*.
- Carvalho, P. (2005b, 12 Fevereiro). Colégios lucram desmedidamente. *Jornal de Angola*.
- Carvalho, P. (2011). Angola: estrutura social da sociedade colonial. *Revista Angolana de Sociologia*, 7, 57-69.
- Carvalho, P. (2013). Evolução e crescimento do ensino superior em Angola. In M. A. Barreto & A. B. Costa (Coords.). *II Coopedu: África e o Mundo – Livro de Atas*, (pp. 248-265). Lisboa: ISCTE-IUL/CEA, Leiria: ESECS-IPL.
- Correia, V. (2015). *Sistema de ensino, transição societal e práticas educativas estratégicas dos actores sociais: o caso dos alunos de fracos recursos socioeconómicos de Luanda (Angola)* (Tese de doutoramento). Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa. Disponível em <https://run.unl.pt/bitstream/10362/16301/1/VirgilioCorreia%2c%20TeseCompleta%2c%20marco23%2c%20julho22.pdf>
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le Système: Les Contraintes de l'Action Collective*. Paris: Editions du Seuil.
- Diallo, B. B. (2006). Les Parcours Scolaires Atypiques du Collège de Porédaka en Guinée (Afrique de l'Ouest): Approche Comparative. *Revista Diálogo Educacional*, 6 (17), 456-464.
- Diogo, A. M. (2013). Investimento das famílias em escolarização e contextos escolares. In A. M. Diogo & F. Diogo (Orgs.), *Desigualdades no sistema*

- educativo: percursos, transições e contextos* (pp. 89108). Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- DuruBellat, M. (2010). Las Desigualdades Educativas en Europa: Una Cuestión de Actualidad. *Revista Espanola de Educación Comparada*, 16, 105130.
- Fernandéz Enguita, M. (2007). *Educação e transformação social*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Evans, M.D.R., Kelley, J. & Sikora, J. (2014). Scholarly Culture and Academic Performance in 42 Nations. *Social Forces*, 92 (4), 15731605.
- Gilly, M. (2002). As representações sociais no campo educativo (S.M.F. Ranzi & M.C. Silva, Trad.). *Educar em Revista* (19), 231-252. Disponível em <https://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.257>
- Governo de Angola (2011, 04 Maio). *Balanço da Implementação da 2ª Reforma Educativa em Angola*. Luanda.
- Grácio, S. (1998). *Ensinos técnicos e política em Portugal 1910/1990*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Grácio, S. (2002). Versão forte ou versão matizada das teorias da reprodução cultural? Uma discussão. *Educação Sociedade & Culturas*, 18, 4166.
- Gundlach, E & Woessmann, L. (2003). Family Background Schooling Resources and Institutional Features: What Determines Student Performance in East Asian Countries? International Center for the Study of East Asian Development: Kitakyushu, Working Paper Series, 2003 (18), Agosto 2003.
- Jodelet, D. (2003). Représentations Sociales: Un Domaine en Expansion. In D. Jodelet (Ed.), *Les Représentations Sociales* (pp. 4578). Paris: PUF. doi:10.3917/puf.jodel.2003.01.0045.
- Justino, D. (2013). Origens sociais, expectativas, oportunidades e desempenho escolar em Portugal. In A. M. Diogo & F. Diogo (Orgs.), *Desigualdades no sistema educativo: percursos, transições e contextos* (pp. 720). Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Kajibanga, V. (2000). Educação e níveis de ensino: o papel do ensino superior ensino superior e dimensão cultural de desenvolvimento (reflexões sobre o papel do ensino superior em Angola). In Educação para uma cultura da paz (Semana Social Nacional 99: Luanda, 23 a 28 de Novembro) (pp. 121138). Luanda: CEAST.
- Kellerhals, J. & Montandon, C. (1991). *Les Stratégies Éducatives des Familles. Milieu Social, Dynamique Familiale et Éducation des Préadolescents*. Neufchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Lachaud, J.P. (1997). Exclusion du Marché du Travail, Inégalité et Genre dans les Capitales Africaines: Une Méthode Nouvelle de Mesure. *Revue Tiers Monde*, 38 (152), 777-779.
- Lahire, B. (2004). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Editora Ática.

- Larrain, J. (1989). *Theories of Development: Capitalism, Colonialism and Dependency*. Cambridge: Polity Press.
- Laurens, J.P. (1992). 1 Sur 500 La Réussite Scolaire en Milieu Populaire. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Machado, F. L., Costa, A. F., Mauritti, R., Martins, S. C., Casanova, J. L. & Almeida, J. F. (2003). Classes sociais e estudantes universitários: origens, oportunidades e orientações. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, 4580.
- Marteleteo, L. & Andrade, F. (2013). The Educational Achievement of Brazilian Adolescents: Cultural Capital and the Interaction between Families and Schools. *Sociology of Education*, 87 (1), 1635.
- Montandon, C. (1987). Pratiques Educatives. Relations avec l'École et Paradigme Familial. In C. Montandon & P. Perrenoud (Dir.), *Entre Parents et Enseignants: Un Dialogue Impossible? Vers l'Analyse Sociologique des Interactions entre la Famille et l'École* (pp. 169-229). Berne: Peter Lang.
- Murteira, M. (1995). Economias e sociedades em transição na África lusófona. *Lusotopie 1995 (Transitions Libérales en Afrique Lusophone)* (2), 349-358.
- Sardan, J.P. O. (2005). *Anthropology and Development: Understanding Contemporary Social Change*. London & New York: Zed Books.
- Palhares, J.A. (2013). Os jovens enquanto alunos perante a produção de resultados: a importância dos contextos e processos de educação não-escolares. Comunicação apresentada ao *XII Congresso Internacional GalegoPortuguês de Psicopedagogia, Braga, 11-13 Setembro*, Braga: Universidade do Minho / Universidade da Coruña.
- Pinçon, M. & Pinçon-Charlot, M. (2007). *Sociologie de la Bourgeoisie*, 3^{ème} ed. Paris: La Découverte.
- Poulantzas, N. (1974). *Les Classes Sociales dans les Capitalismes Aujourd'hui*. Paris: Editions du Seuil.
- Proteau, L. (1995). Le Champ Scolaire Abidjanais: Stratégies Éducatives des Familles et Itinéraires Probables. *Cahiers des Sciences Humaines*, 31 (3), 635-653.
- Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy & P. Saint-Georges, *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (pp. 84-116). Lisboa: Gradiva.
- Schultz, W. (2005). *Measuring the SocioEconomic Background of Students and Its Effect on Achievement in PISA 2000 and PISA 2003*. Paper preparado para o Annual Meeting of the American Educational Research Association. 7-11 Abril 2005, San Francisco.
- Seabra, T. (2012). Desigualdades de desempenho escolar: etnicidade, género e condição social em escolas básicas da Área Metropolitana de Lisboa. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Número temático: Imigração, Diversidade e Convivência Cultural*, 185-210.

- Sebastião, J. (2009). *Democratização do ensino, desigualdades sociais e trajetórias escolares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- So, A.Y. (1990). *Social Change and Development: Modernization, Dependency, and World System Theories*. London: Sage Publications.
- Touraine, A. (1996). *O retorno do actor: ensaio sobre sociologia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vala, J. (1993). Representações sociais para uma psicologia social do pensamento social. In J. Vala & M. B. Monteiro (Coords.), *Psicologia social*, 3ª ed. (pp. 353384). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Yaro, Y. (1995). Les Stratégies Scolaires des Ménages au Burkina Faso. *Cahiers des Sciences Humaines*, 31 (3), 675696.
- Zago, N. (2012). A relação escolafamília nos meios populares – apontamentos de um itinerário de pesquisas. In J. Dayrell, M. A. Nogueira, J. M. Resende & M. M. Vieira (Orgs.), *Família, escola e juventude – olhares cruzados BrasilPortugal* (pp.132150). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Zéroulou, Z. (1988). La Réussite Scolaire des Enfants d'Immigrés. L'Apport d'une Approche en Termes de Mobilisation. *Revue Française de Sociologie*, 29 (3), 447470.

Nota: Por decisão pessoal, o autor do texto não escreve segundo o novo acordo ortográfico.

Financiamento do Ensino Superior em Moçambique: a comparticipação dos estudantes/famílias na Província de Gaza.

José Amilton Joaquim

RESUMO

Um dos desafios enfrentados pelos governos em todo mundo prende-se com a reforma do financiamento do ensino superior (ES) de forma a responder a duas pressões: o aumento da procura e a forte restrição do orçamento público. Esta realidade tende a ser mais crítica nos países africanos, pelo facto do ensino superior estar a concorrer com outros sectores, em termos de financiamento, considerados mais prioritários (Johnstone, 2010b) e (Pillay, 2012). Desta forma, grandes mudanças estão acontecendo, com maior relevo para a partilha dos custos (cost-sharing) no financiamento do ensino superior.

Assim, o estudo coloca a seguinte questão: *Como é que as políticas de partilha de custos (de estudo e de vida) dos estudantes moçambicanos da província de Gaza se constitui como factor favorável ou desfavorável à sua acessibilidade à frequência do ensino superior em instituições públicas e privadas?*

A pesquisa empírica será de natureza qualitativa e quantitativa, na medida em que vai conciliar informação estruturada proveniente de um inquérito por questionário para os estudantes e informação não estruturada proveniente de fontes escritas (documentos oficiais e estudos feitos sobre financiamento do ensino superior em Moçambique e no mundo).

Por conseguinte, espera-se que o estudo venha a contribuir para um cenário real, isto é, mais reflexivo sobre as políticas de repartição de custos, financiamento e o papel das organizações para a acessibilidade ao ensino superior em Moçambique.

Palavras chave: Custos do ensino superior, políticas de partilha de custos, financiamento do ensino superior, o papel das organizações, acessibilidade ao ensino superior.

José Amilton Joaquim

Docente da Universidade Eduardo Mondlane-Escola Superior de Negócios e Empreendedorismo de Chibuto, doutorando do Curso de Sociologia Económica e das Organizações na Universidade de Lisboa- Instituto Superior de Economia e Gestão.

ABSTRACT

One of the challenges facing governments around the world is the reform of higher education funding in order to respond to two pressures: increased demand and tightening of the public budget. This reality tends to be more critical in African countries because higher education is competing with other funding sectors which are considered to be the highest priority (Johnstone, 2010b) and (Pillay, 2012). In this way, major changes are taking place, with greater emphasis on cost-sharing in higher education funding.

Thus, the study raises the following question: *How do the costs-sharing policies (of study and life) of Mozambican students in Gaza Province constitute a favorable or unfavorable factor for their accessibility to higher education attendance at public institutions and private?*

Empirical research will be of a qualitative and quantitative nature in that it will reconcile structured information from a questionnaire survey for students and unstructured information from written sources (official documents and studies on higher education funding in Mozambique and the world).

Therefore, it is expected that the study will contribute to a real scenario, that is, more reflective about the policies of cost-sharing, financing and the role of organizations for the accessibility to higher education in Mozambique.

Keywords: Higher education costs, cost-sharing policies, higher education funding, the role of organizations, accessibility to higher education.

1. INTRODUÇÃO**1.1 Enquadramento sócio político do estudo**

O Ensino Superior (ES) em Moçambique celebrou, em 2012, os seus 50 anos de existência formal e esse marco histórico constitui uma oportunidade de reflexão sobre os caminhos trilhados, a sua natureza e características, bem como a visão que hoje dá o suporte para a sua participação plena no desenvolvimento de Moçambique (Ministério de Educação, 2012a). Como é referido por Johnstone (2005), o ensino superior no início do século XXI tornou-se cada vez mais importante. Desde os países altamente industrializados como os da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), até aos países de renda média e baixa, o ensino superior é visto como uma base para as sociedades civis democráticas, um motor de crescimento económico e um instrumento de política para o avanço da mobilidade económica individual e justiça social. Esta ideia é partilhada pela UNESCO, quando revela que, há um reconhecimento claro da demanda enorme e insatisfeita pelo ensino superior no século XXI (UNESCO, 2009). No

entanto, vários são os desafios que o ensino superior tem estado a atravessar e todos eles estão de uma ou de outra forma relacionados com a questão de financiamento, como as pesquisas de vários autores (Johnstone, 2001, 2005, 2010, 2016), (Tekleselassie & Johnstone, 2004), (Woodhall, 2007), (Barr, 2007), (Marcucci & Johnstone, 2007), (Vossens-teyn & Jong, 2006), (Cerdeira, 2008), tem evidenciado quando mostram que, um grande desafio enfrentado pelos governos de todo o mundo, tanto nos países industrializados, como nos países em desenvolvimento, é como reformar o financiamento do ensino superior em resposta às duas pressões, o aumento da procura e dos orçamentos públicos fortemente limitados. Os últimos vinte anos viram grandes mudanças na forma como o ensino superior é financiado em muitos países, as mudanças incluem a introdução de propinas ou outros encargos nos países onde a taxa de matrícula do ensino superior era anteriormente gratuita, mudanças nos sistemas de auxílio aos estudantes, uma mudança para empréstimos estudantis para complementar ou substituir os subsídios.

Estes desafios, tornam-se ainda mais pesados nos países em desenvolvimento, como Pillay (2012) informa, por causa da competição intersectorial por recursos financeiros com o ensino fundamental e médio, saúde pública, habitação, infraestrutura económica e segurança social, o que leva a que o argumento a favor do aumento do financiamento do ensino superior não seja ajudado pela baixa priorização desse sector por muitos governos africanos.

Em Moçambique, após a independência, no período socialista 1975 a 1986, o acesso à universidade não exigia exames de admissão, era de frequência livre (Langa, 2013). No período da democracia multipartidária e período de livre mercado, que cobrem o período de 1986 até à data, a mudança mais importante para o sistema de ensino superior em Moçambique foi a introdução de uma nova Lei, 1/93, revista em 2003. Esta lei marcou o início de uma “nova era” de múltiplos fornecedores de ensino superior, incluindo a possibilidade das instituições privadas participarem na oferta do ensino superior (Beverwijk, 2005, p. 15). A elevada procura de ensino superior conduziu o governo a introduzir exames de admissão competitivos em 1991 como um meio de seleccionar os estudantes que quisessem ingressar nas instituições de ensino superior públicas (Dias, 1998).

Num determinado período, nas instituições de ensino superior públicas não se cobravam propinas. No entanto, com aumento das matrículas de 2000 a 2006 que se deve, em particular, à abertura das aulas noturnas (Langa, 2013), passa-se a cobrar propinas apenas no período noturno. A partir de 2005, o estado criou cinco institutos politécnicos públicos que preveem o pagamento de propinas, quer no período diurno, quer no noturno. Os dados mais recentes da Direção Nacional de Ensino Superior (2016), indicam que existem, em Moçambique, 18 insti-

tuições de ensino superior públicas em que estão matriculados 116037 estudantes e existem 26 IES privadas em que estão matriculados 174802 estudantes.

Algumas vezes como a de Chilundo (2010), que tem desenvolvido pesquisas sobre ensino superior e foi Vice-Ministro para área do ensino superior em Moçambique, tem vindo a revelar que, o sistema de financiamento em curso em Moçambique, é considerado socialmente injusto, uma vez que o governo paga a mesma quantia para todos, independentemente da sua posição socioeconómica. Para o autor, com o atual sistema de taxas em instituições públicas, em que todos pagam as mesmas taxas, não importa quão rico e/ou pobre se é, os estudantes ricos são os que mais beneficiam do sistema, tanto porque estão mais bem preparados quanto porque economizam dinheiro que poderia usar para pagar as taxas. Outrossim, Langa (2013), existe um consenso, entre as diferentes partes interessadas, incluindo o governo e reitores, de que a situação de financiamento é problemática, principalmente em vista da expansão e sustentabilidade do ensino superior público, e sua equidade, eficiência e responsabilidade. Atualmente, o governo financia cerca de USD 2 500 por ano por aluno matriculado no ensino superior público e, (Chilundo, 2010), os estudantes do sistema público pagam uma baixa propina, cerca de USD 100 por ano. Segundo informações do Plano Estratégico do ensino superior 2012-2020, as principais fontes de financiamento das instituições de ensino superior públicas são o Estado¹ e os parceiros de cooperação. Contudo, apesar de serem pouco significativas, as IES públicas contam, ainda, com receitas próprias provenientes, fundamentalmente, do pagamento de propinas e de geração de rendimentos (Ministério de Educação, 2012b).

Quando se olha para esta realidade do financiamento e partilha de custos no ensino superior em Moçambique, fica claro que o estado é o maior financiador e que a participação dos estudantes/famílias parece ser muito reduzida. No entanto, é preciso perceber que a partilha de custos para o acesso ao ensino superior por parte dos estudantes e famílias não se restringe apenas aos custos de educação, mas existem outros custos latentes, que podemos designar por custo de vida. Tal como mencionado por alguns autores como Woodhall (2004), quando escreve que os sistemas de ensino superior enfrentam em todos os lugares as duas pressões da austeridade financeira e da procura crescente de assistência financeira para permitir que os estudantes paguem os custos diretos e indiretos do ensino superior (mensalidades, livros e despesas de vida). Em Moçambique Mário, Mouzinho; Fry, Peter; Levey, Lisbeth; Chilundo (2003, p. 89) afirmam que,

¹ Beverwijk (2005) indica que cerca de 97% do orçamento público nas instituições do ensino superior públicas são apoiados pelo governo.

A questão da assistência financeira aos estudantes é absolutamente crítica para questões de equidade de acesso ao ensino superior. Embora as taxas em instituições de ensino superior públicas sejam muito baixas, os estudantes enfrentam custos privados consideráveis, sob a forma de despesas de subsistência e despesas com livros e outros bens essenciais. Há muito pouca assistência financeira para estudantes de famílias de baixa renda. Apenas cerca de 10% dos estudantes das IES governamentais recebem bolsas de estudo e/ou vivem em acomodações subsidiadas e recebem assistência para comprar livros.

Portanto, este estudo que se pretende conduzir em Moçambique, no contexto do ensino superior, enquadra-se no domínio da Economia de Educação, e segue a linha de investigação do projecto Custo de Estudante no Ensino Superior em Portugal (CESTES 2, 2017)², com a estratégia metodológica do estudo realizado em Portugal na tese de doutoramento desenvolvida por Cerdeira (2008), com o título *O Financiamento do Ensino Superior Português. A Partilha de Custos*. A pesquisa assenta na teoria de partilha de custos (cost-sharing) desenvolvida em vários estudos por (Johnstone, 2001), (Johnstone, 2005), (Johnstone, 2010).

1.2 Pergunta de partida

Alguns autores como Johnstone (2010a), Cerdeira (2008), nas suas pesquisas têm levantado alguns questionamentos, a saber: Quem deve financiar o ensino superior? Os estudantes, as famílias, o estado, os empregadores, entidades filantrópicas, instituições financeiras? Porque se financia o ensino superior? Pelo retorno económico com os benefícios privados e públicos? Quem efetivamente o financia? Os fundos públicos, fundos privados, subsídios, propinas, taxas, doações?

Em função desses questionamentos, de forma a não nos dispersar, pretende-se encontrar resposta relativa à pergunta de partida com a qual, segundo Quivy e Campenhoudt (2008, p. 44), “o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor”. A pergunta de partida que servirá de fio condutor da investigação é: *Como é que as políticas de partilha de custos (de estudo e de vida) dos estudantes moçambicanos da província de Gaza se constitui como factor favorável ou desfavorável à sua acessibilidade à frequência do ensino superior em instituições públicas e privadas?*

1.3 Objectivos da investigação

Os objetivos decorrentes do problema pretende compreender como é que as políticas de partilha de custos e de financiamento, particular-

² O projeto está sendo desenvolvido pelo Instituto de Educação (IE) da Universidade de Lisboa, sob a coordenação da Pofa. Luísa Cerdeira, docente do IE.

mente os custos diretos (de frequência de ensino superior) e indiretos (outras despesas de vida), no contexto moçambicano, podem ajudar ou obstruir a acessibilidade ao ensino superior, tomando em consideração a contribuição das organizações para o efeito. Para o efeito são definidos os seguintes objectivos específicos que vão conduzir a pesquisa:

- Analisar as políticas de partilha de custos e de financiamento do ensino superior em Moçambique;
- Relacionar as políticas com as práticas nas instituições de ensino superior, considerando, os tipos de políticas, o modo de aplicação e os modelos de apoio e assistência social;
- Apresentar as características socioeconómicas dos estudantes universitários e as condições determinantes para a frequência do ensino superior;
- Entender o papel das organizações na contribuição para a equidade e acessibilidade ao ensino superior;
- Perceber em que medida a política de partilha de custos em função do tipo de instituição, tipo de curso, local (município da capital provincial e outros municípios periféricos), da diferenciação entre as instituições públicas que cobram propinas e as que não cobram, permite a acessibilidade e equidade ao ensino superior.

3. ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

3.1 Metodologia

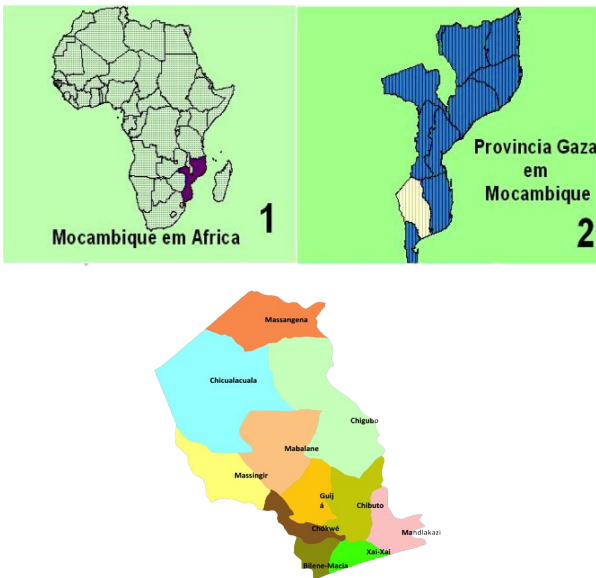
Como forma de responder às questões e alcançar os objectivos em causa, o estudo será desenvolvido conjugando duas abordagens, a análise qualitativa e quantitativa, na medida em que vai conciliar informação estruturada proveniente de um inquérito por questionário e informação não estruturada proveniente de fontes escritas ou documentais. Estas duas abordagens, como é garantido por Ghiglione e Matalon (1993), que correspondem a diferentes preocupações, que não se excluem necessariamente, vão permitir a observação em profundidade das várias componentes do problema levantado, conhecer e avaliar comportamentos da população em um ou mais domínios da vida social.

3.2 População Alvo

Pretende-se trabalhar com instituições de ensino superior que se encontram, na província e distritos de Gaza na região sul de Moçambique. A província de Gaza, situa-se na região sul de Moçambique, a sua capital é a cidade de Xai-Xai que dista 210 quilómetros a norte da capital nacional, Maputo. Com uma área de 75.709 Km², conta com um total de 1.416.810 de habitantes, dos quais maior número é de mulheres em relação aos homens. A província está dividida em 11 distritos e possui

seis municípios: Chibuto, Chókwè, Macia, Mandlacaze, Bilene e Xai-Xai. A taxa de analfabetismo rondam nos 32.4%, PIB 27 059,6 MT e PIB per capita de 498,9 USD. Apresenta 10 IES públicas, 5 encontram-se nos distritos de Chókwè, Chibuto, Chongwene e Mandlakaze, das mesmas 3 são públicas e 2 são privadas e as outras 5, que são privadas, encontram-se na cidade capital da província³ (outras informações sobre as instituições do ensino superior na província de Gaza, encontram-se em anexo 2). Para o efeito, vai-se recorrer a estratégia de amostra não probabilística intencional, como esclarece Vilelas (2009), quando chama atenção para duas questões que considera fundamental nos cuidados que devem ser tomados na utilização de estudos de casos, a primeira prende-se com o critério de amostragem, a escolha de amostra não se baseia na incidência de fenómenos, mas sim no interesse do caso em relação ao fenómeno que se está a estudar, em segundo lugar o número de casos selecionados também se relacionam com a certeza de que se quer ter e não com critérios estatísticos inerentes a determinados níveis de significação.

Figura 1: Mapa de Moçambique em África, Província de Gaza em Moçambique e Map da província de Gaza



Fonte: Adaptado de Finiasse (2011) e INE (2015a)

³ Informação retirada do Anuário Estatístico da Província de Gaza (INE, 2015b) e Estatística sobre o ensino superior em Moçambique (Ministério da Educação, 2012)

Em relação a preferência pela região sul e concretamente o caso da província de Gaza, por um lado deve-se ao facto de ser a província em que estou a trabalhar e tem sido na mesma em que tenho estado a desenvolver alguns trabalhos de pesquisas como forma de dar o contributo científico e pretendo, com esta pesquisa, continuar a dar o mesmo contributo. Por outro, a província de Gaza na esteira de expansão das instituições de ensino superior pelo país, foi abrangida entre os anos de 2005 com IES não somente na capital provincial, como também em alguns distritos da província de Gaza, nomeadamente, distrito de Chókwè, Chibuto, Chongwene e Mandlacaze. Por outro, deve-se ao facto da província de Gaza apresentar instituições de ensino superior binárias (universidades e politécnicas) e com políticas de financiamentos diferenciado, mesmo nas IES públicas, o que vai tornar este estudo mais abrangente.

3.3 Obtenção e seleção dos dados

Os autores De Ketele e Roegiers (1999) dizem que, uma vez delimitado quais as informações que se pretendem recolher, é indispensável elaborar uma estratégia de recolha de informações, estratégia que, por sua vez, exige o recurso a métodos de recolha de informações. O estudo empírico será realizado em duas fases, a primeira, que Estrela (1994) designa por fase de elemento de estrutura ou de busca de informações documentadas ao nível de arquivo e outros. Nesta fase, vai-se proceder a uma análise das fontes escritas (documentos oficiais e estudos de pesquisas sobre as políticas de financiamento do ensino superior em Moçambique e no mundo) que permitirão apreender as políticas de financiamento em uso em Moçambique.

Numa segunda fase, que Estrela chama de fase de dados de perspectiva, será aplicado um modelo de inquérito por questionário, adaptado a partir do questionário⁴ usado no estudo realizado por Cerdeira (2008), para os estudantes que estejam a frequentar o ensino superior na província de Gaza como forma de ter informações quer básicas, como o tipo de instituição que frequenta o curso e outras; quer sobre as condições sociais e económicas, acesso ao ensino superior, as suas opiniões e informação relacionada com despesas dos estudos (custo de educação e de vida). O que permitirá também efetuar uma caracterização sócioeconómica dos estudantes do ensino superior da mesma província.

3.4 Tratamento e análise dos dados

Os dados recolhidos a partir dos questionários serão submetidas a uma análise estatística com recurso ao programa estatístico SPSS. Conforme Quivy e Campenhoudt (2008), os dados recolhidos por um inquérito

4 O modelo de questionário é o recomendado ao nível do projeto (ICHEFAP, 2007) e tem sido usado para o projeto CESTES em Portugal.

por questionário, em que um grande número de respostas são pré-codificadas, não têm significado em si mesmos, só podem ser úteis no âmbito de um tratamento quantitativo que permita comparar as respostas globais de diferentes categorias sociais.

3.5 Relevância e desafios da investigação

Este estudo configura-se ser relevante pela pertinência social, política e científica que encerra na medida em que vai permitir compreender e contribuir na (aérea de investigação de política de financiamento do ensino superior e na partilha de custos entre o estado/contribuintes e estudantes/famílias)⁵, numa fase em que todos os países se deparam com uma onda de austeridade no financiamento do ensino superior e esta onda torna-se ainda mais crítica para os países Africanos como é o caso de Moçambique pelos motivos já apresentados.

Por isso, sendo este um assunto de agenda nacional como um dos pontos a ser tomado em consideração no âmbito de reformulação das políticas de financiamento do ensino superior conforme o plano estratégico 2012-2020, espera-se, que as análises que serão tomadas em consideração, sejam úteis para os futuros debates sobre a reformulação da política de financiamento do ensino superior que seria ideal para o contexto Moçambicano tendo em conta a situação real dos custos incorridos pelos estudantes e as condições socioeconómicas determinantes para a frequência e acessibilidade do ensino superior em Moçambique.

3.6 Abrangência e limitações

Este estudo pretende olhar para as políticas de partilha de custos e financiamento do ES no contexto Moçambicano e compreender como é que podem fomentar ou travar a acessibilidade ao ensino superior, por isso, Cerdeira (2008), afirma que torna-se imprescindível considerar e conhecer a realidade orçamental das instituições de ensino superior e dos serviços de apoio social, mormente no que toca ao financiamento, com o objectivo de identificar o apoio público das entidades governamentais e confrontá-los com os dados dos custos dos estudantes, seguindo os estudos de Cerdeira aplicados a Portugal e outros países (2008). O estudo não tem por finalidade a mera descrição quantitativa dos gastos precisos que os estudantes do ensino superior podem ter, mas também a interpretação dos seus pensamentos sobre o financiamento, na perspectiva da metodologia participativa dos estudantes que têm alguma opinião para o efeito. Não pretende também o estudo apresentar uma proposta de política de financiamento ou de partilha de custos, entretanto contribuir para a edificação de um quadro esclarece-

⁵ Investigação desenvolvida pelo projeto Internacional Comparativo de Finanças e Acessibilidade ao Ensino Superior (ICHEFAP), no âmbito do Centro para Comparação Global dos estudos em educação *que se encontra na Universidade de New York em Buffalo*.

dor e crítico sobre a distribuição de custos ao nível de financiamento do ensino superior em Moçambique.

Em termos de limitações, por um lado poderão estar associadas ao acesso a informação orçamental das instituições de ensino superior públicas e privadas por diversos motivos como sigilo e pelo facto das instituições não estarem muito preparadas para fornecerem esse tipo de informação. Por outro lado, as limitações financeiras para não abranger o estudo em outros pontos do país. Para fazer face a essas dificuldades, vai-se recorrer ao diálogo com as mesmas instituições de forma a mostrar a importância do estudo e a questão da confidencialidade da informação que se vai tomar em consideração.

BIBLIOGRAFIA

- Altbach, P. (2006). *International Higher Education: Reflections on Policy and Practice*. Boston: Boston College for International Higher Education. Disponível em https://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pubs/Altbach_2006_Intl_HigherEd.pdf
- Barr, N. (2005). *Financing higher education: Lessons from the UK debate*. Disponível em http://eprints.lse.ac.uk/287/1/Barr_2003_PQ030430.pdf
- Barr, N. (2007). *Financing higher education: Lessons from developed economies, options for developing economies, (January)*. Disponível em <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.606.9214&rep=rep1&type=>
- Beverwijk, J. (2005). *The Genesis of a system: A coalition formation in Mozambican higher education, 1993-2003*. Kampala: CHEPS/University of Twente. Disponível em <https://www.utwente.nl/en/bms/cheps/education/phd-page/cheps-alumni-and-their-theses/ProefschriftFinal.PDF>
- Cerdeira, M. L. (2008). *O Financiamento do Ensino Superior Português. A partilha de custos*. Universidade de Lisboa. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/973/1/17269_TeseLuisaCerdeira2Abril2009
- Chapman, B. (2005). Centre for Economic Policy Research Income Contingent Loans for Higher Education: International Reform. *Economic Policy*, (March 2003). Disponível em <https://www.cbe.anu.edu.au/researchpapers/cepr/DP463>
- Chilundo, A. (2010). Mozambique. In *Higher Education Financing in east and southern Africa* (pp. 103–123). Michigan: Africa Minds. Disponível em <http://www.africanminds.co.za/wp-content/uploads/2012/06/13407160372101493429>
- De Ketele, J., Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados, Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget, Coleção Epistemologia e Sociedade.

- Dias, M. da C. L. (1998). *Quality Management in Higher education*. (Tese de Doutoramento) School of Education, University of Wales, Bangor. Disponível em http://e.bangor.ac.uk/3990/1/DX207506_1_0001.pdf
- Direção Nacional de Ensino Superior. (2016). *Dados Estatísticos sobre o Ensino Superior em Moçambique 2010*. Maputo. Disponível em http://www.mec.gov.mz/STATS/Documents/Estatisticas_Ensino_Superior/Book_2010.pdf%0D%0D
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores* (4th ed.). Porto: Porto Editora.
- Finiasse, A. (2011). *Localização geográfica de distrito de Bilene*. Maputo: Direção Nacional de Geografia e Cadastro-DINAGECA.
- Friedman, M. (1955). *The Role of Government in Education*. New Jersey: Trustees of Rutgers College. Disponível em <http://la.utexas.edu/users/hcleaver/330T/350kPEEFriedmanRoleOfGovttable.pdf>
- Ghiglione, R., Matalon, B. (1993). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora
- Hill, C., Winston, G., & Boyd, S. (2004). *Affordability: Family Incomes and Net Prices At Highly Selective Private Colleges and Universities*, (66). Disponível em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED485536.pdf>
- ICHEFAP. (2017). *International Comparative Higher Education Finance and Accessibility Project*. Disponível em http://gse.buffalo.edu/org/inthigheredfinance/project_about.html
- INE. (2015a). *Anuário Estatístico 2015*. Maputo: INE
- INE. (2015b). *Anuário estatístico 2015 província de Gaza 2015*. Maputo
- Johnstone, B. (2001a). *Student Loans in International Perspective: Promises and Failures, Myths and Partial Truths*. Disponível em <http://ahero.uwc.ac.za/index.php?module=cshe&action=downloadfile&fileid=81806115511848321656696%0D%0D>
- Johnstone, D. B. (2001b). *The Economics and Politics of Cost Sharing in Higher Education: Comparative Perspectives*, 23(May), 403–410. Disponível em <http://gse.buffalo.edu/org/inthigheredfinance/>
- Johnstone, D. B. (2005). *Higher Educational Accessibility and Financial Viability: The Role of Student Loans*. Disponível em <http://gse.buffalo.edu/org/inthigheredfinance/>
- Johnstone, D. B. (2010a). *Financing Higher Education: Who Pays and Other Issues*. Disponível em <http://gse.buffalo.edu/org/inthigheredfinance/>
- Johnstone, D. B. (2010b). *Financing Higher Education: Worldwide Perspectives and Policy Options*, 1–22. Disponível em <http://gse.buffalo.edu/org/inthigheredfinance/>
- Katainen, Jyrki & Navracscics, T. (2017). Investir na educação, investir na juventude da Europa. *Journal Nacional Diário*.

- Langa, P. V. (2013). *Higher Education in Portuguese Speaking African Countries A five country baseline study*. South Africa: African Minds.
- Lima, J. Á. de (2006). Ética na investigação. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto editora, pp 127- 157
- Marcucci, P. N., & Johnstone, D. B. (2007). Tuition Fee Policies in a Comparative Perspective: Theoretical and Political Rationales. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 29(1), 25–40. <http://doi.org/10.1080/13600800600980015>
- Mário, Mouzinho; Fry, Peter; Levey, Lisbeth; Chilundo, A. (2003). *Higher Education in Mozambique*. Oxford: James Currey. MESCT. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/305072390_Higher_Education_in_Mozambique_A_Case_Study
- Martins, J. O., Boarini, R., & Strauss, H. (2009). The Policy Determinants of Investment in Tertiary Education. *OECD Journal: Economic Studies*, 2009, 1–38. Disponível em <https://www.oecd.org/eco/growth/46867031.pdf>
- Ministério da Educação. (2012). *Dados Estatísticos sobre o Ensino Superior em Moçambique 2010*. Disponível em http://www.mec.gov.mz/STATS/Documents/Estatisticas_Ensino_Superior/Book_2010.pdf
- Ministério de Educação. (2012a). *Colectânea de Legislação do Ensino Superior*. Maputo
- Direção para Coordenação do Ensino Superior Ministério de Educação. (2012b). *Plano Estratégico do Ensino Superior*. Maputo: MINED. Disponível em http://www.mctestp.gov.mz/sites/default/files/doc/EnsinoSuperior/PlanoEstrategico_2012-2020.pdf
- Pillay, P. (2012). *Higher Education and Economic Development Literature review*. South Africa: Africa Minds. Disponível em <http://www.africanminds.co.za/wp-content/uploads/2012/06/13407160372101493429.pdf>
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Rounce, B. A. (2004). *Access to Post-secondary Education: Does Class Still Matter?*
- Saskatchewan 2717: Canadian Centre for Policy Alternatives—Saskatchewan 2717. Disponível em https://www.policyalternatives.ca/sites/default/files/uploads/publications/Saskatchewan_Pubs/pse.pdf
- Santiago, P.; Tremblay, K.; Basri, E. & Arnal, E. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society* (Vol. 2). OCDE. Disponível em <http://siteresources.worldbank.org/TERTIARYEDUCATION/Resources/Documents/Constructing-Knowledge-Societies/ConstructingKnowledgeSocieties>
- Taimo, J. U. (2010). *Ensino superior em Moçambique: história, política e gestão*. Universidade Metodista de Piracicaba Faculdade de Ciências Humanas

- Programa de Pós-graduação em Educação. Disponível em <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/USQUKAQXVOOD>
- Teixeira, P. (2006). Markets in Higher Education: Can we still learn from economics, founding fathers? *Center for Studies in Higher Education UC Berkeley*, 22. Disponível em <http://escholarship.org/uc/item/1vr4f-0b2#page-1>
- Tekleselassie, A. A., & Johnstone, D. B. (2004). *Means Testing: The Dilemma of Targeting Subsidies in African Higher Education*, 2(2).
- UNESCO. (2009). *World Conference on Higher Education 2009 Final Report* (Vol. 81). Paris. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189242e>
- Vilelas, J. (2009). *Investigação – o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Vossensteyn, H. & Jong, U. (2006). Cost-sharing and Accessibility in Higher Education: A fairer Deal? In J. Teixeira, P., Johnstone, B., Rosa, M., Vossensteyn (Ed.), *Dordrecht* (Vol. Springer, pp. 1–18). Dordrecht: Springer. <http://doi.org/10.1007/978-1-4020-46605>
- Wellhausen, R. (2006). *Student Loans in Russia*. Oxford: Oxford Russia Fund. Disponível em http://www.neweurasia.ru/media/StudentLoansinRussia_report.pdf
- World Bank. (1986). *Financing in Developing Countries*. Washington, D.C: The World Bank. Disponível em <http://documents.worldbank.org/curated/en/409491468763761554/pdf/multi-page.pdf>
- World Bank. (2002). *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary 17 Education*. Washington, D.C: The World Bank
- Woodhall, M. (2004). Student Loans: Potential, Problems, and Lessons from International Experience, 2(2), 37–51. Disponível em <https://www.codes-ria.org/IMG/pdf/3-woodhall>
- Woodhall, M. (2007). *Funding Higher Education: The Contribution of Economic Thinking to Debate and Policy Development*. (T. W. Bank, Ed.). Washington, D.C. Disponível em http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/Funding_HigherEd_wps8.pdf
- Ziderman, A. (2002). *Alternative Objectives of National Student Loan Schemes: Implications for Design, Evaluation and Policy*. Bar-Ilan University, Israel. Disponível em <http://www.ingentaconnect.com/content/uwp/wjoe/2002/00000011/00000001/art00004>

A internacionalização das políticas públicas de educação em Timor-Leste: definição de um quadro conceptual e analítico de investigação

Susete Albino

RESUMO

A República Democrática de Timor-Leste nasce num período em que as interações entre o local e global se intensificam e em que a interdependência dos Estados exige novas formas de atuação e um outro olhar sobre as políticas públicas. A crescente relevância atribuída à educação no desenvolvimento, desde os anos sessenta, reforçou o papel da cooperação internacional na disseminação de políticas globais. Este artigo apresenta como escopo a delineação de um quadro conceptual e analítico para o estudo da influência da cooperação internacional nas reformas curriculares implementadas no país desde a independência, tendo como referência a internacionalização das políticas públicas. A escolha de Timor-Leste para a realização da investigação prende-se com as razões históricas e políticas que estão na sua origem enquanto Estado independente. Deste modo, apresentando como pano de fundo a administração transitória das Nações Unidas e a necessidade de edificar um sistema educativo a partir do zero, crê-se que o país emerge como um espaço *sui generis* para esta análise.

Palavras-chave: Políticas Públicas de Educação; Processos de Internacionalização das Políticas Públicas; Cooperação Internacional; Timor-Leste; Reformas Curriculares

INTRODUÇÃO

O final da II Guerra Mundial, os processos de descolonização, a dialética “países desenvolvidos/países subdesenvolvidos” e as divergências ideológicas que opuseram o Bloco Soviético ao Bloco Ocidental impulsionaram e fortaleceram as relações políticas e económicas entre os Estados e marcaram o início de uma era que preconizou o desenvolvimento como um projeto coletivo de toda a humanidade: a “era do desenvolvimento” (Rist, 2003). Esta conceção do desenvolvimento

Susete Albino

CHAM - Centro de Humanidades; FCSH - UNL
susete.albino@gmail.com

como uma preocupação comum colocou novos desafios à cooperação internacional.

Sincronicamente, emergiu, nos anos sessenta, a teoria do capital humano, da qual Schultz se afigura o principal mentor. O estudioso analisou os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano”, defendendo que os conhecimentos, a capacidade e a experiência das pessoas as tornava economicamente mais produtivas. O capital humano podia assim ser incrementado mediante um investimento acrescido na educação, na saúde, na formação profissional e na melhoria da qualidade de vida. Este novo paradigma estimulou o debate sobre os modelos de cooperação até então implementados e acentuou o papel da cooperação internacional no campo das políticas educativas.

A globalização, por seu turno, contribuiu para a intensificação das relações políticas, económicas e sociais, alterando o espaço e o tempo e facilitando interações e intercâmbios outrora difíceis ou impossíveis. A interdependência dos sistemas políticos tornou-se, destarte, impreterível e originou uma expansão da interferência de fatores externos nas políticas internas, visível na perda de poder dos Estados, em detrimento de instâncias inter e transnacionais. Diante desta nova forma de governação, as respostas internas aos desafios regionais, nacionais e transnacionais têm vindo a conduzir os países à delineação de uma agenda e de objetivos que ultrapassam as fronteiras territoriais e à importação de material técnico, cognitivo e normativo para a conceção das políticas públicas.

A investigação que se ambiciona desenvolver inscreve-se no estudo da internacionalização das políticas públicas e tem como objetivo analisar o modo como a cooperação internacional influenciou as reformas educativas do Ensino Básico (EB) e do Ensino Secundário Geral (ESG) implementadas desde a independência, quer no seu agendamento e formulação, quer na sua implementação e monitorização. Neste sentido, considera-se que importa: (i) observar o contexto político e a agenda política interna em que as medidas se enquadram; (ii) estudar as diferentes fases do ciclo político destas medidas; (iii) especificar os atores e instituições envolvidos no processo e o seu respetivo papel; (iv) determinar a natureza e a dimensão da intervenção da cooperação internacional nas políticas de educação em análise; e (v) identificar e observar os mecanismos e instrumentos utilizados pela cooperação internacional, no âmbito dos projetos celebrados com o governo timorense, desde o desenho à monitorização/avaliação dos currículos implementados.

Esta comunicação expõe os alicerces da definição de um quadro de análise para essa investigação. A opção por estas reformas curriculares prende-se com dois aspetos: (1) apenas ocorreram quatro reformas curriculares – duas no 1.º e 2.º ciclos do EB – (1/2007/MEC e (DL 4/2015), uma no 3.º ciclo do EB (Resolução Governamental 24/2011) e uma no ESG (DL 47/2011); (2) as reformas promovidas contaram com o apoio da cooperação internacional.

Já a seleção de Timor-Leste para a sua concretização resulta da combinação de um conjunto de elementos que, acredita-se, aponta o país como um espaço por excelência para a análise dos processos de internacionalização das políticas públicas. De facto, o contexto histórico e político em que “nasce” e as especificidades que caracterizam a construção de um Estado e de um sistema educativo de raiz, fortemente dependente da ajuda externa, conferem-lhe características sui generis.

DO ESTADO DA EDUCAÇÃO EM TIMOR-LESTE À DELINEAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Segundo o *Report of the Joint Assessment Mission: World Bank* (BM, 1999), no rescaldo do referendo de 1999, verificou-se o colapso do sistema educativo: (i) cerca de 75 a 80% das escolas primárias e secundárias foram parcialmente ou totalmente arrasadas; (ii) todos os materiais didáticos removidos ou destruídos; (iii) apenas cerca de 75% dos docentes do EB permaneceu no país. Já o número de docentes do ESG e Vocacional não atingia os 20%.

Perante este quadro, a comunidade internacional priorizou, a curto prazo: (i) o recrutamento de docentes para o ensino primário; (ii) a construção/reconstrução e equipamento das escolas; (iii) o recrutamento de formadores de docentes para o ensino secundário; e (iv) a formação de recursos humanos na área da administração escolar. Quanto às medidas a desenvolver a médio prazo (2-3 anos) foram, entre outras, determinadas como prioritárias (i) a revisão dos currículos; (ii) a consolidação do instituto de formação de professores; e (iii) a avaliação das opções de financiamento da educação.

Em outubro de 2006, foi efetuada a Primeira Revisão Anual Conjunta para o Setor da Educação, no sentido de se avaliar o programa em curso e de se priorizarem planos futuros. Esta revisão envolveu um conjunto de atores, nomeadamente a Ministra da Educação e da Cultura, a Vice-Ministra da Educação Primária e Secundária, altos funcionários do Ministério da Educação, de outros Ministérios Relevantes e do Sistema de Informações de Gestão da Educação (SIGE), parceiros do desenvolvimento e diversas Organizações Internacionais. O discurso proferido pela então Ministra da Educação e da Cultura assinala que:

[o] Ensino Primário Universal é uma prioridade do nosso Plano de Desenvolvimento, da nossa Constituição, dos nossos Governos Constitucionais I e II, e das Metas de Desenvolvimento do Milénio as quais Timor-Leste subscreve. (...) Por isto é que, em primeiro lugar, demos tanta atenção ao setor da Educação Primária (MEC, 2006, Anexo IV, p. 2).

Com efeito, o ensino primário¹ recebia cerca de metade do orçamento destinado ao setor da educação (45%) e o grosso da assistência internacional.

O discurso da Vice-Ministra da Educação Primária e Secundária, por seu turno, realça que “o setor do ensino primário está bem encaminhado (...) Desde o ano passado, um novo currículo está sendo introduzido nas escolas primárias, com o apoio fundamental da UNICEF. (...) [O]s demais setores ainda se encontram bastante desassistidos” (MEC, 2006, Anexo V, p. 2).

Acresce referir que, no que se refere ao 3.º ciclo do EB (Liceu) e ao ES, a matriz de ação apresentada no Anexo II do *Relatório da Primeira Revisão Anual Conjunta para o Sector da Educação* ilustra a dimensão do problema que prevalecia nestes subsectores: (i) não existia política de subsector para o Liceu nem para o ES; (ii) ainda se encontravam em vigor os Programas de Estudos Provisórios (de 2000 e indonésios); (iii) não havia orçamento para o desenvolvimento de uma estratégia curricular; (iv) não havia estudos relativos ao currículo do ES; (v) não havia plano de implementação para o programa de estudos do ES; (vi) continuavam a ser utilizados materiais indonésios; e (viii) as línguas indonésia e tétum eram as línguas de ensino.

Pelo exposto neste ponto, conclui-se que foi necessário criar um sistema educativo de raiz em Timor-Leste e que a cooperação internacional desempenhou um papel relevante nessa edificação enquanto ator, parceiro e financiador.

DEFINIÇÃO DE UM MODELO CONCEPTUAL E ANALÍTICO DE INVESTIGAÇÃO

1. Cooperação Internacional e Internacionalização das Políticas Públicas

Tomando por base a definição apresentada pelo extinto Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), a cooperação deve ser entendida como a congregação de esforços para “levar a cabo uma tarefa na qual cada participante dá o seu contributo para um fim conjunto previamente consensualizado, segundo uma lógica oposta à competição” (IPAD, 2010, p. 35). Como tal, o planeamento e implementação de ações concertadas aparecem como imprescindíveis e requerem abordagens inovadoras que respondam eficazmente às necessidades identificadas.

No que concerne aos modelos de cooperação internacional, reconhecem-se pelo menos quatro modelos diferenciados: multilateral, bilateral, triangular e descentralizada.

A cooperação multilateral é entendida como aquela em que os fundos são transferidos para organizações multilaterais, que os utilizam para financiar as suas atividades de promoção do desenvolvi-

1 1.º e 2.º ciclos do EB.

to. Esta distribuição de recursos tem em consideração o rendimento e a população do país beneficiário e compreende problemáticas comuns a vários Estados.

A cooperação bilateral aparece definida como “aquela em que os doadores canalizam os fluxos da Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD) diretamente para os recetores (governos ou outras organizações)” (Afonso & Fernandes, 2005, p. 15). Esta constitui um instrumento de política externa dos doadores, possibilitando o reforço das alianças e da influência política nos países beneficiários e, conseqüentemente, a expansão do investimento externo. Contudo, a escolha dos parceiros baseia-se, frequentemente, quer em critérios de relações históricas, quer nas condições de pobreza, humanitarismo e governação (Afonso et al., 2005).

Já a cooperação triangular refere-se ao modelo cuja delineação e execução de projetos e programas passa pelo estabelecimento de parcerias entre os países industrializados, emergentes e em desenvolvimento.

A cooperação descentralizada, quanto a ela, diz respeito à cooperação “realizada por entidades sub-estatais, que não fazem parte da administração central do Estado (municípios, regiões, instituições de ensino, etc.)” (Afonso et al., 2005, p. 15) e inclui o terceiro setor e uma participação efetiva dos diversos atores dos países beneficiários na delineação e execução dos projetos.

Os diferentes modelos de cooperação internacional constituem, portanto, mecanismos estratégicos de política externa que, norteados por uma agenda e por compromissos globais, proporcionam a internacionalização de políticas.

Por internacionalização das políticas públicas, os discursos comuns dominantes entendem a acentuação do fenómeno de expansão da “externacionalização” e da interdependência das problemáticas nacionais a nível mundial. Intrinsecamente relacionada com os fenómenos de europeização e de globalização, apresenta-se como uma inevitabilidade estratégica e como motor de uma sintonização que aduz efeitos sobre a governação e a redistribuição de poder. O fluxo entre o local e o global é permanente, a ocorrência de influência e harmonização transnacional de modelos e estruturas sociais tornam-se inelutáveis e, conseqüentemente, inevitáveis a delineação e implementação de políticas similares.

Nas últimas décadas têm-se discutido e estudado a dimensão exógena da delineação da ação pública e o impacto do intercâmbio de ideias e de conhecimentos. Apesar da pertinência destas investigações, verifica-se a presença de uma confusão analítica tanto no campo do conhecimento como da pesquisa, no que concerne aos conceitos a que se recorre para observar, descrever, analisar e avaliar estes processos. Knill (2005) empreendeu uma revisão da literatura de referência no sentido de delimitar os conceitos que os explicitam. Advoga que a difusão

e transferência diferem inequivocamente da convergência, posto que as duas primeiras se centram em padrões de processo, enquanto que a convergência se foca em efeitos.

Relativamente aos processos de difusão, destaca a presença de duas concepções distintas: uma que os concebe como “the process of spreading policies across countries with the possible result of cross-national policy convergence, regardless of the causal factors that are driving this development (e.g. regulatory competition, international harmonization, imposition)” e outra como “a distinctive causal factor leading to policy convergence by voluntary (in contrast to obliged or imposed) transfer of policy models” (Knill, 2005, p. 766-767).

No que concerne aos processos de transferência, recupera a definição estabelecida por Dolowitz & Marsh (2000) que os apreende como “the process by knowledge about policies, administrative arrangements, institutions and ideas in one political system (past or present) is used in the development of policies, administrative arrangements, institutions and ideas in another political system” (Dolowitz & Marsh, 2000, p. 5), sublinhando o facto de poderem, ou não, envolver mudanças significativas ao nível do conteúdo e de nem sempre se traduzirem na convergência de políticas transnacionais.

Em contraste com estas aceções, os processos de convergência, por seu turno, são apresentados como um aumento das semelhanças em políticas implementadas em países distintos. Ou seja, a convergência de políticas pode ser definida como:

any increase in the similarity between one or more characteristics of a certain policy (...) across a given set of political jurisdictions (...) over a given period of time. Policy convergence thus describes the end result of a process of policy change over time towards some common point, regardless of the causal processes (Knill, 2005, p. 768).

2. Perspetivas e Modelos de Análise

Entender uma medida de política requer a observação e análise do processo político. Como tal, implica compreender como uma questão é reconhecida como um problema e como ela integra a agenda política, como são delineadas as soluções, formuladas e implementadas as medidas e, por fim, como são monitorizados e avaliados os seus efeitos (Rodrigues, 2014; Hill & Varone, 2017).

Retomando o objeto de estudo e não perdendo de vista a variável dependente (as reformas curriculares) e as dimensões de análise delineadas, foram considerados as perspetivas elitistas e os modelos explicativos, metáfora dos fluxos múltiplos (*Multiple Streams Framework*) e quadro teórico das coligações de causa ou de interesse (*Advocacy Coalition Framework*).

As perspectivas elitistas focam-se nos grupos que detêm e exercem o “poder”, ou seja, naqueles que definem e determinam as decisões públicas e subdividem-se em duas correntes distintas: a perspectiva elitista tradicional (Mosca, 1939) e as perspectivas elitistas modernas (Mills, 1956). Segundo Mosca (1939), a essência de uma sociedade define-se pela sua elite e nesta apenas emergem duas classes de atores: os governantes e os governados. As elites constituem-se como um grupo socialmente coeso, que concentra o poder político, económico e social (Mosca, 1939, p. 50, cit. Hay, Lister & Marsh, 2006, p. 39). As perspectivas modernas, cujo principal mentor é Charles Mills, defendem a existência de três níveis de gradação no que à distribuição de poder diz respeito: (i) no topo, encontram-se os governos, os grandes grupos económicos e as instituições militares; (ii) no meio, as estruturas semi-organizadas de representação de interesses e o poder legislativo; e (iii) na base uma sociedade fragmentada (Hay et al., 2006 e Hill et al., 2017).

A seleção deste modelo macro teve em consideração o facto: (i) de Timor-Leste ser um país muito recente, onde a Paz, a democracia e o desenvolvimento continuam a afigurar-se como os maiores desafios da Nação; (ii) da sociedade se apresentar ainda muito fragmentada (homogeneidade social); (iii) de o Estado ser dominado por uma “power elite”, constituída por políticos, militares e grupos económicos que desempenharam um papel determinante na luta pela independência e que definem e moldam as políticas públicas; e (iv) de se verificar que, apesar de enraizada internamente, esta elite procura na comunidade internacional a legitimação de decisões e das políticas formuladas. De assinalar, contudo, que a capacidade política das elites depende da sua coesão. Com efeito, no caso em apreço, em que a democracia “se encontra em construção”, verifica-se que a ausência de consenso tem efeitos imediatos. A crise política e militar de 2006, a tentativa de golpe de Estado em 2008 e a alteração do Decreto-Lei 4/2015², referente ao currículo do 1.º e

2 O Decreto-Lei 4/2015, no Artigo 11º, determina, no ponto 2., que “O currículo será implementado de forma a garantir, através de uma progressão linguística do Tétum ao Português, que, no final do segundo ciclo, os alunos possuem uma sólida base de literacia das duas línguas oficiais.”, e, no ponto 3., que “O currículo nacional, refletindo a sociedade multilingue e multicultural timorense, reconhece o uso da primeira língua dos alunos como instrumento de acesso efetivo ao conteúdo curricular desta área de conhecimento, quando necessário.” Ambos foram, em 2015, objeto de longos debates no Parlamento Nacional devido à falta de consenso parlamentar e das elites. No passado dia 25 de janeiro de 2018, estes dois pontos foram alterados e refletem, nas palavras da Vice-Ministra da Educação, Lurdes Bessa, “tanto os programas dos dois partidos da coligação do Governo, a Frente Revolucionária do Timor-Leste Independente (FRETILIN) e o Partido Democrático (PD), como os resultados do 3.º Congresso Nacional da Educação (...)”. Assim, de entre as alterações efetuadas, os decretos agora aprovados definem “as línguas oficiais como as línguas de ensino, dando prioridade ao português como língua de ensino e ao tétum como língua de suporte”. (Fonte: Agência Lusa, disponível em <https://www.dn.pt/lusa/interior/governo-timorense-altera-decretos-polemicos-sobre-linguas-maternas-mas-reforca-portugues-9073983.html>)

2.º ciclos do EB, na véspera da dissolução do Parlamento Nacional (com a publicação do Decreto-Lei N.º 4/2018) e a sua imediata revogação pelo Governo seguinte, em agosto de 2018, são disso ilustrativos. Neste sentido, as perspetivas elitistas foram selecionadas para orientar a análise do contexto político e a agenda interna em que as reformas curriculares ocorreram.

No que respeita à opção pelo modelo explicativo proposto por John Kingdon (1995), metáfora dos fluxos múltiplos, esta resulta do facto de permitir analisar os processos de emergência e de agendamento, dos quais decorreram a formulação e a implementação das reformas curriculares e, conseqüentemente, determinar o papel da cooperação internacional nestas etapas.³ Kingdon (1995) defende que as escolhas decorrentes da definição e decisão das agendas governamentais se encontram, frequentemente, condicionadas pelo contexto e sob condições de ambigüidade e instabilidade. Seguindo esta linha, intenta responder a duas questões-chave: como e porque é que certas questões se transformam em problemas? Para o efeito, procura determinar (i) o que leva os decisores políticos a conferir atenção a um tema em detrimento de outros; (ii) como e porque é que se assiste a alterações ao nível das agendas políticas; e (iii) como é realizada a seleção das soluções políticas para os problemas identificados. Na sua ótica, o sistema político caracteriza-se por três correntes relativamente autónomas e distintas: (i) o fluxo dos problemas (*problem stream*), que inclui os temas passíveis de ser apreciados pelos decisores políticos - *focusing event*; (ii) o fluxo das políticas (*policy stream*), que integra o conjunto de soluções e ideias suscetíveis de ser analisadas e selecionadas com vista à resolução do problema; e (iii) o fluxo da política (*politics stream*), que diz respeito às condições de governação. É o produto da confluência desses três fluxos que, em momentos e condições específicas, propiciam a abertura de uma janela de oportunidade (*policy window*), favorável à mudança política: agendamento, seleção de uma resposta para o problema e delimitação de uma medida de política. De salientar ainda, que Kingdon (1995)

3 Refere-se, a título ilustrativo, que o papel da cooperação internacional nas etapas de emergência e de formulação se encontra, por exemplo, explicitamente formulado no *Relatório da Primeira Revisão Anual Conjunta para o Sector da Educação* (2006) e no DL N.º 47/2011, de 19 de Outubro, que aprova o Plano Curricular do ESG e Respetivo Regime de Implementação. Neste último, lê-se, no preâmbulo, que “[a] elaboração do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral foi desenvolvida pelo Ministério da Educação em estreita colaboração com o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) e a Fundação Calouste Gulbenkian (FCG), com o apoio técnico da Universidade de Aveiro, de Portugal. Desta forma, foi possível congrega os esforços e conhecimentos de técnicos timorenses, de especialistas conhecedores das melhores práticas internacionais nesta matéria e, ainda, de peritos em educação”.

entende que a janela de oportunidade surge quando um problema se destaca no quadro político ou em momentos em que se verificam alterações na corrente política. Admite, todavia, que a efetivação da mudança requer a intervenção do que denomina empreendedores políticos, isto é, de atores (visíveis – *visible cluster* – e invisíveis – *hidden cluster*) que impulsionam a conjugação dos três fluxos, influenciando a emergência de janelas de oportunidades e mudanças na agenda política (Araújo & Rodrigues, 2017; Maillard & Kübler, 2015; Muller, 2015).

Relativamente à seleção do quadro teórico das coligações de causa ou de interesse (*Advocacy Coalition Framework – ACF*), esta emana da intenção não só de especificar os atores e instituições envolvidos no processo (papel e teor das suas relações), como também do propósito de determinar a natureza e a dimensão da intervenção externa e de analisar os mecanismos e instrumentos utilizados, no âmbito dos projetos celebrados. A este propósito, e a título ilustrativo, menciona-se a atuação de um número considerável de técnicos, académicos e investigadores das Universidades do Minho (Reforma Curricular do 3.º Ciclo EB) e de Aveiro (Reforma Curricular do ESG), nas diferentes fases do processo político.⁴

Defende-se a pertinência deste modelo explicativo, porquanto o mesmo entende que uma medida de política é, primeiramente, pensada e delineada por um grupo de especialistas da área que procura, num segundo momento, influenciar a tomada de decisão política. Em larga medida, a ACF advoga que “des acteurs sont regroupés en une ou plusieurs coalitions de cause, dont les membres partagent un ensemble de croyances normatives et de perceptions du monde, et qu'ils agissent de concert afin de traduire leurs croyances en une politique publique” (Boussaguet, Jacquot & Ravinet, 2014: 49). Neste quadro, os seus fundadores, Sabatier & Smith, em 1980, defendem que para compreender o desenvolvimento do processo político há que observar (i) o sistema de crenças; (ii) o subsistema político; e (iii) a coligação de causas e mediadores políticos (Araújo et al., 2017; Weible & Sabatier, 2014; Maillard et al., 2015). Realçam, ainda, que o subsistema político se afigura como a unidade de análise que propicia o estudo adequado do processo político. Refira-se que por subsistema político entendem o “conjunto de atores, integrados em organizações públicas e privadas, que se interessam ativamente por uma determinada área de política e tentam influenciar o desenvolvimento político nessa área” (Sabatier, 1998, cit Araújo et al., 2017, p. 26). Logo, integram esse subsistema, entre outros, membros de diferentes níveis do sistema político-administrativo e do governo, grupos de interesse, investigadores, intelectuais e políticos. De salientar

⁴ De sublinhar, igualmente, que, no que respeita à Universidade de Aveiro, a mesma continua, sete anos após a aprovação legislativa dos currículos do 3.º ciclo do EB e do ESG, a desempenhar um papel importante na monitorização da sua respetiva implementação e na formação contínua dos docentes.

ainda que a perspectiva de Sabatier & Smith (1980) considera dois tipos de variáveis que podem interferir no equilíbrio de poder e na distribuição de recursos no interior do subsistema: as variáveis estáveis (estrutura social, regras, instituições, valores e recursos do sistema) e as variáveis instáveis (mudanças socioeconômicas, mudanças no sistema de governo, mudanças ou decisões e em outros subsistemas). Não obstante, consideram que “os eventos externos ao subsistema são condição necessária, mas não suficiente, para a mudança nas políticas” (Araújo et al., 2017: 27) e valorizam, em contrapartida, as ideias políticas, quer na constituição e no desenvolvimento de coligações entre os atores, quer na indução da mudança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação que se pretende desenvolver apresenta como objetivo compreender de que forma a Cooperação Internacional influenciou as Reformas Curriculares implementadas no EB e no ESG num país onde a paz, a democracia e a segurança continuam a afigurar-se os maiores desafios. Defende-se que, no quadro deste estudo, os processos de difusão, transferência e convergência constituirão um instrumento de análise pertinente, uma vez que permitem observar de que modo as iniciativas da cooperação internacional influíram ou não as reformas curriculares e, no caso de se determinar a ocorrência dessa influência, identificar as causas, mecanismos e efeitos dela decorrentes. Considera-se igualmente relevante a mobilização de diferentes modelos analíticos que, aplicados de forma integrada e complementar, permitirão um melhor entendimento das medidas de política selecionadas e dos processos de internacionalização. Foi com este propósito que se optou por três abordagens distintas: as perspectivas elitistas e os modelos explicativos, metáfora dos fluxos múltiplos e quadro teórico das coligações de causa ou de interesse. A sua seleção teve em consideração não só o objeto de estudo, como também a variável dependente e as dimensões de análise.

BIBLIOGRAFIA

Constituição, legislação e normativos da RDTL

- Decreto-Lei N.º 04/2015, de 14 de Janeiro – Aprova o Currículo Nacional de Base do Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Básico.
- Decreto-Lei N.º 47/2011, de 19 de Outubro – Aprova o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral e Respetivo Regime de Implementação.
- Decreto-Lei N.º 4/2015, de 14 de Janeiro – Aprova o Currículo Nacional de Base do Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Básico.
- Despacho Ministerial N.º 1/2007/MEC – Implementação do Novo Currículo do Ensino Primário.
- Lei N.º 14/2008, de 29 de Outubro – Lei de Bases da Educação.

Relatórios e Planos Estratégicos

- BM. (1999). *Report of the Joint Assessment Mission*. Washington: World Bank.
- IPAD. (2010). *Estratégia Nacional da Educação para o Desenvolvimento (2010|2015)*. Lisboa: IPAD.
- MEC-RDTL. (2006). *Relatório da Primeira Revisão Anual Conjunta para o Sector da Educação*. Díli: MEC.
- UNTAET. (2000). *Relatório sobre Timor-Leste*. Díli: UNTAET - Gabinete de Comunicação e Informação Pública.

Livros e outras publicações

- Afonso, M. & Fernandes, A. P. (2005). *abCD Introdução à Cooperação para o Desenvolvimento*. Lisboa: IMVF & Oikos.
- Araújo, L. & Rodrigues, M. L. (2017). Modelos de Análise das Políticas Públicas. *Sociologia, Problemas e Práticas*. 2017 (83), 11-35.
- Boussaguet, L., Jacquot S. & Ravinet P. (2014). *Dictionnaire des Politiques Publiques* (4.ª ed.). Paris: Presses des Sciences Po.
- Dolowitz, D. & Marsh, D. (2000), 'earning from Abroad: The Role of Policy Transfer in Contemporary Policy Making. *Governance*, 13 (1), 5-24.
- Hay, C. Lister, M. & Marsh, D. (2006). *The State. Theories and Issues*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hill, M. & Varone, F. (2017). *The Public Policy Process* (7.ª ed.). New York: Routledge.
- Kingdon, J. (2014). *Agendas, Alternatives and Public Policies* (2.ª ed.). USA: Pearson Education Limited.
- Knill, C. (2005), Introduction: Cross-National Policy Convergence: Concepts, Approaches and Explanatory Factors. *Journal of European Public Policy*. 12 (5), 764-774.

- Maillard, J. & Kübler, D. (2015). *Analyser les Politiques Publiques* (2.^a ed.). Fontaine : Presses Universitaires de Grenoble.
- Muller, P. (2015). *Les Politiques Publiques* (11.^a ed.) Paris: Presses Universitaires de France.
- Rist, G. (2003). *Le Développement. Histoire d'une Croyance Occidentale* (4.^a ed.). Paris: Presses de la Fondation National des Sciences Politiques.
- Rodrigues, M. L. (Coord). (2014). *Exercícios de Análise de Políticas Públicas*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda e ISCTE-IUL.
- Weible, C. M. & Sabatier, P. A. (2014). *Theories of the Policy Process* (3.^a ed.). Philadelphia: Westview Press.

Educação Sensível às questões de Conflito: conceito e práticas em cenários de conflito e crise aguda

Júlio G. Santos
Andreia Soares

RESUMO

O direito à educação não é uma realidade para crianças e jovens que vivem em países afetados por conflitos. Nestes países 21,5 milhões de crianças e 15 milhões de adolescentes permanecem fora da escola (UNESCO, 2016a).

Apesar desta situação, é importante considerar que se o conflito pode interromper os processos educativos, também é verdade que, em muitos contextos afetados por conflitos, os sistemas educativos foram ou são um alvo direto. Mais ainda, a educação pode contribuir para intensificar o conflito, como, por exemplo, instigando comportamentos e atitudes que contribuem para tensões entre as diferentes partes em conflito.

Assim, partindo do princípio de “Não causar dano”, planejar e implementar políticas e programas de educação que tenham em conta os fatores que podem despoletar e/ou intensificar o conflito, é fundamental para a construção da paz. Neste sentido, a Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência (INEE, acrónimo em inglês) propõe o conceito de Educação Sensível às questões de Conflito (CSE, acrónimo em inglês). Esta deve ser pensada com base na análise do contexto do conflito e ser organizada, monitorizada e avaliada no sentido de minimizar o conflito. A INEE tem vindo a trabalhar na implementação de CSE, reunindo um conjunto de aprendizagens decorrentes das conquistas e desafios desse processo.

Júlio G. Santos

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da UPorto/Centro de Estudos Africanos da UPorto.

Andreia Soares

Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência -INEE/Centro de Estudos Africanos da UPorto.

ABSTRACT

The right to education is not a reality for children and youth who are living in conflict affected countries. Around 21,5 million children and 15 million adolescents remain out of school (UNESCO, 2016a).

Despite that, it is important to consider that if conflict can interrupt schooling it is also true that educational systems are also a direct target of conflict. Moreover, education can contribute to fuel conflict, for instance promoting behavior and attitudes which may contribute to tensions between different groups.

This paper aims to draw attention to the importance to plan and implement educational policies and aid programs which are based on the principle of “do no harm” and take into account factors which may trigger and intensify conflict. This is crucial for effective peacebuilding programs within international cooperation. Therefore, the International Network for Education in Emergencies (INEE) suggests the concept of Conflict Sensitive Education (CSE). CSE is defined on the basis of conflict analysis and be delivered, monitored and assessed with the aim of minimizing conflict. INEE is being working on the implementation of CSE programs and reflecting upon lessons and challenges related to this process.

I. INTRODUÇÃO

Esta comunicação propõe uma primeira reflexão sobre a área da Educação em situações de Emergência (EeE), com particular enfoque na temática de Conflict Sensitive Education (CSE) e procura lançar um debate mais alargado e necessário, à luz da Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030.

Julgamos importante e urgente este desafio concetual que permita sistematizar algum do conhecimento nesta área. Embora estas temáticas tenham vindo a ser debatidos no contexto internacional, não têm tido o mesmo destaque nos contextos Lusófonos, particularmente em cenários de crise e fragilidade. Não se trata de uma temática que se esgota na resposta humanitária tradicional, uma vez que terá implicações importantes para a cooperação para o desenvolvimento – como contributo para alcançar o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 -, para a investigação e docência.

A partir da experiência de concetualização e implementação de Educação Sensível às questões de Conflito (CSE, acrónimo em inglês) no âmbito da Rede Interinstitucional para a Educação em situações de Emergência (INEE, acrónimo em inglês), o artigo chama a atenção para a importância da dimensão de sensibilidade às questões de conflito nas fases de planeamento de projetos, programas, assim como formulação e tomada de decisão sobre políticas em países que foram ou são afetados por crises. Esta dimensão é igualmente relevante para o caso de alguns

países (ou de regiões) de língua oficial portuguesa. Neste sentido, é ainda apresentado o Pack da INEE sobre Educação Sensível às Questões de Conflito, assim como os seus respetivos recursos, como instrumento com grande utilidade na preparação de programas, projetos e políticas, bem como advocacy no setor de Educação.

II. ENQUADRAMENTO

Com cerca de 76 milhões de crianças, com idade entre os 3 e os 15 anos a viver em países afetados por conflitos (Nicolai, Hine, & Wales, 2015), os doadores e organizações internacionais sublinham a importância da Educação Sensível ao Conflito. O direito à educação está mais em perigo durante tempos de crise, mas é exatamente nestes tempos em que é mais necessário. Não é, portanto, uma realidade para muitas crianças e adolescentes: de acordo com a UNESCO (2016a), nos países afetados por conflitos, 21,5 milhões de crianças e 15 milhões de adolescentes permanecem fora da escola. Neste sentido, a iniciativa internacional “A Educação Não Pode Esperar” estima que 75 milhões de crianças e jovens com idade escolar estão num estado “desesperado de apoio educativo”, quer seja em perigo de falhar, ou já tendo falhado a oportunidade para terem acesso à educação. Apesar dos apelos para apoiar a educação em situação de crise, esta tem recebido menos de 2% da ajuda internacional¹.

Reforçando esta crise global nas respostas educativas, a Agenda da Educação 2030, através da Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação sublinha que é “necessário criar mais oportunidades em países e regiões em conflito” e que muitas das lacunas se encontram nos países em conflitos. Afirma ainda que a educação deve responder às necessidades educativas de crianças e adultos em situações de crise e promover a segurança, resiliência e coesão social, com o objetivo de reduzir os conflitos e que os governos e sociedade civil devem ter em conta a educação em situações de emergência (UNESCO, 2016b, p. 7).

Por outro lado, a literatura sobre educação e conflito enfatiza que os sistemas educativos não são politicamente neutros, sendo uma parte importante da economia política que pode exacerbar ou mitigar os conflitos (Haider 2014, Novelli *et al* 2014, Naylor 2015). Por exemplo, as opções e escolhas curriculares têm o potencial para promover ati-

¹ A Iniciativa A Educação Não Pode Esperar [*Education Cannot Wait*] é um fundo, recentemente criado, para transformar as respostas de educação em situações de emergência no sentido de congregar governos, atores de resposta humanitária e desenvolvimento e garantir uma resposta mais colaborativa e rápida às necessidades educativas de crianças e jovens afetados por situações de crise. Este fundo pretende garantir a todas as crianças e jovens, afetados por situações de crise, uma educação de qualidade, gratuita e em condições de segurança, até 2030 [tradução livre]. (<http://www.educationcannotwait.org>).

tudes e comportamentos de “construção da paz” ou também podem ser um veículo para promover atitudes sectárias, militarismo e opressão de grupos marginalizados (Naylor, 2015). Por isso, como veremos mais à frente, a investigação alerta para a existência de dimensões da educação que têm implicações para as questões de conflito, sendo necessário alguma cautela na forma como se organizam as respostas educativas (UNICEF, 2011).

Alguns estudos (que analisam, por exemplo, o contexto do Sudão do Sul e potencial impacto do uso de estratégias e princípios de sensibilidade aos conflitos (Reisman & Janke 2015), reforçam que é necessário que a CSE seja melhor compreendida e adotada por todos os parceiros, mais especificamente pelos ministérios da educação, em particular na fase de planeamento. Bird e MacEwen (2012, p. 235) afirmam que o planeamento educativo que é sensível às crises “antecipa o risco de conflito e ajuda a minimizar o seu impacto caso ocorra uma situação de crise”², podendo contribuir para prevenir os conflitos. Para isto, esclarecem, que é preciso que todas as fases do ciclo de planeamento (diagnóstico do setor, desenvolvimento e formulação de políticas, plano de implementação, monitorização e avaliação) considerem a relação entre educação e conflito. Enfatizando esta necessidade, o IIEP (2015, p. 8) advoga que, perante os desastres e conflitos que afetam milhões de pessoas e que causam mortes e danos desnecessários e a destruição de infraestruturas vitais, sejam consideradas etapas para o planeamento educativo com vista à integração de conceitos, princípios e estratégias capazes de promover a segurança, resiliência e coesão social, em particular no ciclo de planeamento das políticas educativas.

III. O PORQUÊ DA EDUCAÇÃO SENSÍVEL AO CONFLITO

Nos últimos anos, um número crescente de estudos contribuí para consolidar esta temática enquanto área de investigação com implicações para a definição de programas de cooperação e de reformas educativas em contexto de crise e pós-conflito (Bush e Saltarelli 2000, Smith e Vaux 2003, Davies 2004, Tawil e Harley, 2004). Como já foi referido, estes estudos indicam um número de razões porque é que devemos ser cautelosos em relação à organização de serviços de educação em contextos de crise. É de ressaltar que a investigação sobre esta área está a ainda a dar os seus primeiros passos no nosso contexto.

Vale a pena refletir sobre alguns aspetos relativos às mudanças educativas, por exemplo, no que diz respeito à transmissão de valores, doutrinação político e exclusão social e económica, visto que estes poderão ter implicações para aqueles que se preocupam em desenhar projetos de cooperação e políticas educativas ‘sensíveis’ a contextos específicos

² Tradução livre dos autores. No original: “*anticipates the risk of conflict and aims to help minimize its impact should a crisis occur*”, (Bird e MacEwen, 2013:235)

de crise, pós-conflito e crises crônicas, como nos lembra Alan Smith no Relatório *“The Role of Education in Peacebuilding: Literature Review”*:

Em primeiro lugar, a educação pode ser entendida, politicamente, como uma poderosa arma para o desenvolvimento ideológico. Isto pode tomar diferentes formas, desde a utilização da educação para o desenvolvimento de ideais liberais, até à construção da nação, ou mesmo, em casos extremos, a doutrinação política. Em segundo lugar, a educação pode ser entendida como um instrumento para garantir a construção de conhecimento e desenvolvimento de competências para o desenvolvimento económico e mobilidade social. No entanto, isto pode, ou não, incluir preocupações de equidade e, até mesmo, limitar o acesso de determinados grupos a benefícios sociais e económicos que a educação pode disponibilizar. Em terceiro lugar, a educação é um meio, através do qual, os valores sociais e culturais são passados de geração em geração e, dependendo dos valores em causa, estes podem traduzir estereótipos negativos, encorajar atitudes que incentivem, implícita ou explicitamente, à violência ou gerem conflito³ (UNICEF, 2011, p. 21).

Existem muitos pontos de entrada para os vários níveis do sistema educativo e o desenvolvimento de sistemas educativos sensíveis aos conflitos compreende a análise de cada um deles – incluindo a análise crítica da ideologia política subjacente ao sistema, assim como as suas características legislativas, estruturais e administrativas (UNICEF, 2011). Para retomar um desses níveis que nos é próximo (apesar de a investigação na perspetiva da literatura sobre educação em situações de emergência ser ainda escassa no nosso contexto), a nossa experiência em cooperação no contexto de países de língua oficial portuguesa⁴, recorda-nos que existem dimensões do currículo que influenciam e/ou podem até ter impacto no conflito (tensões sobre a língua de escolarização, ensino da história e geografia, aspetos da arte e cultura, por exemplo). O currículo pode ser “entendido de forma redutora como sendo apenas a transmissão de co-

3 Tradução livre dos autores. No original: *“Firstly, education may be perceived politically as a powerful tool for ideological development. This can take many forms, ranging from the use of education in the development of liberal ideas, to nation building and, in extreme cases, political indoctrination. Secondly, education may be perceived as an instrument for providing the knowledge and skills necessary for economic development and societal mobility. However, this may or may not include equity concerns, thus further excluding certain groups from economic and social benefits that education can provide. Thirdly, education is a means by which social and cultural values are transmitted from generation to generation and, depending on the values concerned, these may convey negative stereotypes or encourage attitudes that explicitly or implicitly condone violence or generate conflict”*. (UNICEF, 2011:21)

4 Ver, entre outros, Santos e Silva (2017), Silva, Santos e Morgado (2016) sobre análise de projetos na Guiné-Bissau e sua relação com a fragilidade educativa e contextos de crise e sobre Currículo, Memória e Fragilidade.

nhecimento de uma geração para as seguintes”, ou mesmo como “uma ferramenta poderosa através da qual se podem promover ideologias políticas, práticas religiosas ou valores e tradições culturais”⁵ (UNICEF, 2011, p. 22). A este respeito Tawil e Harvey (2004, p. 6), quando discutem as reformas educativas através da conceção e implementação de políticas curriculares no caso de conflitos de base identitária, recomendam que as ligações complexas entre escolarização e conflito necessitam de ser explicitamente reconhecidas e exploradas. A UNESCO (2016, p. 24) alerta-nos que a educação pode ajudar a lidar com diferenças entre grupos étnicos e religiosos, mas onde as escolas mantêm o *status quo* por meio do currículo ou da segregação escolar, podem inculcar atitudes discriminatórias, sendo que os conteúdos curriculares podem ajudar ou prejudicar as relações intergrupais depois do conflito. Para dar mais um exemplo emblemático dos nossos contextos de trabalho, o documento de posicionamento da UNESCO *Education in a Multilingual World* sobre línguas de escolarização, enfatiza a importância da sensibilidade para as línguas maioritárias e minoritárias e distingue entre língua ‘oficial’ e ‘nacional’:

A escolha da língua oficial do sistema de ensino confere poder e prestígio, através da sua utilização enquanto língua formal de instrução. Não se trata apenas de um aspeto simbólico, referindo-se ao estatuto e à visibilidade, mas também ao aspeto conceptual, referindo-se a valores e pontos de vista partilhados através e nessa mesma língua⁶ (2003, p. 13–14).

IV. O QUE SIGNIFICA “EDUCAÇÃO SENSÍVEL ÀS QUESTÕES DE CONFLITO”?

Em face do que foi exposto anteriormente e considerando os propósitos deste texto, o termo “sensibilidade ao conflito” (*conflict-sensitivity*) engloba políticas que promovem acesso equitativo a oportunidades educativas e opções curriculares que integram competências e valores em favor da paz (EAA, 2012). Esta abordagem tende a ser aplicada na programação de atividades ou no trabalho de agências específicas na área educação no contexto da ação humanitária, sendo, muitas vezes, entendida como uma *lente* que pode servir para o design de projetos onde, entre outras, a dimensão de análise de conflito é crucial (UNICEF, 2011), como veremos mais adiante quando se faz a caracterização do Pack da INEE sobre CSE.

⁵ Tradução livre dos autores. No original: “conceived narrowly as the transmission of knowledge from one generation to the next”, e “perceived as an extremely powerful tool to promote particular political ideologies, religious practices or cultural values and traditions” (UNICEF, 2011:22).

⁶ Tradução livre dos autores. No original: *The choice of language in the educational system confers a power and prestige through its use in formal instruction. Not only is there a symbolic aspect, referring to status and visibility, but also a conceptual aspect referring to shared values and worldview expressed through and in that language* (2003:13–14)

Mais especificamente, uma política educativa sensível às questões de conflito assume que:

Por vezes, a educação pode contribuir para o conflito, quando aumenta as tensões ou divisões sociais. Por exemplo, se as crianças de um determinado grupo étnico tiverem menor acesso a oportunidades educativas face a outras crianças, ou se o conteúdo de um livro de História favorecer um grupo dominante, isso pode, de facto, intensificar as tensões que venham a contribuir para o conflito⁷ (EAA, 2003, p. 7-8).

Neste âmbito, CSE implica diagnosticar estes problemas e encetar ações para os remediar. Esta perspetiva (ou lente) assenta em dois princípios: o primeiro é o de “Não causar dano”⁸ que implica “tomar todas as decisões com a consciência de como as mesmas afetarão as tensões sociais que podem vir a contribuir para o conflito”;⁹ o segundo princípio institui a Educação Sensível às questões de Conflito como contributo para a construção da paz, implicando que a educação pode ser transformadora e apoiar a paz, através de uma aprendizagem que respeite a diversidade e promova a cidadania local, nacional e global (idem, 2003).

A Educação Sensível ao Conflito constitui um importante conceito e instrumento para apoiar os atores da cooperação a compreenderem as implicações dos projetos e programas nos sistemas educativos. Os atores humanitários devem ser responsabilizados pelos efeitos secundários não esperados dos programas em situação de conflito ou fragilidade e devem minimizar os danos e conseguir resultados positivos (Haider, 2014). Na arquitetura global da cooperação, o interesse e a procura por este tipo de educação ganhou uma atenção crescente, dados os desenvolvimentos recentes no campo da Educação em Emergências, incluindo por parte de entidades como a Parceria Global pela Educação (PGE)¹⁰ e por parte da iniciativa internacional “A Educação Não Pode Esperar” recentemente criada e já acima referida.

7 Tradução livre dos autores. No original: “*education can sometimes contribute to conflict, when it increases social tensions or division. For example, if children from one ethnic group have less access to education than others, or if a history textbook favours the dominant group, then this can increase tensions that may contribute to conflict*” (EAA, 2003: 7-8)

8 Inspirado no princípio *primum non nocere* associada ao Juramento de Hipócrates.

9 Tradução livre dos autores. No original: “*making all decisions with an awareness of how they will affect social tensions that may contribute to conflict*” (EAA, 2003: 8);

10 Uma das dimensões do trabalho da PGE é apoiar os países afetados por fragilidade e conflitos. Segundo a PGE, 75 milhões de crianças com idades entre os 3 e os 18 anos enfrentam situações de guerra e violência, sendo privados do seu direito à educação. Mais ainda, durante determinados conflitos, frequentemente, as escolas são destruídas ou tornam-se inseguras e os estudantes são forçados a abandonar a escola, tornando-se mais vulneráveis e mais suscetíveis aos riscos de violência, trabalho forçado e deslocações forçadas permanentes, sem a garantia de que voltarão todos à escola quando chegam a locais ditos seguros. (<https://www.globalpartnership.org/focus-areas/countries-affected-fragility-and-conflict>).

A Rede Interinstitucional para a Educação em situação de Emergência define CSE como o processo de “compreender o contexto em que a educação tem lugar e se desenvolve; analisar a interação bidirecional entre esse contexto e os programas e políticas de educação (desenvolvimento, planejamento e implementação); e atuar no sentido de minimizar os impactos negativos e maximizar os impactos positivos das políticas educativas e da concepção de programas, sobre um determinado conflito, tendo em conta as prioridades de uma determinada entidade (INEE, 2013a, p. 12). Este conceito distingue-se do de “*construção da paz*” (*peacebuilding*), sendo este entendido como mais vasto, está para além dos programas e programação de ações e implica uma abordagem coesiva motivada principalmente pela criação de uma paz sustentável (UNICEF 2011; Novelli, Lopes Cardozo & Smith 2017).

V. APRESENTAÇÃO DO PACK DA INEE SOBRE EDUCAÇÃO SENSÍVEL ÀS QUESTÕES DE CONFLITO

Como o próprio nome indica, a INEE assume-se como uma rede global interinstitucional de atores que trabalham sobretudo no setor de educação em contextos de resposta humanitária e desenvolvimento, com o objetivo de assegurar a todas as pessoas o direito à educação de qualidade em situações de emergência e crise (INEE, 2014). A origem da INEE remonta ao ano 2000 e o seu contexto ao Fórum Mundial de Educação¹¹ que decorreu nesse ano, em Dakar, Senegal.

A ausência de diálogo sobre as especificidades relativas às respostas educativas em situações de desastre e/ou crise durante esse Fórum despoleta, precisamente, a criação desta Rede. Assim, a Rede resultaria de um encontro no Fórum de Dakar – designado por sessão paralela sobre Educação em situações de Emergência – na qual estiveram representadas agências das Nações Unidas e Organizações Não-Governamentais Internacionais (Mendizabal & Hodgkin, 2011).

A comunidade de membros tem vindo a aumentar e a diversificar-se, sendo que atualmente a Rede conta com mais de quinze mil membros. Desta comunidade de membros, conhecem-se diferentes perfis, experiências profissionais diversificadas e contextos distintos. A Rede inclui membros individuais de 170 países, entre eles profissionais de Organizações Não Governamentais, Agências das Nações Unidas, Ministérios de Educação e outras entidades governamentais, Instituições de Ensino Superior e de Investigação, Entidades Financiadoras, Estudantes, Professores/as (INEE, 2019). Este conjunto de pessoas constituem a Comunidade de Membros da Rede.

¹¹ Os Fóruns Mundiais de Educação são iniciativas promovidas pela UNESCO com o intuito de se definirem as agendas internacionais comuns para o sector da Educação. A agenda acordada pelos subscritores em cada Fórum vigora por um período de quinze anos. Exemplo disso, a agenda de Educação para Todos, acordada em Dakar em 2000 com o horizonte temporal de 2015; e a agenda de Aprendizagem para Todos, acordada em Incheon em 2015, como horizonte temporal de 2030. (UNESCO, 2000 e 2015)

Por sua vez, os membros da INEE podem ter diferentes formas e níveis de participação na Rede, como sejam: o Grupo Orientador, correspondente ao órgão de tomada de decisão estratégica; o Secretariado, órgão de tomada de decisão executiva, administração, gestão e apoio às estruturas e projetos e iniciativas da Rede; os Grupos de Trabalho, correspondentes aos espaços de participação institucional, sujeitos a um processo de candidatura e seleção, promoção e operacionalização de projetos da responsabilidade dos seus membros; Equipas Temáticas, espaços de participação livre dos membros no âmbito dos temas alusivos a cada uma das equipas; e, finalmente Comunidades Linguísticas, espaços de partilha e concertação entre atores que partilhem geografias e línguas de trabalho. (INEE, 2014, p. 105-107).

A INEE é, portanto, reconhecida pela comunidade internacional que trabalha em Educação em situações de Emergência como uma plataforma para o desenvolvimento de ferramentas de trabalho globais (Mendizabal e Hearn, 2010, p. 13).

No que se refere ao surgimento da temática da Educação Sensível às questões de Conflito (CSE) no contexto da INEE, não é claro o momento em que isso acontece. Um dos elementos do secretariado da INEE12 recorda que, em 2012, a referência ao conceito de sensibilidade às questões de conflito era uma presença constante entre os atores de resposta humanitária e de desenvolvimento – classificando-o de buzz word. Se não antes, decorrente desta influência intersetorial, em 2012, o conceito de CSE começa a ganhar forma nos grupos de trabalho da INEE. Ao longo de 2012, as organizações membros do Grupo de Trabalho sobre os Requisitos Mínimos e Ferramentas de Trabalho em Rede e do Grupo de Trabalho sobre Educação e Fragilidade trabalham em conjunto para desenhar um programa de conceptualização e promoção do quadro de Educação Sensível às questões de Conflito. Este programa viria a ser financiado pelo Programa de Peacebuilding e Advocacy da UNICEF.

Retomando o princípio de sensibilidade às questões de conflito, a CSE traduz-se numa abordagem que se veicula nos programas, entre outros, de resposta humanitária, desta feita, no setor de Educação. É, precisamente, no sentido de apoiar diferentes atores no exercício de integrar a sensibilidade às questões de conflito nos seus programas no setor de educação que o programa de Educação Sensível às questões de Conflito da INEE tem início em 2013, contemplando o desenvolvimento do conjunto de recursos que constituem o Pack da INEE sobre CSE, bem como a sua disseminação e processo de capacitação.

12 Responsável pela gestão e implementação partilhada do Programa de CSE da INEE, deste 2012 até ao final de 2014 – altura em que o financiamento do programa terminou.

O Pack da INEE é constituído por três recursos, nomeadamente:

- a. Princípios Orientadores da INEE para integração das questões de conflito em políticas e programas de educação em contextos de fragilidade e afetados por conflitos;
- b. Manual da INEE sobre Educação Sensível às questões de Conflito;
- c. Ferramenta da INEE de Apoio à conceção e implementação de Programas de Educação Sensível a questões de Conflito, em contextos frágeis e afetados por conflitos.

No que diz respeito aos Princípios Orientadores, este recurso elenca um conjunto de seis princípios que devem ser seguidos como forma de garantir que um determinado programa ou política respeite de facto o princípio de sensibilidade às questões de conflito. Os seis princípios são: avaliar; não causar dano; priorizar a intervenção; promover a equidade e o desenvolvimento holístico da criança enquanto cidadã; estabilizar, reconstruir ou construir o sistema educativo; e, atuar de forma rápida para responder às mudanças e garantir um compromisso a longo prazo dos parceiros de desenvolvimento (INEE, 2013b).

Por sua vez, o Manual apresenta um conjunto de estratégias de Educação Sensível às questões de Conflito, ancoradas nos Requisitos Mínimos para a Educação (INEE 2010), aplicáveis na conceção e operacionalização de projetos, programas e políticas educativas a serem implementadas em contextos afetados por qualquer tipo de conflito. Assim, as referidas estratégias são apresentadas de acordo com cinco domínios de intervenção ao nível da EeE, correspondentes aos Domínios dos Requisitos Mínimos, como sejam: 1) requisitos básicos, 2) acesso e ambiente de aprendizagem; 3) processo de ensino-aprendizagem; 4) professores e outros técnicos de educação; e 5) política educativa (*ibidem*:12). No sentido de facilitar a compreensão desta operacionalização, no quadro abaixo encontra-se apenas alguns exemplos de elementos de CSE que podem ser integrados nas respostas educativas.

Domínios	Requisitos (INEE, 2010)	Exemplos
1.Requisitos básicos	Diagnóstico Estratégia da Resposta Monitorização Avaliação Participação Recursos Coordenação	<p>Reconhecer o possível enviesamento da informação recolhida, aquando do diagnóstico, procurando compreender as dinâmicas de poder entre os atores do setor:</p> <p>Recorrer à análise do conflito cujas conclusões alimentarão a operacionalização dos outros elementos (INEE, 2013a, p. 16).</p> <p>Garantir a participação da comunidade, de forma transparente e isenta de discriminação em todas as fases do ciclo de projeto, reconhecendo a sua capacidade, independentemente do grupo social e ou cultural a que pertencem (<i>ibidem</i>, p. 21).</p> <p>Apoiar os mecanismos de coordenação pode contribuir para a adequação das estratégias educativas aos desafios e oportunidades que surgem no continuum entre o conflito e a paz (<i>ibidem</i>, p. 23).</p>
2. Acesso e ambiente de aprendizagem	Igualdade de Acesso Proteção e bem-estar Instalações e serviços	<p>Garantir o acesso a educação de qualidade e relevante a todas as pessoas, assim como a segurança e proteção de pessoas e infraestruturas, e o bem-estar psicossocial de cada pessoa. O acesso de grupos anteriormente excluídos, tais como, ex crianças-soldado, deslocados internos e refugiados deve merecer especial atenção (<i>ibidem</i>, p. 25).</p>
3.Processo de ensino-aprendizagem	Curricula Formação, Desenvolvimento e Apoio Profissional Instrução e Processo de Aprendizagem Avaliação	<p>Na fase inicial de recuperação, as estratégias de transição devem incentivar a descontinuidade de materiais enviesados, o reforço da análise de boas práticas e, ainda, proporcionar o recrutamento e formação de professores/as com diferentes origens e características (ex. género);</p> <p>Incluir na formação de professores estratégias de ensino-aprendizagem que promovam o respeito mútuo e a não violência (<i>ibidem</i>, p. 29).</p>
4.Professores e outros técnicos de educação	Recrutamento e Seleção Condições de Trabalho Apoio e Supervisão	<p>Transparência na contratação de professores e outro pessoal não docente, tendo por base as suas competências, inclusive de CSE e atendendo à sua aceitação pela comunidade, bem como critérios de género e diversidade (<i>ibidem</i>, p. 34).</p>
5.Política educativa	Formulação de Leis e Políticas Planificação e Implementação	<p>Mobilizar a vontade e capacidade política de generalizar, tornar transversal o princípio de CSE e responder aos fatores na origem do conflito;</p> <p>Proporcionar uma reforma do sistema educativo que permita tornar o currículo e o processo ensino-aprendizagem sensíveis às questões de conflito (<i>ibidem</i>, p. 39).</p>

Por último, a Ferramenta da INEE de Apoio à conceção e implementação de Programas de Educação Sensível a questões de Conflito foi concebida no sentido de apoiar técnicos/as e equipas que trabalham em Programas de Educação para a reflexão sobre o impacto e dinâmica do conflito sobre os seus programas e de que forma estes programas podem, quer mitigar, quer exacerbar o conflito (INEE, 2013c). Assim, esta ferramenta pode ajudar a assegurar que a sensibilidade às situações de conflito é integrada em todas as etapas do ciclo de gestão de projeto.

Estes três recursos, enquanto Pack da INEE sobre CSE foram publicadas em 2013, sendo que no mesmo ano se realizou, em Paris, um Simpósio de Alto Nível sobre o tema. Neste Simpósio reuniram-se as partes interessadas e dele viria a resultar a Declaração de Paris (INEE e IIEP, 2013) que defende a priorização da CSE em contextos frágeis e afetados por conflitos.

Posteriormente, a formação em CSE e disseminação do Pack estava contemplada para seis países, tendo sido lançado um convite geral a candidatura de parceiros, dispostos a acolherem a formação nos seus contextos. Após a receção das manifestações de interesse e com base na contribuição dos parceiros foi possível alargar o número de países abrangidos, num total de dez.

As ações de formação tiveram uma duração de dois a três dias, muito devido a condicionamentos financeiros. A proposta de conteúdos da formação procurou responder às especificidades e necessidades do país e conflito em causa e envolver fatores-chave nos países de implementação do Pack, entre os quais Ministérios de Educação, ONG de âmbito nacional e de âmbito local, organizações não governamentais internacionais e agências das Nações Unidas.

Já no final de 2015, os membros dos Grupos de Trabalho da INEE, recuperaram, à data, a CSE como uma área de atuação da rede e criaram um subgrupo de trabalho dedicado à mesma temática. A Comunidade de Língua Portuguesa da INEE integrou este subgrupo de trabalho que, ao longo de 2016, desenhou um novo programa de promoção de CSE e disseminação do Pack. Já com o financiamento da Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional - USAID, este programa contemplou a realização de uma ação de formação de formadores em CSE, com lugar em Amã - Jordânia, em julho de 2017, de onde viria a resultar uma Comunidade de Práticas sobre CSE. Outra particularidade deste segundo programa é a componente de investigação-ação transversal a todo o processo de implementação e operacionalização da abordagem de CSE, ao longo de todas as suas fases. Embora os resultados desta componente estejam ainda a ser sistematizados, a expectativa é que, através desta sistematização, se possam mapear lições aprendidas de como minimizar os fatores que prejudicam e maximizar os fatores que favorecem, não só a operacionalização da CSE em si mesma, mas também a apropriação pelos atores.

Fruto do envolvimento de membros da Comunidade de Língua Portuguesa neste conjunto de iniciativas e procurando dar o seu contributo para a sustentabilidade e maior alcance deste quadro de atuação, ao longo de 2017 esta comunidade organizou-se no sentido de traduzir todos os recursos do Pack da INEE de Educação Sensível às Questões de Conflito. Atualmente os três recursos que compõem o Pack estão disponíveis, em formato digital, na página oficial da INEE, sendo de acesso livre¹³.

No contexto da INEE, à semelhança do que acontece com qualquer outra área de atuação, ou conjunto de ferramentas criadas nos espaços de trabalho colaborativo da INEE, não se pretende que estes recursos e conhecimento fique circunscrito a esses mesmos espaços, mas antes que sejam potenciados e usados por todos os atores que os considerem relevantes para a garantia do Direito à Educação nos contextos de intervenção.

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta comunicação acentua a necessidade urgente de se refletir sobre a temática de Educação em situação de Emergência, com especial foco nas questões da Educação com sensibilidade ao conflito. Esta reflexão, que é muito escassa em língua portuguesa, pretende contribuir para redefinir uma agenda da ação humanitária que inclua a educação. Discute, não só a literatura com origem nas orientações internacionais, no âmbito da Agenda 2030, que apelam para a resolução da situação de urgência educativa de milhões de crianças e adolescentes que vivem em países em crise ou em conflito, mas também evoca a literatura académica que problematiza a relação entre educação e conflito, enfatiza a importância da Educação sensível aos Conflitos e, sobretudo apela para que decisores políticos e atores da cooperação se apropriem e a integrem no planeamento educativo em contexto de crise e pós-conflito.

A nível mais operativo, mas de importância estratégica para o nosso contexto, analisa o percurso histórico do surgimento desta área, assim como examina o Pack da INEE de Educação Sensível às Questões de Conflito, enquanto instrumento de promoção de políticas educativas e programas que permitam: compreender melhor a complexidade de contextos em situação de fragilidade, conflito e pós-conflito e melhorar respostas educativas que sejam conducentes à diminuição dos impactos dos conflitos e, desejavelmente, favoreçam a reconstrução e consolidação da paz.

¹³ Acesso aos recursos disponível na página: <http://www.ineesite.org/pt/educacao-sensivel-as-questoes-de-conflito>. A tradução este a cargo de Inês Almeida, com revisão técnica dos autores desta comunicação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bird, L.; MacEwen, L. (2012). Conflict-sensitive educational planning for peacebuilding: the broader context. In *Education for Global Citizenship*. Qatar Foundation Publishing Center: Education Above All.
- Bush, K. & Saltarelli, D. (Eds). (2000). *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: towards a peacebuilding education for children*. Florence: UNICEF.
- Davies, L. (2004). *Education and Conflict: Complexity and Chaos*. London: Routledge.
- EAA. Education Above All. (2012). *Conflict-Sensitive Education Policy: a preliminary review*. Doha: EAA. Disponível em http://protectingeducation.org/sites/default/files/documents/eea_conflict_sensitive_education_policy.pdf
- Haider, H. (2014). *Conflict sensitivity in education, the private sector and infrastructure development* (GSDRC Helpdesk Research Report 1136). Birmingham: GSDRC, University of Birmingham.
- IIEP. International Institute for Educational Planning (2015) Overview: Incorporating safety, resilience, and social cohesion in education sector planning. In *Safety, Resilience and Social Cohesion: a guide for Education Sector Planners*. Paris: IIEP/UNESCO.
- INEE e IIEP. (2013). *Paris Symposium on Conflict Sensitive Education*. Consultado a 11 de outubro de 2018. Disponível em http://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/INEE_CSE_Symposium_Declaration_EN.pdf.
- INEE. (2013a). *Princípios orientadores para a integração das questões de conflitos em políticas e programas de educação em contextos de fragilidade e afetados por conflitos*. Nova Iorque: INEE.
- INEE. (2013b). *Manual da INEE sobre Educação sensível às Questões de Conflito*. Nova Iorque: INEE.
- INEE. (2013c). *Ferramenta de apoio à conceção e implementação de Programas de Educação Sensível a questões de Conflito, em contextos frágeis e afetados por conflitos*. Nova Iorque: INEE.
- INEE. (2014). Educação em situações de Emergência, porquê?. In Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto. *Africana Studia*, (22), 2014. Porto: CEAUP.
- INEE. (2019). *Who We Are*. Consultado a 16 de janeiro de 2019. Disponível em <http://www.ineesite.org/en/who-we-are>.
- INEE. Inter-Agency Network for Education in Emergencies. (2010) *Requisitos Mínimos para a Educação: Preparação, Resposta, Reconstrução*. Nova Iorque: INEE.
- Mendizabal, E & Hodgkin, M (ed.). (2011). *Inter-Agency Network for Education in Emergencies: a community of practice, a catalyst for change*. Paris: IIEP-UNESCO.

- Morgado, J. C., Santos, J. G. d., & Silva, R. d.. (2016). Currículo, memória e fragilidade: contributos para (re)pensar a educação na Guiné-Bissau. *Configurações* 17, 57-77.
- Naylor, R. (2015). Curriculum development in fragile states to encourage peace and reduction of conflict. GSDRC Helpdesk Research Report 1313. Birmingham: GSDRC, University of Birmingham.
- Nicolai, S., Hine, S. & Wales, J. (2015). *Education in emergencies and protracted crises Toward a strengthened response*. Londres: ODI.
- Novelli, M., Higgins, S., Ugur, M., Valiente, O. (2014). *The Political Economy of Education Systems in Conflict-Affected Contexts*. Londres: DFID.
- Novelli, M., Lopes Cardozo, M., & Smith, A. (2017). The 4Rs framework: Analyzing Education's Contribution to Sustainable Peacebuilding with Social Justice in Conflict-affected Contexts. *Journal on Education in Emergencies*, 3 (1). Nova Iorque: INEE.
- Reisma. L & Janke, C. (2015). Conflict-Sensitive Teacher Education: viewing EDC's experience with the South Sudan Teacher Education project through a Conflict-Sensitive Lens. *Journal on Education in Emergencies*, 1 (1). Nova Iorque: INEE.
- Santos, J. G. d., & Silva, R. d.. (2017). Theory and praxis: reflections and lessons from a bilateral educational aid programme in Guinea-Bissau. *Globalisation, Societies and Education*, 15 (2). doi: 10.1080/14767724.2016.1195722.
- Smith, A., and T. Vaux. (2003). *Education, conflict, and international development*. London: Department of International Development.
- Tawil, S. Harley, A (eds). (2004). *Education, Conflict and Social Cohesion: Studies in Comparative Education Paperback*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2003). *Education in a multilingual world: UNESCO education position paper*. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728>.
- UNESCO. (2016a). *Leaving no one behind: How far on the way to universal primary and secondary education?*. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245238>
- UNESCO. (2016b). *Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos*. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por.
- UNICEF. (2011). *The Role of Education in Peacebuilding: Literature Review*. Disponível em https://www.unicef.org/videoaudio/files/EEPCT_Peacebuilding_LiteratureReview.pdf.

Contributos para contextualizar o currículo na educação em meio rural na Guiné-Bissau: uma investigação em curso.¹

Ana Poças
 Júlio Gonçalves Santos
 José Carlos Morgado

Pese embora os significativos progressos com que nos temos vindo a deparar nos últimos anos, o que se reflete numa melhoria das condições económicas, sociais e profissionais de muitos indivíduos, existem ainda zonas que estão à margem deste processo. Dados relativamente recentes das Nações Unidas (2014) revelam que, sobretudo na Ásia e na África, cerca de 46% da população vive em zonas rurais. Estes dados são ainda mais preocupantes na Guiné-Bissau, onde cerca de 60% da população vive em meio rural e enfrenta sérias dificuldades no acesso aos serviços e infra-estruturas sociais de base (MEN, 2015).

Convém lembrar que a pobreza nas áreas rurais está intrinsecamente ligada ao analfabetismo, bem como a outras formas de privação, tais como a má nutrição, a mortalidade infantil e o acesso limitado à água (Atchoarena & Gasperini, 2004).

Nesta comunicação fazemos a revisão teórica dos desafios mais prementes no meio rural na Guiné-Bissau, apresentamos um projeto de investigação através do qual pretendemos contextualizar esses desafios em termos educativos e cruzamos os propósitos anteriores com as principais diretivas nacionais e internacionais para esta problemática.

Palavras-chave: Educação, Meio Rural, Guiné-Bissau.

ABSTRACT

Despite significant progress in recent years, reflecting improvements in the economic, social and professional conditions of many individuals, there are still areas that are outside this process. Relatively recent data from the United Nations (2014) show that, mainly in Asia and Africa, about 46% of the population lives in rural areas. These data are even

1 Este trabalho é apoiado por fundos nacionais do MCTES, através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP, e pelo Fundo Social Europeu (FSE), através do POCH - Programa Operacional do Capital Humano (SFRH/BD/128851/2017).

Ana Poças - IE-UMinho /CEAUP
Júlio Gonçalves Santos - FPCEUP /CEAUP
José Carlos Morgado - IE-UMinho/CIEd

more worrying in Guinea-Bissau, where around 60% of the population lives in rural areas and faces serious difficulties in accessing services and basic social infrastructures (MEN, 2015).

It should be remembered that poverty in rural areas is intrinsically linked to illiteracy, as well as to other forms of deprivation, such as malnutrition, infant mortality and limited access to water (Atchoarena & Gasperini, 2004).

In this communication we make a theoretical review of the most pressing challenges in rural Guinea-Bissau, we present a research project through which we intend to contextualize these challenges in educational terms and we cross previous intentions with the main national and international directives for this problem.

Keywords: Education, Rural Areas, Guinea-Bissau.

As zonas urbanas contêm cerca de 55% da população mundial. Esta percentagem tende a aumentar, uma vez que as Nações Unidas estimam que em 2050, 68% da população viva nas zonas urbanas. No entanto, na Ásia e em África 90% das pessoas vivem nas zonas rurais. No continente africano, 43% da população vive nas zonas urbanas (UN, 2018).

Áreas rurais são zonas onde as infraestruturas e as atividades humanas ocupam uma pequena parte da paisagem; são áreas naturais dominadas por pastos, bosques, montanhas ou desertos com zonas de baixa densidade populacional (até 10.000 pessoas) e disponibilidade de terra a baixo custo; são lugares onde a maioria das pessoas trabalha em explorações agrícolas ou dependem economicamente de formas de exploração dos recursos naturais, quer na produção quer nos serviços (Atchoarena & Gasperini, 2004; Gómez, Freitas & Callejas, 2007).

Por conseguinte, a grande maioria da população rural é pobre e depende da agricultura para subsistência. O desenvolvimento rural enfrenta desafios chave para reduzir a pobreza e para alcançar uma educação básica para todos (Atchoarena & Gasperini, 2004). Dependendo dos diferentes tipos e condições das escolas e dos países onde se encontram, são muitos os desafios, elencados pelo Banco Mundial (2000), das escolas rurais: a falta de professores, a falta de instalações, o isolamento, o VIH/SIDA e o estigma social relacionado, os conflitos armados e as populações deslocadas, turmas multiclasse e a lecionarem em diferentes turnos, as condições habitacionais e sanitárias difíceis, questões de segurança (particularmente para professoras e estudantes do sexo feminino) e a falta de recursos materiais e didáticos.

É importante esclarecer que quando se fala de educação no meio rural se está apenas a fazer a distinção entre as áreas urbanas e rurais, uma vez que apresentam desafios muito distintos, pelo que, "en ningún caso debe confundirse con 'educación agrícola', que prepara a los educandos específicamente para el trabajo en el sector agrícola"(Atchoarena & Gasperini,

2004:84) mas, encará-la na perspectiva do desenvolvimento humano e social sustentável, o que implica uma ação responsável de indivíduos e sociedades nas dimensões económica, social e ambiental (UNESCO, 2015).

Para um harmonioso desenvolvimento, em várias áreas de atuação, a questão cultural é essencial, através da aceitação de políticas e planeamentos sintonizados com o pluralismo cultural, em vez da adoção da ideia de uma cultura nacional única compartilhada (Hettne, 1995), o que não deixa de ser uma opção difícil. Na *Agenda 2063, A África que queremos*, uma das aspirações é, precisamente, um continente com uma forte identidade cultural, de património, valores e ética comuns:

Os ideais pan-africanos serão totalmente integrados nos programas escolares e o património cultural pan-africano (herança, folclore, línguas, cinema, música, teatro, literatura, festivais, religiões e espiritualidades) será aprimorado. (...) As línguas africanas serão a base da administração e integração. Serão consolidados de forma firme os valores africanos da família, comunidade, trabalho árduo, mérito, respeito mútuo e coesão social (African Union Commission, 2015, p. 8).

São vários os documentos elaborados internacionalmente sobre a educação, sendo os mais conhecidos a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1998), que ainda hoje são um marco e uma orientação para as políticas nacionais e internacionais da educação. Em 2000, os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, mais concretamente o ODM2 tinha como propósito para a educação até 2015 conseguir uma educação primária universal. O Relatório sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio revelou, a este nível, que em termos gerais “a taxa de matrícula líquida no ensino primário nas regiões em desenvolvimento chegou aos 91% em 2015, em comparação com os 83% em 2000” (NU, 2015, p. 4). No entanto, o próprio relatório reconhece que é necessário melhorar, uma vez que 57 milhões de crianças em idade escolar encontram-se fora da escola, sendo 33 milhões oriundos da África Subsariana e 55% raparigas. “A riqueza do agregado familiar continua a ser um aspeto determinante na probabilidade de uma criança frequentar a escola” (NU, 2015, p. 26).

Os ODM não atenderam, portanto, a grupos e necessidades específicas pelo que, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), através do objetivo 4 pretendem, até 2030, “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida”, havendo 7 metas que irão contribuir para este ODS. Destacam-se aqui as metas 4.1 e 4.7 que pretendem, respetivamente, garantir a educação primária e secundária gratuita e de qualidade e promover o desenvolvimento sustentável através da concretização dos direitos humanos, igualdade de género, promoção da cultura de paz, cidadania global e valorização cultural (UNESCO, 2016).

Neste sentido, Le Grange (2010), com base em estudos na área do Currículo em África concluiu que as experiências dos estudantes divergem da cultura escolar e que a cultura de cada um desempenha um papel fundamental na forma como aprende. Os currículos nacionais, que cumprem um papel de construção da sociedade, por serem fruto de opções políticas e implementados por profissionais inseridos numa determinada cultura (Goodson, 1997) devem ter em conta estas orientações, não descartando, a responsabilidade que a escola tem de facultar um 'conhecimento poderoso' acessível a todos, justo e equitativo (Young, 2016). Daí ser necessário "a escola trabalhar os valores, os saberes tradicionais e as práticas de cada comunidade, garantindo o acesso aos conhecimentos e tecnologias da sociedade envolvente, pois só assim haverá interação e participação cidadã" (Lima, 2012).

Tendo em conta estes pressupostos teóricos, segue-se uma breve contextualização do sistema de ensino da Guiné-Bissau e a caracterização das zonas rurais e dos desafios que enfrentam.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL NA GUINÉ-BISSAU

A Guiné-Bissau é um pequeno estado situado na África Subsariana, com uma população, em 2014, de 1.745.798 habitantes (Resen, 2015). É constituída por cerca de 20 etnias, sendo as mais representativas a nível populacional a Balanta, a Fula, a Mandinga e a Manjaco (Monteiro, 2005; Benson, 2010).

Desde a independência, a 24 de setembro de 1973, o país tem vivido sucessivas tentativas de golpes de estado, havendo uma divisão entre as sociedades rurais e a elite política e militar. As prioridades da liderança governamental e as políticas pós-coloniais conduziram ao empobrecimento dos agricultores, à estagnação da agricultura e ao aumento do comércio informal (Temudo, 2015). A economia é vulnerável e a agricultura detém cerca de 90% das exportações do país, o que representa mais de metade do PIB, sendo os produtos mais comercializados o caju, o amendoim e o pescado (Fazzio e Zhan, 2011).

Cerca de 60% da população guineense vive no meio rural em condições difíceis de acesso às infraestruturas sociais de base, como saúde, saneamento e educação, com impactos negativos na escolarização das crianças (Resen, 2015). Segundo o DENARP II (2011, p. 37), tanto a pobreza absoluta como a extrema revelam-se mais profundas no interior do país do que na capital. "A profundidade da pobreza avaliada na base da extrema pobreza é de respectivamente 19,8% para Bissau e 26,4% para outras regiões". O mesmo documento revela que a pobreza é mais marcada nos jovens (dos 15 aos 35 anos) e nos mais idosos, e afeta mais as mulheres do que os homens, e que

Esta probabilidade cresce em função do tamanho do agregado familiar. No entanto, o risco de ser pobre diminui para as famílias onde o chefe é escolarizado; um nível secundário de educação confere uma chance de escapar a este fenómeno (*ibidem*).

Nas zonas rurais da Guiné-Bissau, 67% das crianças acedem à escola e a taxa de conclusão é de 49% (MEN, 2015). Dados do INE (2015) revelam que 46,1% das crianças do meio rural em idade de frequentar o ensino primário se encontram fora da escola, enquanto que, nas zonas urbanas é de 25,7%. Estes dados corroboram a premissa, já anteriormente assinalada, de que as crianças das famílias mais ricas têm “nitidamente mais oportunidades de aceder (83%) e de concluir (66%) o ensino obrigatório do que as crianças das famílias mais pobres” (MEN, 2015, p. 16).

Devido à instabilidade política, o sistema educativo tem pela frente muitos desafios a nível do acesso, da falta de infraestruturas e recursos materiais, da falta de qualificação dos professores, do número insuficiente de horas que as crianças estão expostas aos conteúdos programáticos e da baixa equidade entre géneros e meios sociais (Semedo, 2011; Santos, Silva & Mendes, 2014). Apesar do esforço que se fez após a Independência, com o alargamento das escolas no meio rural, na tentativa de massificação do ensino, a falta de professores e as suas carências no domínio das metodologias adequadas aos diferentes graus de ensino causaram dificuldades na implementação de um ensino verdadeiramente universal (Semedo, 2011).

Alguns estudos demonstram que o currículo está desadequado para a maioria da população guineense, uma vez que parece ter sido “concebido para uma população homogénea, urbana, falante de língua portuguesa e que vai prosseguir estudos” (Morgado, Santos & Silva, 2016, p. 8).

No entanto, segundo Barreto (2005, p. 33-34), no período pós-colonial houve uma tentativa de fazer um currículo que interligasse a escola e o meio rural, através do trabalho produtivo na escola e a sua teorização, o que não surtiu os resultados esperados uma vez que,

(...) mantinham-se no essencial as características que provocavam a insatisfação face ao sistema educativo já colonial. O currículo escolar uniformizado não estava adaptado à realidade sociocultural guineense, era pouco sensível à diversidade e riqueza cultural cujo conhecimento não promovia, estava vocacionado para atingir objetivos ligados ao prosseguimento de estudos, contribuindo, portanto, para o êxodo rural e implementava processos de estudo pouco sensíveis à valorização da pesquisa e à construção de conhecimento pela dialéctica teoria – prática (*ibidem*).

Apesar de a nível mundial as zonas urbanas terem um número crescente de população, particularmente na Guiné-Bissau, a população

é essencialmente rural, sendo os dados relativos à escolarização e à qualidade da educação preocupantes. Por isso, estamos convictos de que a investigação que de seguida apresentamos, “Educação em meio rural: contributos para contextualizar o currículo na Guiné-Bissau” será uma oportunidade de refletir sobre a educação e o currículo tendo em conta esta população específica.

A INVESTIGAÇÃO EM CURSO

Com esta investigação pretendemos conhecer melhor de que modo a educação e o currículo influenciam a vida das crianças que vivem em comunidades rurais e como é que esta vivência pode estar mais presente no currículo. Para nortear a realização do estudo definimos os seguintes objetivos:

- Analisar a educação no meio rural da Guiné-Bissau à luz das atuais políticas educativas;
- Identificar experiências, percursos e conhecimentos gerados pela escola no 4º ano de escolaridade, em duas comunidades rurais da Guiné-Bissau;
- Analisar as perceções, sobre a utilidade e os usos pessoais e sociais da educação, dos professores e dos pais/encarregados de educação de duas comunidades rurais da Guiné-Bissau;
- Caracterizar os referentes culturais das comunidades rurais que possam ser integrados nos currículos das disciplinas de Língua Portuguesa e Ciências do Ensino Básico (1º ao 4º ano);
- Contribuir para a melhoria do processo de formação contínua e em serviço de professores das comunidades rurais da Guiné-Bissau.

Não se pretende com este estudo idealizar um ensino diferenciado das zonas urbanas, mas um ensino que seja mais significativo e adaptado aos desafios do meio rural. No fundo, que seja uma ferramenta que contribua para repensar o currículo e a formação contínua e em serviço de professores na Guiné-Bissau, tendo em conta as circunstâncias sociais das crianças e as dinâmicas próprias das comunidades do meio rural, aliadas às necessidades básicas de aprendizagem como ler, escrever e ter conhecimentos básicos de matemática e do mundo em geral (Furtado, 2014).

Assim, e tendo em conta o primeiro objetivo da investigação procedemos, de seguida, a uma breve análise de cinco documentos que regem a política educativa guineense, na perspetiva do acesso, da fixação dos professores às comunidades rurais e da qualidade do ensino.

AS POLÍTICAS EDUCATIVAS DA GUINÉ-BISSAU E AS DIRETIVAS INTERNACIONAIS

Nesta comunicação analisamos, sob a perspectiva dos desafios do meio rural, cinco documentos [Constituição da República; Lei de Bases do Sistema Educativo; Lei da Carreira Docente; Carta Política do Sector Educativo e Plano Sectorial da Educação da Guiné-Bissau (2016-2025)] que orientam a política educativa guineense, sendo cruzados com algumas diretrizes internacionais.

De facto, é cada vez mais uma preocupação da comunidade internacional a responsabilização de todos os atores pela educação, sobretudo os Governos, mas também professores, estudantes, encarregados de educação, organizações internacionais, setor privado, entre outros.

Todos os países ratificaram pelo menos um tratado internacional juridicamente vinculativo sobre o direito à educação. Os governos têm a responsabilidade de respeitar, proteger e garantir esse direito. Atualmente, 82% das constituições nacionais contêm uma previsão legal sobre o direito à educação (UNESCO, 2017, p. 10).

A Guiné-Bissau não é exceção. Na Constituição da República, datada de 1996, no que concerne aos Direitos, Liberdades, Garantias e Deveres Fundamentais, pode ler-se no ponto 1 do Artigo 29.º que “os direitos fundamentais consagrados na Constituição não excluem quaisquer outros constantes das demais leis da República e das regras aplicáveis de direito internacional” e no ponto 2 “os preceitos constitucionais e legais relativos aos direitos fundamentais devem ser interpretados de harmonia com a Declaração Universal dos Direitos do Homem”.

Assim, a Lei de Bases do Sistema Educativo que define “o enquadramento geral do sistema educativo da Guiné-Bissau” é, por conseguinte, o documento que materializa o direito à educação, podendo ler-se no Capítulo I, Artigo 1.º (Âmbito e Conceito), ponto 3 “por direito à educação entende-se o direito social, reconhecido a todos, a um permanente processo formativo, em ordem à consecução do pleno desenvolvimento da personalidade humana, democracia e progresso social” e, completando, no Artigo 2.º (Princípios Gerais), ponto 1 “é reconhecido a todos os guineenses o direito à educação e cultura, nos termos da Constituição da República e das leis”.

De facto, a Constituição da República da Guiné-Bissau é perentória quando afirma, no seu Artigo 49.º, ponto 1, que “todo o cidadão tem o direito e o dever da educação” e, no ponto 2, que “o Estado promove gradualmente a gratuidade e a igual possibilidade de acesso de todos os cidadãos aos diversos graus de ensino”.

Para lá do preâmbulo que coloca o Sistema Educativo guineense de acordo com as diretrizes internacionais, relativamente à problemática da investigação em curso, a Lei de Bases do Sistema Educativo, no Ar-

tigo 3.º, define como objetivos específicos “diversificar, desconcentrar e descentralizar as estruturas e atividades educativas, de modo a adaptá-las às realidades do país” e “promover, no que concerne aos benefícios da educação, ciência e cultura, a correção das assimetrias locais”, o que pressupõe que através da educação se possa melhorar as condições de vida das pessoas nas zonas mais isoladas. Já na Carta Política do Sector Educativo, as orientações gerais referem que este documento propõe como objetivo “promover a equidade entre géneros, meio geográfico e categorias sociais”, o que revela, não só uma atenção especial para as disparidades entre as zonas rurais e as zonas urbanas, como há a percepção de que os documentos, nesse aspeto, estão alinhados.

Dentro dos desafios do meio rural, propomo-nos analisar quais as medidas para melhorar o acesso à educação nestas áreas geográficas. Ainda na Carta Política do Sector Educativo, nas medidas para o Ensino Básico refere a “melhoria do acesso e da conclusão” e a “eliminação das disparidades no que concerne ao acesso à escola, priorizando particularmente a construção de escolas nas zonas de fraca oferta escolar”. O Plano Sectorial da Educação da Guiné-Bissau (2016-2025), que consiste numa primeira parte de contexto, em que alguns dos dados já foram utilizados na revisão teórica desta comunicação, e em mais cinco outras partes, que descrevem as orientações para a próxima década, relativamente ao acesso nos dois primeiros ciclos do ensino de básico menciona alguns objetivos para a educação universal, entre os quais:

- Acelerar o acesso e melhorar a retenção lutando contra as disparidades de género e entre zonas, através de uma política de oferta que combine:
 - construções escolares;
 - recrutamento de professores;
 - racionalização da gestão e da afetação do pessoal docente através da aplicação efetiva de critérios de colocação dos professores e de dotação das escolas em função de normas predeterminadas;
 - o pagamento de subsídios de zona, não alinhados com os salários aos professores, a fim de os atrair e reter em localidades difíceis;
 - desenvolvimento de parcerias com as comunidades e as ONG, tendo por prioridade as escolas incompletas e com grandes efectivos, com um programa de construção de alojamento para os professores colocados em zonas isoladas;
 - o estabelecimento da lista das escolas com ciclo incompleto e a previsão para cada uma das medidas mais adequadas para remediar essa situação (organização em turmas multiníveis, recrutamentos com alternância, extensão);

- redução da carga financeira imposta às famílias através da criação progressiva de dotações de funcionamento para as escolas, para favorecer o acesso dos mais carenciados.

Na verdade, a problemática do acesso ao ensino passa não só pela existência de infraestruturas, pela matrícula e frequência às aulas mas, também, pela fixação de pessoal docente para lecionar, como trataremos de seguida. Tem havido preocupações relativas ao acesso à educação com o número de matrículas, particularmente no Ensino Básico, a aumentar 7% por ano entre os anos letivos de 1999/00 e 2009/10 (Resen, 2013:56). Em termos de taxa bruta de escolarização, o Relatório de Estado sobre o Sistema Educativo Nacional (RESEN) refere que atingiu 117% para o Ensino Básico. Isso acontece por duas razões: o Ensino Básico recebe um grande número de crianças abaixo e, sobretudo, acima da idade oficial para ingressarem. Aliás, este fenómeno é comum em países da África Subsariana. As políticas atuais preocupam-se em reduzir a taxa de repetição nos primeiros anos do ensino básico, no entanto, poderiam ser mais eficazes se se garantisse que as crianças se matriculam no tempo certo, comparecem regularmente e progridem no sistema (Bashir, Lockheed, Ninan & Tan, 2018).

Ao mesmo tempo que se regista um aumento do número de matrículas constata-se que “23% das crianças não chega a entrar na escola e 18% das que entram abandonam a escola antes do 6.º ano” (MEN 2015, p. 13), pelo que, a Guiné-Bissau está longe de cumprir a escolarização básica universal.

A Lei da Carreira Docente, datada de 2011, faz referência à importância do corpo docente como fator de êxito das reformas educativas. No entanto, no próprio documento é admitido que, devido ao contexto político, os resultados em relação à qualidade do ensino não têm sido alcançados. No Artigo 5.º (Princípios de Gestão) refere a “repartição equitativa dos professores qualificados pelos estabelecimentos de ensino e pelas diferentes Regiões”, o que demonstra a necessidade da fixação dos professores nas zonas isoladas. E, no Capítulo VII (Da remuneração, subsídio e gratificações), está escrito que “os docentes têm direito a subsídio de isolamento”. A crescer ao abandono escolar e a falta de condições físicas e materiais nas escolas situadas no meio rural está ainda a fixação de professores, estando a ser planeadas algumas estratégias, no Plano Sectorial da Educação, relativas a esta problemática. Esta é, contudo, uma questão difícil. Se por um lado, segundo o Resen (2013, p. 92), “é importante recrutar professores com um nível académico suficiente, e oferecer-lhes boas condições salariais e de estatuto para os atrair e manter no trabalho”, por outro lado, tendo a Guiné-Bissau recursos orçamentais limitados, é difícil a contratação de pessoal docente qualificado e em número suficiente nas zonas rurais.

Kemmerer (1990), citado no relatório do Banco Mundial (2000) defende incentivos para os professores que trabalhem no meio rural, e estes podem ser de cariz monetário ou não. Os incentivos monetários diretos são o salário do professor, com algum benefício adicional; os incentivos monetários indiretos são todos os outros recursos financeiros oferecidos aos professores como: apoio profissional, em programas de formação inicial e contínua, guias de professores, livros didáticos, supervisão e apoio pessoal, como residência subsidiada ou gratuita, alimentação ou transporte. Os incentivos não monetários incluem *status* profissional na comunidade, reconhecimento e aprovação de pessoas significativas associadas ao professor, entre outras. Estes incentivos estão em consonância com os que foram definidos pelo Plano Sectorial da Educação, o que revela que na elaboração do documento, houve preocupação em perceber realidades similares.

A Carta Política do Sector Educativo, na parte destinada à distribuição dos recursos humanos refere que “será implementado um sistema de incitações durante o ano letivo para reter os professores que trabalham num contexto difícil (zonas isoladas)”, que será, porventura, o diploma referido na Lei da Carreira Docente, a propósito do subsídio de isolamento. O Plano Sectorial da Educação, nesta mesma linha de ação, sendo um documento mais recente, refere que serão definidos critérios de afetação do pessoal docente que passará pela repartição pelas regiões, e pelas escolas no interior, de forma a reduzir as disparidades regionais.

Quanto à qualidade do Ensino Básico, a Carta Política do Sector Educativo, propõe a “elaboração e adoção de novos programas escolares adaptados às realidades sociais e económicas do país”, o que deixa antever que a reforma curricular em curso deverá ter em conta as disparidades regionais do país. No campo da gestão pedagógica e da qualidade de ensino, o Plano Sectorial da Educação apenas refere que serão criadas “unidades de apoio pedagógico ao nível das regiões”. Neste ponto, Gibson (1994), citado pelo Banco Mundial (2000), sugere algumas medidas para preparar professores para lecionar nas áreas rurais, através de programas especializados que os ajudem a lidar com as questões do isolamento, técnicas de ensino em multiclasse, trabalhar de acordo com as expectativas da comunidade local, bem como a familiarizar-se com as diferenças culturais, as difíceis condições de trabalho e questões de segurança, em particular para as professoras.

Com o aumento da população que tem acesso à escola, e com o evidente baixo desempenho na aprendizagem, combinado com orçamentos limitados para a educação, a responsabilização, não só do Estado mas de todos os atores envolvidos na educação, deve ser entendida como um meio para alcançar as metas do ODS 4 (UNESCO, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Constituição da República e a Lei de Bases do Sistema são unânimes na referência ao direito à educação. Apesar dos múltiplos esforços e conquistas, os dados de diferentes estudos, apresentados ao longo da comunicação, revelam que, ao nível do acesso, da fixação de professores às zonas rurais e da qualidade do ensino, a Guiné-Bissau ainda está longe de alcançar as metas 4.1 e 4.7 dos ODS, até 2030.

A nível legislativo e dos planos de ação, o sistema educativo guineense tem vindo a preocupar-se com as questões relacionadas com as zonas rurais e mais isoladas do país. Verificou-se que o número de matrículas tem aumentado significativamente na última década e meia, no entanto, o acesso e a permanência no ensino ainda não estão garantidos, uma vez que existe uma percentagem considerável de alunos que não frequentam a escola ou que a abandonam antes do 6.º ano de escolaridade.

A formação de professores e a sua fixação ao meio rural constitui, do mesmo modo, uma preocupação bem espelhada nos documentos analisados e nos dados dos relatórios sobre a educação e o sistema educativo guineense. Apesar de Atchoarena & Gasperini (2004) considerarem que a educação e a formação são um dos mais poderosos instrumentos de luta contra a pobreza e a favor do desenvolvimento rural, por contraponto, é também um dos aspetos mais descuidados nas intervenções dos governos e dos financiadores. Um cenário parecido enfrenta a Guiné-Bissau, uma vez que, em termos de Orçamento de Estado, “este é estritamente dirigido para pagar salários do pessoal. A totalidade dos investimentos e mesmo despesas recorrentes como, por exemplo a recolha de dados escolares, a aquisição de manuais ou a formação contínua são integralmente financiados com recursos externos” (MEN, 2015:71), o que torna, certamente, mais difícil a gestão e monitorização dos recursos utilizados e do Sistema de Ensino em si.

Será importante estarmos atentos, ao longo da investigação, às avaliações da progressão das estratégias elencadas, principalmente da Lei da Carreira Docente, da Carta Política do Sector Educativo e do Plano Setorial da Educação, de modo a perceber de que modo estas medidas estão a ser implementadas, por quem e que obstáculos enfrentam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- African Union Commission (2015). *Agenda 2063, A África que queremos – versão popular*. Consultado em 13 de outubro de 2018. Disponível em https://au.int/sites/default/files/pages/3657-file-agenda2063_popular_version_po.pdf
- Atchoarena, D., & Gasperini, L. (2004). *Educación para el desarrollo rural: hacia nueva respuestas de política*. Roma: FAO&UNESCO.
- Barreto, M. A. (2005). Percursos do sistema educativo guineense: as experiências de ensino integrado – CEPI e CEEF. In M. H. M. Mateus, & L. T.

- Pereira (org.), *Língua portuguesa e cooperação para o desenvolvimento* (pp. 29-48). Lisboa: Edições Colibri e CIDAC.
- Bashir, S., Lockheed, M., Ninan, E., & Tan, J-P (2018). *Facing Forward. Schooling for Learning in Africa*. Africa Development Forum series. Washington, DC: World Bank. doi:10.1596/978-1-46481260-6.
- Benson, C. (2010). How multilingual African contexts are pushing educational research and practice in new directions. *Language and Education*, 24(4), 323-336.
- 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.
- Gómez, J. A. C.; Freitas, O. M. P., & Callejas, G. V. (2007). *Educação e Desenvolvimento Local. Perspetivas Pedagógicas e Sociais da Sustentabilidade*. Porto: Profedições, Lda.
- Goodson, I. F. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- 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.
- Lima, S. M. S. (2012). Direito e Legislação no Mosaico Intercultural entre Professores Indígenas no Brasil. In M. A. Barreto & A. B. Costa (Coord.), *II CoopEdu – África e o Mundo. Livro de Atas* (209-220). ISCTE-IUL/CEA, ESECS-IPL.
- MEN (Ministério da Educação Nacional) (2015). *Plano Sectorial da Educação da Guiné-Bissau (2016-2025)*. Bissau: República da Guiné-Bissau. (versão draft)
- MENCCJD (2009). *Carta política do sector educativo*. Bissau. República da Guiné-Bissau: Ministério da Educação Nacional.
- Ministério da Economia e Finanças, Direcção Geral do Plano Instituto Nacional de Estatística (INE) (2015). *Inquérito aos Indicadores Múltiplos (MICS) 2014 de recolha dos dados, Principais Constatações*. Bissau, Guiné-Bissau: Ministério da Economia e Finanças, Direcção Geral do Plano Instituto Nacional de Estatística (INE).
- Monteiro, J. (2005). *A Educação na Guiné-Bissau: Bases para uma estratégia sectorial renovada*. Bissau: Ministério da Educação Nacional, Ciência, Cultura, Juventude e Desportos.

- Morgado, J. C.; Santos, J., & Silva, R. (2016). Currículo, memória e fragilidades: contributos para (re)pensar a educação na Guiné-Bissau, *Configurações* [Online], 17. Consultado em 02 julho 2016. Disponível em <http://configuracoes.revues.org/2930>.
- Nações Unidas (2015). *Relatório Sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio*. Consultado em 02 outubro 2018. Disponível em https://www.unric.org/pt/images/stories/2015/PDF/MDG2015_PT.pdf.
- 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.
- Rapport d'État du Système Éducatif (Resen) (2015). *Pour la Reconstruction de L'École Bissau-Guinéenne sur de Nouvelles Bases*. Dakar: UNESCO.
- 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.
- Segundo Documento de Estratégia Nacional de Redução da Pobreza - DENAR-P II (2011-2015)* (2011). Consultado em 1 de março de 2018. Disponível em <http://www.stat-guinebissau.com/denarp/denarp2.pdf>.
- Semedo, M. O. C. (2011). Educação como direito. *Revista Guineense de Educação e Cultura – O Estado da Educação na Guiné-Bissau*, 1, 14-27.
- Temudo, M. (2015). Running with the Hare and Hunting with the Hounds in Guinea-Bissau: The Politics of NGO and State Development, *Politique africaine*, 137, 129-149. DOI: 10.3917/polaf.137.0129.
- UNESCO (2015). *Transforming Our World. Literacy for Sustainable Development*. Germany: UNESCO. Consultado em 12 de Outubro de 2018. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002342/234253e.pdf>.
- UNESCO/ODS/RMGE (2016). *Educação para as pessoas e o planeta: criar futuros sustentáveis para todos. Relatório de Monitoramento Global da Educação – Resumo*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2017). *Relatório de Monitoramento Global da Educação – Resumo 2017/8. Responsabilização na educação: Cumprir Nossos Compromissos*. Global Education Monitoring Report. Consultado a 8 de outubro de 2018. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259593por.pdf>.
- United Nations (2014). *World Urbanization Prospects. The 2014 Revision. Highlights*. New York: Department of Economic and Social Affairs. Consultado em 1 de março de 2018. Disponível em <https://esa.un.org/unpd/wup/publications/files/wup2014-highlights.pdf>.
- United Nations (2018). *World Urbanization Prospects: The 2018 Revision [key facts]*. Consultado em 22 de outubro de 2018. Disponível em <https://population.un.org/wup/Publications/Files/WUP2018-KeyFacts.pdf>.

World Bank (2000). *Effective Schooling in Rural Africa. Report 4: Frequently Asked Questions about Effective Schooling in Rural Communities*. Washington, DC: Human Development Network.

Young, M. F. D. (2016). Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?. *Cadernos de Pesquisa*, 46 (159), 18-37.

DOCUMENTOS LEGISLATIVOS

Assembleia Nacional Popular (1996). *Constituição Da República*. Bissau: República da Guiné-Bissau.

Assembleia Nacional Popular. *Boletim Oficial. Suplemento. Lei n° 2|2011. Lei da Carreira Docente*. Bissau: República da Guiné-Bissau.

Assembleia Nacional Popular. *Boletim Oficial. Suplemento. Lei n.º 04|2011. Lei de Bases do Sistema Educativo*. Bissau: República da Guiné-Bissau.

Educação: para lá do formal.

O papel das associações de migrantes

Paulo Louro

ABSTRACT

Tendo em conta o momento evolutivo das sociedades atuais a educação, no sentido lato do conceito de cidade educadora, surge como o elemento fundamental e agregador daquilo que pode e deve ser a vida nas cidades. Para a construção da cidade educadora todos são fundamentais. Neste artigo procuramos realçar o papel das associações de migrantes na construção da cidade educadora.

Taking into account the evolutionary moment of today's societies, education, in the broad sense of the concept of educating city, emerges as the fundamental and aggregating element of what can and should be life in cities. For the construction of the educating city all are fundamental. In this article we seek to highlight the role of migrant associations in the construction of the educating city.

Os problemas colocados pela instrução e educação de estudantes de todas as idades, incluindo adultos, levam a várias formas extracurriculares de aprendizagem. A educação extra-escolar oferece uma ampla gama de possibilidades, que devem ser usadas de maneira produtiva em todos os países (Fauré, 1972, p.33).

O relatório "Aprender a Ser", de 1972, solicitado pela UNESCO e de que Fauré foi o principal redactor, terá sido o primeiro momento em que se começou a falar de cidades educadoras.

Nos anos 80, como resultado das críticas a uma visão "escolacêntrica" começa a perspectivar-se a ideia de que a cidade deve procurar canais alternativos à instituição escolar na relação com os cidadãos, alargando-se também a perspectiva educadora a outros públicos-alvo que não apenas as crianças e jovens. Numa fase posterior começa a vislumbrar-se a importância de um projecto educativo territorial, em que se complexificam as relações entre as instituições educativas formais e a

Paulo Louro

Instituto Superior de Educação e Ciências

comunidade, em que se reconhece a possibilidade de todos os sujeitos participarem na sua construção e em que “... a educação ... não é só responsabilidade dos estratos tradicionais (Estado, família e escola) mas também do município, das associações, das indústrias culturais, das empresas com vontade educadora e de todas as instâncias da sociedade. Por isso há que potenciar a formação dos agentes educativos não escolares e o fortalecimento do tecido associativo” (Ayuntamiento de Barcelona, 1990, p. 111).

Como refere Jurado (2002) a Educação surge descentrada da escola, das suas práticas, sujeitos e narrativas. Alarga-se o tempo, não se confinando somente à infância e juventude, as entidades responsáveis, olhando para além do papel da família e da escola e assumindo-se como muito para além de aspetos meramente instrutivos. Os ambientes da cidade, as redes passam a ter um papel mais importante nas suas funções socializadoras e formativas. As grandes transformações da educação nas últimas décadas supõem a existência de novas modalidades e estratégias de formação e socialização.

É assim que a cidade deve ser pensada de forma pedagógica, o que implica compreender as práticas e lógicas educativas existentes na cidade e que pressupõe uma gama diversificada de processos de aprendizagem, formação e socialização em que participam sujeitos e entidades coletivas inseridos na vida da cidade. Os “olhares” sobre esta complexa relação devem ser mobilizados a partir de diversas disciplinas como a pedagogia, a sociologia, a antropologia e outras.

O papel e a importância da educação são ainda maiores em função da atual conceção presentista da cultura (Del Pozo, 2008) que se parece caracterizar por uma precaridade das identidades individuais e dos vínculos interpessoais, naquilo que designa por cultura líquida, resultado da ausência de referentes sólidos e seguros. Considera este autor que o contexto atual não fomenta o afã de aprender e acumular parecendo ser valorizada uma cultura de distanciamento, descontinuidade e esquecimento.

O compromisso está pouco presente neste momento histórico e o papel da cidade no fomento de espaços públicos, e também espaços públicos de educação, democráticos é fundamental para que se promova a coesão social e territorial, uma vez que, como refere Innerarity (2016) o nós é uma dimensão instável, uma realidade aberta e mutável (p.104).

Também Bauman (2007) salienta a necessidade de construção e reconstrução de laços ou vínculos entre pessoas; a promoção de uma convivência hospitaleira e amistosa; uma cooperação mutuamente enriquecedora para promover a autoestima individual e coletiva; o desenvolvimento das potencialidades latentes e o uso apropriado das habilidades de cada um; tudo isso é resumido na ideia, expressa literalmente no sentido de “reconstrução do espaço público”, de um diálogo constante entre indivíduo e comunidade e entre direitos e deveres de todos

os atores cívicos e de uma educação ao longo da vida que não só renova habilidades para o trabalho e mudança técnica, mas acima de tudo para a renovação do espírito de cidadania.

Para Tedesco (2008) a pós-modernidade é caracterizada pela ruptura da concepção segundo a qual existe uma única ordem cultural válida e legítima, à qual todos os outros são subordinados. Os particularismos agora não são sinónimo de atraso e tradicionalismo, mas são reivindicados como um direito e a sua negação é contra a coexistência democrática e a justiça. Para este autor estamos perante o desafio de uma sociedade que enfrente a desigualdade e que respeite a diversidade, tendo a educação como instrumento fundamental.

No quadro das diversas análises realizadas sobre a importância da educação nas cidades contemporâneas, a carta de cidades educadoras, cuja última versão data de 2004, mantém a sua atualidade e pertinência, como podemos verificar pelo quadro abaixo, que procura sintetizar os seus 20 princípios numa frase e numa palavra-chave:

Princípio	Palavra-chave	Tópico
1	Igualdade	Construir uma cidade que cumpre o direito à igualdade
2	Diversidade	Construir uma cidade que promove a educação na/ para a diversidade
3	Diálogo Intergeracional	Construir uma cidade que encoraja o diálogo e a ação entre gerações
4	Qualidade de vida	Construir uma cidade com políticas locais de promoção da qualidade de vida
5	Política Educativa	Construir uma cidade onde a política educativa é assumida (reivindicada) de forma ampla
6	Responsabilidade Partilhada	Construir uma cidade que decide porque conhece os problemas e as necessidades, porque ouve as pessoas e que tem em conta, nos processos de decisão, o seu impacto formador/educador
7	Identidade	Construir uma cidade que tem identidade e que a promove e a reconstrói com todos, todos os dias
8	Planeamento urbano	Construir uma cidade onde o planeamento urbano é um fator pleno e rico de integração
9	Participação	Construir uma cidade participativa com base na informação e na ética
10	Acessibilidade	Construir uma cidade com espaços físicos adequados para todos e para todas
11	Sustentabilidade	Construir uma cidade que promove a sustentabilidade e a saúde
12	Governança	Construir uma cidade onde os processos de governação apontam uma perspectiva educadora

13	Cultura	Construir uma cidade que se relacione com o mundo e que garanta liberdade de fruir a informação e a cultura
14	Formação	Construir uma cidade que transmita de forma informal e que esse seja um processo de formar cidadãos formadores de convivência
15	Incluir	Construir uma cidade onde todos e todas se sintam significativos (na sociedade e no local de trabalho) e que o sejam ao longo da vida
16	Coesão	Construir uma cidade da coesão seja com os seus seja com aqueles que a querem integrar (imigrantes, refugiados, etc.)
17	Colaboração	Construir uma cidade que, na parceria entre administração e sociedade civil, seja capaz de desenvolver atividades significativas
18	Associativismo	Construir uma cidade promotora do associativismo com sentido de co-responsabilidade
19	Acesso à informação	Construir uma cidade que garanta a informação com critério e legibilidade garantindo assim a permanente busca pela integração de todos e todas
20	Cidadania	Construir uma cidade que promova e cumpra, com todos e todas, o bem comum e uma cidadania democrática.

Fonte: Louro, 2017

A construção de uma cidade educadora teria pois em conta este conjunto de princípios, que poderão responder de uma forma plena aquilo que são as necessidades e aspirações dos seus habitantes. Para que a cidade seja plena tem de contar com a participação dos seus habitantes e tem de contar com tod@s para a construir e, aí, a educação, quer a formal quer a não formal, tem de estar presente para que se possa construir a melhor cidade.

Se a cidade contemporânea gera no seu interior uma complexidade crescente que, ao mesmo tempo que a enriquece, problematiza-a, parece fundamental a existência de um projecto colectivo elaborado por todos os agentes da comunidade e que consubstancie um caminho que, decorrente da autonomia, da concertação colectiva e da consensualização de objectivos, possa funcionar como elemento agregador de uma comunidade para fazer face à fragmentação dos grupos sociais e das suas identidades e ao aumento de uma população cada vez mais heterogénea e diversa.

É aí que se justifica a importância do conceito de cidade educadora e por isso nos propusemos realizar um trabalho exploratório de identificação do papel das Associações de Migrantes na cidade de Lisboa, tendo em vista:

- Identificar a importância do trabalho de educação não formal realizado;
- Valorizar o trabalho deste tipo de entidades que é pouco visível na cidade e pouco (re) conhecido.

ESTUDO

No sentido de aferir o papel e a oferta de educação não formal por parte das associações de migrantes (AM) da cidade de Lisboa foi realizado um estudo exploratório que envolveu 9 associações.

O estudo utilizou como metodologia a entrevista semiestruturada e incidia sobre 3 tópicos: ofertas educativas; necessidades formativas dos corpos diretivos das associações para poderem desempenhar cabalmente a sua função e necessidades gerais.

CARATERIZAÇÃO

As associações entrevistadas representavam diferentes comunidades, nomeadamente: 2 cabo verdianas, 1 paquistanesa, 1 indiana, 1 ucraniana; 1 brasileira, 1 guineense, 1 chinesa e uma que presta apoio a uma diversidade de nacionalidades de origem.

RESULTADOS

Naturalmente que quaisquer das atividades desenvolvidas pelas AM se poderiam integrar nos princípios 14, 15, 16 e 17 da Carta das cidades educadoras, mas vejamos com maior pormenor

1. **OFERTAS EDUCATIVAS** (apresentados de forma decrescente em relação às ofertas existentes nesta amostra)
 - **Cursos de dança:** enquadráveis nos princípios 2, 7 e 13 uma vez que para além de permitirem o acesso à cultura são uma forma de promover a identidade das comunidades migrantes e permitem o acesso à diversidade, fundamental nas cidades uma vez que mais fácil é aceitar aquilo que se conhece;
 - **Capacitação:** incidindo em particular sobre direitos e deveres do migrante: enquadráveis nos princípios 1, 9 e 20, tendo em conta que são ações que procuram promover a igualdade no acesso a direitos, a participação na vida coletiva e o exercício da cidadania;
 - **Atividades relacionadas com empreendedorismo:** enquadráveis nos princípios 14 e 15 uma vez que são ações facilitadoras do acesso ao emprego e à participação na vida da cidade;
 - **Ciclos de sessões informativas:** em que dada a diversidade de temáticas abordadas vários poderiam ser os princípios enquadráveis;

- **Cursos de música (das comunidades migrantes):** com aspetos semelhantes aos cursos de dança;
- **Cursos de língua portuguesa:** em que os princípios 4 e 19 parecem fundamentais uma vez que facilitam o acesso à informação proporcionando, naturalmente, melhor qualidade de vida a quem veja facilitado o seu domínio da língua de acolhimento;
- **Cursos de outras línguas:** em que destacaríamos, mais do que os princípios da carta o fato de alguns elementos de forças policiais a eles terem acedido, enquanto elemento facilitador de um policiamento de proximidade junto das comunidades;
- **Cursos relacionados com religião:** em que o princípio 2 está claramente presente e que pode servir como elemento facilitador da harmonia, da convivência e da tolerância;
- **Voluntariado:** a que os princípios 15 e 17 estão claramente associados uma vez que os participantes neste processo se sentem mais significativos na vida coletiva e em que a sociedade civil desempenha um papel fundamental;

Foram também referidas ações como: grupos de poesia, grupos de meditação, manuais e formação para empregadas domésticas; condições de acesso à saúde; gabinetes de apoio para tratarem dos mais diversos assuntos.

São também referidas por todas as associações a participação em eventos pontuais com a participação cultural e gastronómica como forma de valorização das culturas de origem.

NECESSIDADES FORMATIVAS

Neste ponto procurou perceber-se quais as necessidades que as direções das associações sentiam para que o seu trabalho pudesse ser mais profícuo, tendo sido referido:

- Elaboração de projetos – 9
- Apoios e financiamentos existentes – 7 (colocando a tónica numa informação clara sobre como a CM Lisboa pode apoiar as AM).
- Gestão de projetos – 7
- Avaliação de projetos – 6
- Direitos e deveres de dirigentes associativos – 5 (incluindo aspetos relacionados com a ética)
- Comunicação – 5 (Incidindo sobre uma melhor divulgação das atividades realizadas e sobre a utilização das redes sociais na divulgação de atividades e na criação de vínculos entre os membros)

- Língua portuguesa – 3 (em particular de membros de associações cujo fluxo migratório é mais recente como as comunidades paquistanesa, indiana e chinesa).
- Trabalho em rede/ teorias das parcerias comunitárias/ mapeamento de recursos existentes

As necessidades identificadas mostram um grau de maturidade que consideramos elevado. Na verdade o fato de a generalidade das necessidades identificadas apontar para a elaboração, gestão e avaliação de projetos, para os direitos e deveres dos dirigentes e para as questões da comunicação, indicam que as AM têm consciência que a sua atividade se deve desenvolver não de uma forma casuística mas sim estruturada, que o seu papel é de enorme responsabilidade e por isso necessitam conhecer aspetos éticos do seu exercício e que a comunicação desempenha um papel vital nos tempos atuais.

NECESSIDADES GERAIS

- Espaços para instalação das AM e desenvolvimentos das atividades regulares;
- Espaços para a organização de iniciativas pontuais (celebrações, iniciativas culturais, festivais de gastronomia, etc.);
- Apoio em transportes para as atividades para que são convidados e organizam;
- Apoio na obtenção de vistos para convidados (musicais e outros) que vêm participar em iniciativas diversas.

As necessidades gerais apontadas apontam para aspetos logísticos a que os poderes públicos deverão dar atenção para que se possa potenciar as atividades das AM.

CONCLUSÕES

Como refere Innenarity (2016, p. 81) “o nosso maior desafio consiste em integrar indivíduos já não através da privatização das suas pertenças, mas sim pelo reconhecimento publico da sua identidade diferenciada, tanto do ponto de vista de género, como cultural ou da sua identificação política”.

A valorização e reconhecimento público das diversidades existentes na cidade são fundamentais nas sociedades contemporâneas como forma de atenuar a complexidade dessas sociedades e promover a convivialidade e harmonia que são fundamentais na existência humana.

A renovação do espírito de cidadania (Bauman op.cit.), as novas modalidades e estratégias de formação e socialização (Jurado op. cit.), a construção de uma sociedade que enfrente a desigualdade e respeite a

diversidade (Tedesco, op.cit.) são elementos que poderemos identificar na ação desenvolvida pelas AM.

Como procurámos demonstrar muitos dos princípios da Carta das cidades educadoras estão presentes nas ações que desenvolvem, pelo que a sua presença e capacitação são fundamentais na construção de uma cidade educadora

Fica também o repto para que a academia possa apoiar esse trabalho voluntário e feito de uma enorme disponibilidade, para que possa acrescentar os seus saberes (nomeadamente no que diz respeito à elaboração de projetos e candidaturas a financiamento) que, certamente, permitiriam atingir mais objetivos quer quantitativa como qualitativamente.

Será assim que se ajuda a construir uma cidade mais coesa socialmente, mais inclusiva e onde a harmonia possa estar mais presente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayuntamiento de Barcelona (1990). *La ciudad educadora*. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Ed Arcádia.
- Carta das Cidades Educadoras, disponível em <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/Carta-Portugues.pdf> , acedido em 29/9/2018
- Del Pozo, J. (2008) El concepto de Ciudad Educadora, hoy. In *Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras* (pp. 25-36). Barcelona: Santillana.
- Fauré, E. (1972). *Aprender a ser*. Amadora: Bertrand.
- Innerarty, D. (2016). *A política em tempos de indignação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Jurado; J. (2002). Ciudad educadora: aproximaciones conceptuales y contextuales. *Revista Iberoamericana de Educación*, <https://rieoei.org/historico/deloslectores/495Jurado.PDF>, acedido em 19/05/2018
- Louro, P. (2017). Descentralização e Participação: Pistas de um Caminho Desafiante. *Alameda* (4), 56-63. Lisboa: ISEC.
- Tedesco, J. (2008). Educación y sociedad justa. In *Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras* (pp. 229-238). Barcelona: Santillana.

S.O.G.A. Capacitar comunidades em Portugal e na Guiné-Bissau para a sustentabilidade

Michael Georg Görne

1. APRESENTAÇÃO BREVE DA ASSOCIAÇÃO S.O.G.A. – *SERVIR OUTRA GENTE COM AMOR*

A associação S.O.G.A. – *servir outra gente com amor* nasceu em 2015 a partir do amadurecimento, entrega e disponibilidade dos membros fundadores. Nessa altura já se encontravam comprometidos há anos com o apoio à população da ilha de Soga, situada no Arquipélago dos Bijagós, na Guiné-Bissau.

Como associação sem fins lucrativos, os seus voluntários promovem, em colaboração com os seus parceiros, projetos que visam alcançar a melhoria das condições de vida nesta ilha, a mais pobre dos Bijagós antes da nossa intervenção. Algumas características desta pobreza extrema foram a ausência de água potável, um quadro de subalimentação permanente, a falta de qualquer intervenção a nível de saúde, taxas de mortalidade perinatal elevadas, isolamento e analfabetismo extremos.

O co-desenvolvimento internacional é um dos dois pilares da obra humanitária da ONGD. Para ter uma população formada e um quadro de responsáveis disponíveis para encabeçar os projetos humanitários da associação na Guiné, S.O.G.A. opta pela metodologia do co-desenvolvimento.

O segundo pilar da S.O.G.A. é a educação para a solidariedade e o voluntariado em Portugal.

No centro da nossa metodologia está a relação pessoal entre os intervenientes, voluntários e beneficiários. Os laços humanos da relação interpessoal motivam para a autodisciplina e comprometem as pessoas para com o bem comum. Esta formação humana de inspiração cristã entende o valor da pessoa e da relação pessoal como imprescindíveis para uma cidadania nacional e mundial responsável. O número de famintos anónimos de mais do que 800.000 pessoas não motivam tanto para lutar contra esta injustiça gritante de que o rosto conhecido da pessoa pobre que se conhece pelo nome.

1.1. Educação para a solidariedade e o voluntariado

Através da fomentação e da sensibilização para a solidariedade mobilizamos ajuda material e financeira para a nossa obra humanitária na Guiné-Bissau. Entendemos que consciencializar os cidadãos pelas

Michael Georg Görne

S.O.G.A. - Servir Outra Gente com Amor

desigualdades nacionais e internacionais constitui um valor em si que pode mobilizar as pessoas para que se empenhem na construção de uma sociedade mais solidária, também no contexto concreto em que vivem em Portugal. Por estes motivos, estamos presentes em dezenas de escolas, paróquias e faculdades para promover a consciência da justiça social e da cidadania responsável.

Como é que funciona esta educação em concreto?

a) Propomos uma aprendizagem sem falar dela, sem a anunciar. Levamos o testemunho concreto da vivência da pobreza extrema às salas de aulas, às igrejas e às salas de um concerto solidário. Com o testemunho pessoal dos nossos missionários quebramos a indiferença descomprometida com o pobre. A apresentação e a visibilidade do desfavorecido com rosto e nome cria um interesse em ajudar. E em vez de pedir dinheiro para as nossas obras em geral, a S.O.G.A. propõe projetos concretos pelas quais uma turma, uma paróquia ou outra entidade se pode responsabilizar: o filtro de água para uma aldeia específica, a bolsa de apadrinhamento ou de estudo para uma pessoa concreta, uma prensa de óleo de palma para uma cooperativa de mulheres, sempre em transparência e com o relato do resultado depois da implementação da ajuda em causa.

b) O voluntário (sempre dependente do grau do compromisso assumido), p.ex. de um grupo de alunos que se compromete com um projeto da S.O.G.A. desenvolve competências como trabalho colaborativo, criatividade, consciência cultural e social, autodisciplina, resolução de problemas e liderança, falar em público e aprende ainda o valor ambíguo do materialismo; o dinheiro e o tempo que podem ser mal gastos ou bem investidos, que podem aumentar as injustiças locais, nacionais e internacionais ou “mudar o mundo”. A ajuda que, neste caso, os alunos dão é direta. Depois das viagens à ilha de Soga, os alunos testemunham através da imagem e das histórias dos recuos e dos avanços na ilha, a diferença que eles próprios fazem, com pouca intervenção de agentes de educação e sem o caráter obrigatório que facilmente desmotiva. Assim veem o efeito da sua ação e iniciativa, um feedback que promove o reconhecimento e a autoconfiança e que motiva para fazer mais.

Este tipo de aprendizagem valoriza a auto-imagem do aluno e fá-lo acreditar nas suas próprias capacidades: “tenho lugar” e “sou autor”. Assim, o educando responsabiliza-se por si próprio e para os outros, numa aprendizagem que não é afetada pelos mecanismos da desresponsabilização do anonimato que cria indiferença e de uma aprendizagem obrigatória que facilmente desmotiva. Assim se pre-

tende educar para uma participação ativa na sociedade civil que se baseia na experiência da própria iniciativa e capacidade.

1.2. Co-desenvolvimento internacional

S.O.G.A. tem como fim o apoio ao desenvolvimento das áreas da Saúde, Educação, Igualdade de Género e Sustentabilidade, tanto a nível nacional, como internacional, incidindo principalmente na Ilha de Soga (Guiné-Bissau).

Os problemas são analisados e as soluções planificadas, realizadas e avaliadas, conjuntamente com a população beneficiária e os agentes da S.O.G.A. em Portugal e na Guiné-Bissau. Toda a ajuda material ou financeira, educativa ou logística exige sempre um compromisso de ambas as partes, para conduzir à autonomia e autossustentabilidade.

Para desenvolver os projetos humanitários numa dinâmica de reciprocidade, baseamos o nosso trabalho na convivência regular com os beneficiários e os protagonistas dos nossos projetos.

Este método de intervenção consiste em:

- Partilhar a vida com quem vive em pobreza extrema, no sentido de conhecer esta realidade;
- Analisar a realidade com as pessoas que queremos ajudar;
- Definir estratégias de resolução humildes e praticáveis;
- Trabalhar em cooperação internacional para realizar os projetos definidos;
- Sensibilizar os cidadãos portugueses para serem responsáveis, criativos e protagonistas na construção de um mundo mais justo e unido;
- Avaliar a nossa atuação, tendo sempre em vista a melhoria da intervenção, sempre em reuniões em ambos os países, sempre incluindo voluntários e beneficiados.

1.3 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU

O público-alvo da nossa intervenção são todas as 1200 pessoas que habitam a ilha de Soga, os guineenses que apoiamos através das nossas parcerias em Bissau e ainda os destinatários da nossa educação educativa em Portugal. Os projetos na Guiné-Bissau são direcionados a todas as áreas na comunidade por forma a que seja um desenvolvimento não só completo mas principalmente, sustentável.

Por isso, a Agenda 2030 nos faz tanto sentido aquando a intervenção e a reflexão sobre os projetos. Para melhorar a qualidade de vida da população e dar-lhes as ferramentas necessárias à autonomia é necessário intervir de forma global.

Tem sido por isso, nosso compromisso, trabalhar com base nos 17 objetivos mas também assumir a sua divulgação junto da população gui-

neense e portuguesa. Fazemo-lo nas sensibilizações em Portugal mas também nas escolas guineenses, junto dos professores e ainda nas reuniões com a comunidade.

Num país em desenvolvimento como a Guiné-Bissau é essencial que cada habitante se sinta autor desse desenvolvimento, porque de facto o pode ser, quer seja na área Educativa, Ambiental, Económica, da Saúde ou qualquer outra.

2. EDUCAÇÃO PARA O CO-DESENVOLVIMENTO NA ILHA DE SOGA, GUINÉ-BISSAU

A educação e a formação continuam a ser o veículo privilegiado e imprescindível para o desenvolvimento socioeconómico sustentável. Apenas uma pessoa formada académica e humanamente será autora efetiva e comprometida de uma mudança social. Só assim poderá contribuir para a promoção da dignidade dos seus pares. Porém, antes o formando tem de reunir as condições indispensáveis para poder aprender, nomeadamente a satisfação das necessidades humanas básicas. Assim sendo, a implementação da obra humanitária da S.O.G.A. segue três passos.

1. Saúde - salvar a vida humana,
2. Educação para a autonomia,
3. Sustentabilidade - economia autónoma.

2.1. Saúde - salvar a vida

Antes da nossa intervenção morriam 3 em cada 10 crianças nascidas. A ilha nem sequer dispunha de materiais básicos de enfermagem como p.ex. betadine ou compressas e não havia qualquer agente de saúde. A água potável era um recurso inexistente.

Como atua S.O.G.A. na área da saúde?

Construímos um **centro de saúde**. Acompanhamos os serviços dos **enfermeiros** formados pelas bolsas da associação. Abastecemos o centro de saúde com medicamentos e material de enfermagem.

Assim foi possível erradicar as epidemias da cólera e da malária e a mortalidade dos recém-nascidos que chegou a ser extremamente elevada (30 %). Em 2015 em 53 partos faleceu apenas um nado (1,9 %). Antes da nossa intervenção não existiam serviços e meios de enfermagem na ilha.

Outro problema grave desta ilha isolada era a falta de transporte público. Todos os anos morriam pessoas em Soga, principalmente em situação de gravidez de risco, por falta de transporte para outras ilhas, ou até mesmo para o continente. A S.O.G.A. levou o **barco de emergência "Travessia para a vida"** para a ilha de Soga, que assegura os transportes de emergência desde agosto de 2018.

O **saneamento básico** é insuficiente na ilha de Soga. Os nossos colaboradores formaram-se na construção de latrinas. Começámos a implementação do saneamento básico em todos os bairros das cinco al-

deias da ilha. Embora o número de latrinas seja ainda muito insuficiente, existem atualmente 8 em vez de 25.

Não existia água potável na ilha. Uma solução adequada está em estudo e passará, além da possibilidade de desinfetar os poços existentes (com águas biologicamente e em parte também quimicamente impróprias), por sistemas de filtragem de águas dos poços e da chuva. Um passo intermédio é a aquisição de **filtros de alta qualidade** (life-straw). O primeiro filtro comunitário já funciona próximo do nosso centro educativo no coração da ilha. O financiamento de outros quatro filtros já está assegurado e estão à espera de transporte para a Guiné-Bissau. Além disso **novos poços** vão ajudar na melhoria desta situação.

2.2. Educação para a autonomia

O acesso à educação é fundamental para que a população da ilha seja capacitada para um futuro melhor. É por isto uma prioridade para nós na qual temos projetos que dão ferramentas à ilha para que esta se torne autodeterminada e independente, autora da sua própria vida e cultura.

Apadrinhamento é um projeto que funciona através do apoio prestado por cada um dos nossos 60 e em breve, 80 madrinhas e padrinhos. Existe um apoio constante na ilha que permite identificar as suas necessidades mais básicas e colmatá-las através de: distribuição de material escolar às crianças; abastecimento regular de medicamentos; fornecimento de material didático, lúdico e desportivo, roupa e calçado, alimentação em caso de necessidade; encaminhamento ao centro de saúde, entre outros. A promoção do contacto entre padrinho/madrinha e afilhados(as) é função da associação, assim como a entrega deste apadrinhamento monetário e o acompanhamento da forma como este é utilizado por cada família.

Jardim de Infância foi um projeto proposto pelos próprios voluntários guineenses, sob a premissa de que, se a educação é essencial para o desenvolvimento, devemos começar pelos mais pequenos. Abriu em setembro de 2018. Foi construído um edifício de raiz, equipado com donativos que chegaram à ilha através do nosso primeiro contentor, juntamente com imensos outros bens humanitários. Dispomos de uma educadora de infância formada através de uma das nossas bolsas e de duas auxiliares para as 50 crianças do Jardim.

Escola primária. Graças à intervenção da S.O.G.A. juntamente com a Direção Geral de Educação em Bissau foi construído um novo edifício no centro da ilha com meios da UNICEF. Nas três escolas existentes da ilha ensinam professores que foram formados através das bolsas da S.O.G.A. Todas as crianças têm lugar no primeiro ciclo. O 2.º ciclo está a ser implementado com êxito através de uma igreja evangélica com quem colaboramos.

Bolsas de estudo. Atualmente 21 crianças e jovens beneficiam das bolsas da S.O.G.A. Tendo em conta que a ilha tem ensino apenas até ao 6.º ano do ensino básico, é necessário algum apoio para que os jovens consigam suportar os custos de estudar fora da ilha. Assim, as nossas bolsas de estudo cobrem despesas como matrícula, propinas, alojamento, alimentação. Cada um destes jovens tem, a par dos seus estudos, a missão de contribuir para a sua aldeia ou no seu bairro, assim como contribuir para a própria ilha através de projetos de voluntariado em colaboração com os coordenadores portugueses e guineenses. Neste momento existem bolseiros em todos os ciclos de ensino, incluindo o universitário e o profissional. Já formámos enfermeiros, professores e educadoras de infância.

Apoiamos ao **grupo de jovens Nova Geração** na ilha de Soga, que possui grupos de trabalho, de desporto, de cultura (danças tradicionais) e de comunicação.

Formação de professores do nosso parceiro Liceu Dr. Barcelos da Cunha em diversas áreas, desenvolvida pelos nossos missionários que vão anualmente à ilha. Esta formação faz parte de um protocolo com o Liceu, que nos permite ter bolseiros a frequentarem essa escola com isenção de pagamento de propinas.

2.3. Sustentabilidade

A sustentabilidade socioeconómica é essencial para o desenvolvimento e melhoria das condições de vida. Desta forma, os projetos desenvolvidos têm um olhar orientado para o futuro, sendo desenhados para melhorar o tecido social e económico, no sentido da sustentabilidade e da preservação ambiental. Encaminhar a ilha para a autonomia económica.

Formação profissional - O objetivo principal é tornar a ilha de Soga autónoma, um processo de muitos anos, que terá de passar também pela formação profissional e constituição de pequenas cooperativas de habitantes da ilha, assim como uma oficina profissional. Atualmente este projeto abrange os cursos de eletricidade, construção civil e carpintaria.

“Fora da Casca – SOGA” é o nome da **cooperativa de descasque de caju**, em funcionamento na ilha de Soga desde maio de 2017. Construímos, com ajuda financeira da Cooperação Portuguesa/Instituto Camões, um armazém para todo o equipamento de descasque. O projeto engloba, além disso, a formação contínua nas áreas de produção/descasque e de comercialização do caju. De forma a ser proveitoso para ambas as partes, e de forma a recuperar o investimento realizado, S.O.G.A. ficará com uma percentagem das vendas realizadas, sendo certo que todos os montantes obtidos continuarão a reverter para projetos de solidariedade nos respetivos projetos humanitários na ilha de Soga.

Cooperativas de Mulheres

- “Mulheres para Mulheres”, em Ebeje, a aldeia mais pobre, um projeto baseado na ideia do micrédito, iniciado em agosto de 2017 e já a dar os seus primeiros passos: a construção de um projeto de horticultura.
- “Costura” - A associação promoveu e apoiou a formação de três mulheres da aldeia de Eticoba no curso de costura, com a duração de 3 meses, na Cooperativa Bonché, em São Paulo. As mesmas vão regressar a Soga para assim construir uma cooperativa de costura que deve combater as carências de roupa e contribuir para a sustentabilidade financeira das famílias dos participantes da cooperativa.
- “Mulheres de Soga” - Neste projeto participam mulheres de todas as aldeias da ilha. É semelhante ao de “Mulheres para Mulheres” e procuramos apoio para esta iniciativa da ilha que nasceu em abril de 2018.
- Um outro grupo de mulheres, da aldeia vizinha Ancaminho, com vontade de fazer também uma horta comunitária e de comercializarem os seus produtos na ilha vizinha (Bubaque).

Prensas de óleo de palma para cada uma das 5 aldeias e para as cooperativas das mulheres, atualmente dispomos de 3. Estas prensas marcam um passo decisivo na produção, visto que é muito trabalhoso e pouco produtivo espremer a papa de óleo de palma apenas com as mãos.

A **construção de um cais** pela população, de forma a tornar a ilha um local mais acessível, foi um passo importante para facilitar o transporte, p.ex. de mulheres grávidas ou de sacos de cimento. Neste caso contámos com algum apoio do Governador de Bolama.

Em 2018 foi também realizado um sonho de muitos anos, a chegada de um **contentor de 40 pés** cheio de material humanitário (os referidos filtro e barco, máquinas de costura, bicicletas, material de enfermagem e didático, móveis para o infantário da ABRAKADABRA, entre outros). O Rotary Club Dorsten/Alemanha responsabilizou-se por todos os custos relativos a este contentor, a CARITAS Guiné-Bissau pela logística do desalfandegamento e a AGRICE (Associação Guineense de Reabilitação e Integração de Cegos) pelo transporte terrestre destas doações.

Um parceiro importante em Bissau é também o Coimbra Hotel & Spa que apoia os nossos missionários de forma muito generosa e que está sempre disponível para ajudar os nossos colaboradores guineenses. Assim como o supermercado “Frescos” que apoia os nossos missionários com alimentos levados para a ilha para a alimentação dos voluntários.

3. CONCLUSÕES

3.1. Resultados – A mudança de mentalidade (Saúde, Educação, Sustentabilidade)

O sucesso promove a mudança de mentalidade da população alvo. A diminuição drástica da mortalidade, o acesso à educação, a implementação do saneamento básico e de cooperativas agrícolas tornam a população sucessivamente mais autoconfiante na sua capacidade de desenvolvimento e comprometida na criação de uma comunidade mais próspera e autossustentável.

Até à data já foram beneficiários dos nossos projetos 60 crianças afilhadas, 40 bolseiros nos vários ciclos de estudo. 5 destes bolseiros tornaram-se professores, 3 deles enfermeiros e uma delas Educadora de Infância, a maioria deles regressou já à ilha de Soga para praticar a sua profissão e contribuir para melhorias na própria ilha.

Uma visita à ilha nestes dias mostra como são notórias as melhorias de condições económicas, com o surgimento de motorizadas, aumento de pontos de venda e maior compra de alimentos.

Nomeadamente ao nível da saúde é possível notar um desenvolvimento. Até 2012 em cada 10 crianças nascidas, morreram 3 (30%) enquanto que, em 2015 com o apoio de dois enfermeiros e um centro de saúde apenas morre 1 em 53 (1,9%). Erradicámos as epidemias da cólera, da diarreia e da malária.

Toda a população da ilha de Soga é beneficiada pela obra humanitária da S.O.G.A., nomeadamente pelos serviços do Centro de Saúde e pela garantia de um lugar na escola primária. Além destes serviços para todos, apoiamos diretamente por volta de 300 pessoas através do projeto do apadrinhamento, das bolsas de estudo e de formação profissional, das várias cooperativas e do Jardim de Infância. Assim todas as famílias da ilha são abrangidas e beneficiadas pelos nossos projetos.

Em Portugal já temos, além de diversas paróquias e outras entidades, 22 escolas a colaborar com a S.O.G.A através de grandes ou pequenos projetos. De acordo com a nossa metodologia, os nossos parceiros participam ativamente na escolha e implementação dos projetos que querem realizar connosco. O feedback que nos chega das escolas é que a nossa intervenção promove efetivamente a aprendizagem de uma solidariedade posta em prática em projetos concretos.

Enquanto associação esta colaboração com as escolas, paróquias e as universidades resulta também na angariação de voluntários que desejam ajudar nas diferentes áreas da nossa obra humanitária.

Promovemos o conhecimento mútuo entre o doador e o beneficiado através do relato escrito, oral e fotográfico. Esta relação, ainda que seja muitas vezes indireta, cria transparência e credibilidade e compromete ambas as partes no combate efetivo e contínuo à pobreza extrema.

Fomos este ano reconhecidos pelo Instituto Camões como Organização não Governamental para o Desenvolvimento, o que nos

inspira de confiança que a S.O.G.A. presta um trabalho válido na educação para a cidadania responsável e para o co-desenvolvimento sustentável.

3.2. África educa – a consequência da experiência da missão a nível pessoal e associativo

A experiência de várias semanas de missão em África tem por sua vez um reflexo na associação em Portugal. A experiência missionária convida para um sentido de vida pessoal mais profundo e para um trabalho associativo mais conhecedor da realidade da área de intervenção da S.O.G.A. que aumenta o alcance e o sucesso da obra humanitária da associação.

África educa não só os 18 missionários que, desde 2015, em 6 missões humanitárias, Serviram Outra Gente com Amor na própria ilha mas também aqueles que, sem nunca terem lá estado, percebem como é possível mudar o mundo através dos projetos desenvolvidos para lá (Guiné-Bissau) e para cá (Portugal).

Assim os nossos voluntários e todos os que acreditam e apoiam o nosso projeto podem sentir-se autores de um projeto que muda efetivamente as condições de vida dos pobres.

Esta participação passa pelo testemunho da realização dos projetos implementados na ilha de Soga. Um dos resultados, além da sensibilização para o valor da solidariedade, é um enriquecimento pessoal profundo que também relativiza os problemas do mundo materialista e de um estilo de vida de solicitação exagerada e permanente provocado pelo mundo digitalizado. Ou, como um ditado africano diz: “Vocês têm os relógios, nós temos o tempo.”

3.3. Perspetivas para o futuro

Pretendemos continuar a desenvolver os projetos da nossa obra humanitária na Guiné-Bissau.

Como por exemplo o projeto de “pesca artesanal”: o principal recurso económico do arquipélago dos Bijagós é o peixe. Para enriquecer a dieta com a proteína necessária para uma alimentação saudável e para obter um recurso económico através da pesca, queremos investir numa piroga de pesca artesanal.

Queremos investir ainda mais em Portugal na sensibilização para os valores da solidariedade e do voluntariado e para além da zona centro do país.

Trabalhamos para o crescimento da equipa em número e capacidade de gestão de tantos projetos que temos pela frente.

Procuramos a implementação de parcerias de forma a trabalhar com entidades do terreno ou especialistas em áreas de necessidade, assim como com entidades que possam beneficiar do nosso contributo.

Agora que os nossos grandes projetos como o envio do contentor, a abertura de um Jardim de Infância e a Cooperativa “Fora da Casca” estão em funcionamento, é tempo de continuar a trabalhar para o desenvolvimento dos restantes projetos mas também é tempo de parar e analisar. Queremos ser uma organização com mais voluntários comprometidos, com uma maior rede de contactos.

Trabalhamos neste momento apenas com voluntários e obtemos o financiamento para os projeto através de menos de 100 sócios, de donativos e de parcerias com entidades públicas e privadas.

O nosso projeto mais recente é a promoção da qualidade de vida e da integração de emigrantes, nomeadamente de guineenses residentes na região centro, um projeto a ser desenvolvido com o apoio da Skillent.

Précis: Digital Access to Knowledge without Internet - The potential of non-proprietary models and adequate technology for African higher education and beyond¹.

Ulrich Schiefer

ABSTRACT

The rapid expansion of universities, from roughly about 600 in 1945 to more than 10 000 at present is due to the growing need of rapidly industrialising societies to produce technical-functional elites to manage their economies and societies.

Through industrial standards (“quality management”, “standardisation”, “cost reduction”, etc.) the Bologna process aims to train a globally mobile technological-functional elite. Higher education morphs into an industrial process for the commodification of qualified labour. The digitalisation, that is the internet-based transformation of proprietary business models of modern universities, has served, with mixed results, as a model for industrialising and non-industrialising societies.

The resurrection and expansion of colonial higher education institutions relied on massive international cooperation, be it through training of teachers, foreign teaching staff, financial and logistical support, etc. The expansion of the sector attracted private international operators to the originally strictly controlled state sector.

The rapid advance of three technologies in areas without reliable internet or electrical grids creates a new potential. The digitisation of information allows nearly free access to information (books and journals, etc.) even without libraries or internet, with a cost reduction by more than a factor of 1000. The nearly generalised access to smart-phones, tablets or computers permits the storage and access to the digitised information. Solar technology provides near cost-free energy.

¹ This is the précis of a communication presented at: IV COOPEDU - Congresso de Cooperação e Educação: “Cooperação e Educação de Qualidade”. Lisboa, 8 e 9 de Novembro de 2018. Panel: Trying to captivate African minds: The role of scientific education in elite transformation in non-industrialised post-war societies – international projections and national dynamics.

Ulrich Schiefer

Centre for International Studies, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Full university course materials, whole libraries, reference works (Wikipedia, etc.) can be distributed in digitised form through the internet or through digital media where internet is not available. African universities gain new opportunities of interacting with societies by providing structured and referenced quality information for the interested public, bridging the digital divide, broadening the recruitment base and provide information access for and beyond their student base.

THE UNIVERSITY AS TRAINING GROUND FOR ELITES

In a global perspective, the university as an institution of higher education seems to be the most successful model, to provide scientific training for elites, although there have always been other institutions, such as religious institutions, military academies, and specialised institutions for public administration, to name just a few.

Academic models for the training of elites go back at least two and half millennia.

The axial age (Jaspers) provided in China, India, Persia, Judea, and Greece in the first millennium BCE new ways of thinking that, at least in part, found their institutional expression in new centres of learning. Plato's academy lasted, with some interruptions, nearly a thousand years, Chinese institutions of higher learning are as old and have trained imperial elites for millennia and produced phenomena such as the imperial examination systems.

THE UNIVERSITY AS A FACTORY – THE BOLOGNA PROCESS IN EURASIA

European universities have trained national and colonial elites for five centuries, modern European research universities that integrated research and teaching within an autonomous space free of political state intervention, were conceived about two centuries ago.

Their transformation into industrial-type, digitalised, scalable knowledge factories in Eurasia spans two decades. The “Bologna process” created a common space for Higher Education, with supposedly standardised levels of qualification and mutual recognition of diplomas between 48 countries. Basic tenets of this transformation are the economisation of education, with stress on cost reduction and quality improvement through industrial quality management and certification processes. The standardisation and certification of mass-produced technical-functional elites answers a need for globalising labour market where industrialisation requires highly qualified, exchangeable, employees.

Higher education morphs into an industrial process for the commodification of qualified labour. The digitalisation, that is the internet-ba-

sed transformation of proprietary business models of modern universities, has served, with mixed results, as a model for industrialising and non-industrialising societies.

At the same time, the quality management attributed to all scientists, as well as to each and every institution a simple number – produced by some complicated algorithms – that defines their position in the respective rankings. The ranking exercises received their cultural legitimacy from public sports tables, such as football and the like. The basic assumption of a global competition in an equally globalised market for education is, however, mostly fictitious.

What makes the university model such a success? A format of organisation for research and training that has functioned for more the five centuries, that has seen such a massive expansion, and that works in all political, cultural, societal climates and conditions? That works in democratic regimes as well in extremely repressive political systems. That is able to produce the most highly qualified scientists as well as the most repressive and corrupt elites.

There are, probably, a few common factors.

For one, there is a genuine need in all modern societies to train their elites, providing them with general as well as specific knowledge to manage societies. Secondly, the people running the universities have all been trained in universities themselves and have therefore adopted their functioning principles as well as their values. Thirdly, the teaching and learning processes are extremely flexible and adapt as well to open intellectual climates as to closely supervised and controlled milieus. So are the management structures, usually based on loosely coupled structures with a certain internal autonomy.

AFRICAN UNIVERSITIES AND EXTERNAL FORCES

Currently, African academic models are influenced by competing external projections of power and influence. There is the free-market, winner-takes-all, American model, with however reduced investments in Lusophone Africa. The influence seeking of the ex-metropolis still profits from certain advantages of a shared language and familiarity with the milieu but is running out of steam to support its intentions in the education sector with money, material or manpower. The European factory format of the Bologna University does not appear to be a particularly convincing model for societies that are not involved in massive industrialisation processes.

The general change from development cooperation to containment strategy of European powers changes the game also for cooperation in the education sector in African societies.

The new player in the game does have the financial and material power to project its influence and power also on to the education sys-

tems. Traditionally, education has a very high cultural value in Chinese society. The language and cultural divides are, however, massive and will take time to overcome. Therefore, the state controlled Chinese model which has been extremely successful in training a Chinese elite in a relatively short time, based on a very long successful history of national elite formation through higher education, will probably gain much influence over the next generations, as soon as the Chinese dedicated infrastructure which is currently being built up is in place.

The cultural translation problems will probably not be unsurmountable, as many African elites are losing their confidence into the democratic development model – which seems to be on the decline globally. This new influence from emerging hegemon will it not facilitate the task of defining a successful model for African universities that will be able to train elites that are able to overcome the challenges posed by heavily traumatised post-war societies.

LUSOPHONE AFRICAN UNIVERSITIES – UNIVERSITIES IN POST-WAR SOCIETIES

In the Lusophone African countries, the resurrection, transformation, and expansion of higher education institutions relied on massive international cooperation. The cold war efforts of the great power blocks competing for influence in elite formation were clearly visible, be it through training of teachers, financial and logistical support, granting of grants, foreign teaching staff, etc.

The new post-colonial elites rapidly adopted academic certification as an entry condition into certain positions within the public administration, the most important employer in all countries and tried in this way to boost academic training to the detriment of professional training. In a later stage, the rapid expansion of the sector also attracted private international operators to the originally strictly controlled state sector.

In societies where industrialisation is severely hampered and, as a general rule, limited to specific sectors (extractive industries, etc.) but where no factory-based wide ranging industrialisation provides a basis for the integration of the workforce “liberated” from the agrarian societies and, more or less forcefully, concentrated in cities and towns, (higher) education models copied from other realities are providing mixed results at best.

In these circumstances higher education encounters specific difficulties, namely the access to scientific knowledge, be it in the form of printed material, books or journals, etc. Good internet access is often limited to the capital and a few other urban centres and their institutions. University libraries are often insufficient, other public libraries are either non-existent or not up-to-date. The real costs of libraries are much higher than in industrialised countries with functional logistic chains. Good private libraries are rare. So a revolution

that is at least as important as the invention of the printing press by Gutenberg for the spread of knowledge, namely the digitisation of text, is not yet acknowledged in all its potential.

Even researchers and teaching staff have difficulties in accessing books, scientific journals, etc. Many have organised private informal networks to provide themselves with the necessary materials. These are costly and time-consuming to run.

The weak logistic chains make it very difficult to obtain books and other material from the global markets. So the digital divide is fairly serious. Numbers about internet access are to be treated with care, many users may have sporadic, weak and slow access which does not provide workable solutions.

So the open access to knowledge that the internet supposedly offers to everybody is in most realities rather restricted.

The closed models of the institutions of higher education do not encourage the distribution of access to scientific information outside their systems.

HOLES IN THE INTERNET

There is a general misunderstanding about the access to scientific information – in most cases the access is thought to be constrained by access to the internet. This internet trap is actively promoted by all interested parties that try to profit from the internet by hooking up as many users as possible and to provide as many potential users as possible with access to the internet.

This general shared idea that access to information is constrained through access to the net is however no longer valid.

Some movements that grow on the net and strive to make (scientific) information accessible to all, such as the open access movement, are still internet based, while others, such as the Wikipedia movement have made efforts to provide free access for everybody, even without internet access.

NEW TECHNICAL SOLUTIONS FOR OLD PROBLEMS

The rapid advance of several technologies has created a new potential for access to information, scientific and other, in geographical areas without reliable internet or electrical grids.

First, the digitisation of information, a necessary step for providing this type of content over the internet and for computers, etc., allows nearly free access to information (books and journals, etc.) even without libraries or internet, with a cost reduction by more than a factor of 1000. The non-proprietary approach of much content, be that legal, like in the

Wikipedia, etc. or in a legal grey zone (google books, etc.) can exclude costs nearly completely. The world wide open access movement will increase the share of freely accessible scientific material even further.

The reduction in space and weight is even more stunning. A factor of 1 000 000 is not uncommon. A library of 50 000 books fits easily onto a hard drive.

Second, the specific characteristics of digitized material provide the user with additional advantages over classical libraries. The available search functions greatly reduce cost and time to locate and access relevant information.

Third, the combined rapid technical innovation in the area of the end user technology has cut costs in an impressive way. The nearly generalised access to smart-phones, tablets or computers permits the storage and access to the digitised information.

Fourth, the innovation in solar technology provides near cost-free energy off-grid.

Fifth, the establishment of internet access points in all countries allows for the crucial links to provide the internet-based content for non-internet linked users that in many countries still vastly outnumber the internet users.

The digital libraries can be consulted by everyone with the end user technology, at any time, at any place, with no cost.

PROPRIETARY MODELS AND FREE INFORMATION

The combination of these technological advances allows us to rethink the information revolution as well as the role it may play in higher education, and the role higher institutions may play in this new possibilities for providing and sharing information not just for the staff and students, but for the population in general. While the need for classical libraries can and should not be denied, the digitisation of information allows for nearly cost-free access for which no maintenance of libraries is required, and neither space nor personnel has to be increased.

To give just a few examples:

Full or partial university course materials can be distributed in digitised form through the internet or through digital media where internet is not available. Digital libraries in the form of pen drives or sd-cards can be distributed through established channels, from professors to students, between students, through direct contact or through institutions, high schools, and so on.

African universities gain new opportunities of interacting with societies by providing structured and referenced quality information for the interested public, bridging the digital divide, broadening their recruitment base and provide information access for and beyond their student base. As a simple example: universities which admit students through

exams could distribute the study material widely to potential candidates and thus increase interest in their courses while providing their potential customers with a solid base for their studies.

To provide a short, and very incomplete, list with material that can be distributed off-line:

- Libraries, produced in different areas of knowledge
- Maps
- Reference works (Wikipedia, etc.)
- Handbooks and manuals
- Course material for specific university courses
- Course material for specific professional courses

The free distribution of scientific material in digitised form at first glance seems to contradict the proprietary model of most institutions of higher learning that allow access to their knowledge only through admission of students and against fees. There can be no doubt, however, that free access to information will be the future, be it online or offline. The question is, if the business model of institutions of higher learning will still be adequate when scientific information flows freely. The reduction of their model to certification by providing diplomas to future elites is not only questionable in itself, it is also a game most universities have already lost through the branding exercises of the select few universities that dominate the global market and have forced all competitors into the same race they can only lose, through rankings and other mechanisms.

In this winner-takes-all race, most African and many other universities have no chance to succeed. Should the universities not instead try to concentrate on training the elites for their countries and provide the conditions for people to acquire knowledge and to form the personalities their countries and humanity need – just as Plato had in mind, when he founded the academy from which we all still derive our name?

Cidadania Digital para Todos?

Cristina Dias
Carla Santos

RESUMO

Com este artigo, pretende-se entender, através de uma incursão pelo estado da arte, qual o papel que as tecnologias digitais assumem no processo de ensino e aprendizagem, numa escala global sem deixar de dar especial atenção ao panorama português. O nosso estudo focou-se em pontos que consideramos essenciais para se entender uma sociedade cada vez mais tecnológica, onde a cibercultura se expande, num mundo cada vez mais informatizado, transcendendo fronteiras culturais, religiosas e territoriais. Propõe-se ainda, um olhar sobre os chamados “países em desenvolvimento”, onde o tempo e o espaço digital não são os mesmos que nos países desenvolvidos, uma vez que quanto mais pobre ou economicamente incapaz for a população, mais tecnologicamente excluída será. Por fim analisa-se a controversa relação entre tecnologia e conhecimento, escola e sociedade; ensinar e aprender no Séc. XXI e segurança da informação web.

Palavras-chave: Tecnologias digitais; Sociedade; Ensino e aprendizagem; Conhecimento.

ABSTRACT

With this article, we intend to understand, through an incursion into the state of art, the role that digital technologies assume in the teaching and learning process, on a global scale, paying special attention to the Portuguese panorama. Our study focused in subjects that we consider essentials to understand an increasingly technological society, where cyber culture expands, in a computerized world, transcending cultural, religious and territorial boundaries. We also propose an insight into the so called “developing countries”, where time and digital space are not the same as in developed countries, since the more poor or economically incapable the population, most technologically excluded will be. Fi-

Cristina Dias

Instituto Politécnico de Portalegre, Centro de Matemática e Aplicações, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa, 2829-516 Caparica, Portugal. cpsilvadias@gmail.com

Carla Santos

Instituto Politécnico de Beja, Centro de Matemática e Aplicações, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa, 2829-516 Caparica, Portugal. carla.santos@ipbeja.pt

nally, we analyse the controversial relationship between technology and knowledge, school and society, teaching and learning in the 21st century and web information security.

Keywords: Digital technologies; Society; Teaching and learning; Knowledge.

INTRODUÇÃO

A cidadania digital é o uso adequado da tecnologia. Utilizar a tecnologia de forma correta e responsável. O cidadão digital deve ser capaz de utilizar, analisar, avaliar, desenvolver, produzir e interpretar os meios de comunicação, bem como saber lidar com a internet em segurança, trata-se de um processo contínuo para preparar os jovens e cidadãos em geral para uma sociedade imersa em tecnologia (Mike Ribble, 2007).

As novas tecnologias de informação e comunicação, na sua maioria caracterizam-se por agilizar o conteúdo da comunicação, através da digitalização e da chamada comunicação em rede (com ou sem computador), são muito utilizadas para a transmissão e distribuição de informação (i) texto, (ii) imagem, (iii) vídeo e (iv) som. A forma como estas tecnologias têm sido utilizadas por empresas, governos, cidadãos e setores sociais, levou ao surgimento da sociedade do conhecimento. As mais conhecidas são com certeza os computadores, Internet, câmaras de vídeo (webcams), CDs, DVDs, cartões de memória, pendrive, telemóvel, TV, E-mail Wi-Fi, Bluetooth, RFID entre outras.

Através da boa utilização da tecnologia desenvolvem-se novas competências, capacidades e conhecimentos tecnológicos, que permitem ter uma nova atitude perante os assuntos debatidos em sala de aula e fora dela, levando os alunos e professores a serem mais reflexivos e críticos perante os conteúdos lecionados/abordados durante a sua formação académica, mesmo que por vezes a utilização de determinado tipo de informação possa ser indevida. Cabe ao educador conduzir o aluno a uma interpretação mais adequada dessa mesma informação. O professor tem em mãos novas oportunidades para junto dos seus alunos alcançar novos patamares de aprendizagem, uma vez que ao usar estas ferramentas ou outras nas aulas, de forma adequada, está a incrementar competências no contexto escolar, contribuindo para a construção de uma ponte entre os alunos e a escola, cativando-os para uma aprendizagem mais autêntica. Os alunos de hoje, como seres digitais que são, não se limitam a consultar passivamente informação, mas acima de tudo a produzi-la, na perspetiva da construção do conhecimento.

A TECNOLOGIA E A SOCIEDADE

A difusão da tecnologia na sociedade do conhecimento criou um novo ambiente digital onde podemos considerar que o digital pode ser considerado um marco na cultura atual, pois, incorpora sistemas de significado e comunicação que claramente direcionam o estilo de vida contemporâneo (Gere, 2012). A tecnologia tornou-se um elemento central na vida de qualquer cidadão com acesso à mesma, porém é fundamental não perder de vista o seu papel na análise sócio política e cultural de qualquer país e também a uma escala global. Atualmente, o conhecimento pode ser considerado como uma forma de poder o qual advém da informação. Todo o conhecimento pode ser ampliado pelas tecnologias de informação, mais que não seja pela sua eficácia e igualdade de acesso, pois facilmente derrubam barreiras geográficas (Menon, B., 2000). A tecnologia está predestinada a governar o nosso presente e o nosso futuro. Este é um fato definitivo que a humanidade tem de enfrentar. No presente, domina diferentes facetas da nossa vida influenciando a maneira como vivemos. Os locais de trabalho, hoje, e no futuro, exigem cada vez mais o uso de tecnologia, esta, permite trabalhar em colaboração com diferentes comunidades e seus membros, possibilitando a resolução de problemas complexos. A colaboração sempre foi um elemento importante quer no local de trabalho quer na aprendizagem. Contudo, o que mudou ao longo da última década foram as exigências e habilidades digitais necessárias e exigidas pela vida profissional e social de uma sociedade moderna, particularmente em ambientes de tecnologia avançada (Hämäläinen, R., Lanz, M., & Koskinen, K. T., 2018). Um fator chave para cumprir as qualificações necessárias do mercado de trabalho global é a inteligência prática que articula habilidades técnicas, específicas (características pessoais) e práticas tais como - confiabilidade, vontade de assumir responsabilidades, habilidades sociais, participação activa, trabalho em grupo, inteligência emocional, intuição (Strahm, 2016, p. 43). A nossa era é digital, acordamos e dormimos com a tecnologia. É ela que nos liga com o mundo apenas com um clic, com a sua ajuda, podemos ler, pagar contas, conduzir, podemos usá-la de milhares de maneiras diferentes para obter o que queremos e para ter informação sobre quase tudo. Esta revolução digital está a condicionar e a transformar o crescimento tradicional, levando a uma nova trajetória de desenvolvimento no mundo inteiro. A mesma era digital está a ajudar a implementar a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e para ligar pessoas, empresas e nações à medida que se procuram inovações e soluções para acelerar o desenvolvimento. Conforme sublinhado pela Agenda 2030, "a disseminação de informação e tecnologia de comunicação e interconexão global tem grande potencial para acelerar o progresso humano, para colmatar a divisão entre os povos e desenvolver sociedades do conhecimento ". O acesso à tecnologia digital e à Internet está a capacitar os mais pobres e desfavorecidos do mundo, ajudando a (i)

criar empregos, (ii) permitir que mais mulheres participem no mercado de trabalho, (iii) permitir a rápida e eficiente transferência de dinheiro, (iv) milhões de pessoas a ter acesso a instalações de saúde e educação. No entanto, os desafios permanecem, nem todos estão a colher os benefícios de um mundo interligado, alguns estão a ficar para trás, a revolução digital não chegou, ainda, a todos. Tornar a Internet universalmente acessível e disponível, deve, portanto, ser uma prioridade urgente. Além disso, em muitas partes do mundo, há desigualdades extremas de gênero no acesso às tecnologias digitais. A falta de infraestruturas e de conectividade acessível continua a ser um desafio crítico. A Internet de banda larga ainda está na sua infância na África subsaariana, onde os utilizadores de internet representavam em 2016 apenas 22% da população, em comparação com os 44% em todo o mundo. Globalmente quatro bilhões de pessoas não têm acesso a banda larga. Quanto mais esses países e seus cidadãos permanecem excluídos do mundo, tantas mais oportunidades para o seu desenvolvimento serão perdidas (Irigoyen, 2017). As Tecnologias disruptivas confrontarão as sociedades com impactos para os quais elas não estão preparadas. Ao mesmo tempo que as habilidades digitais se tornam essenciais, toda uma geração e alguns países em desenvolvimento terão dificuldades a nível económico, o que por sua vez condicionará o acesso às tecnologias digitais e proporcionará uma exclusão digital de muitos cidadãos. Os países em desenvolvimento geralmente estão presos num círculo vicioso: a pobreza limita a capacidade de investimentos em inovação, da mesma forma que limita o desenvolvimento de instituições capazes, o que, por sua vez, alimenta o círculo vicioso ao desencadear e permitir o surgimento de elementos prejudiciais à economia. É essencial que, para criar as bases “analógicas” certas e para as soluções digitais serem eficazes, melhorar o acesso à educação e à saúde, só desta forma se conseguem formar cidadãos aptos e capazes para a vida profissional atual.

AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM.

Uma das funções básicas da educação é a preparação de estudantes capazes para a vida. Numa sociedade rica em informação, onde o conhecimento é considerado a principal fonte de desenvolvimento socio-cultural e político-económico de qualquer país ou nação, a competitividade pelo controlo da informação é bastante agressiva, uma vez que, as sociedades ricas em informação são desenvolvidas e controlam a informação no mundo. A Informação engloba e depende do uso de diferentes canais de comunicação, atualmente chamados tecnologias de informação e comunicação (Hussain, 2005). Desta forma o cenário da educação mudou, em particular, ao nível da pedagogia e instrução, tornando o processo de ensino/aprendizagem mais produtivo, uma vez que as tecnologias de informação ajudam a criar ambientes globais de

aprendizagem centrados e interativos. A inclusão das tecnologias de informação no processo de ensino aprendizagem implica incorporar novos e melhores métodos pedagógicos que visam a melhoria do ensino. A sociedade rica em informação promove novas práticas e paradigmas para a educação onde o professor tem que desempenhar um novo papel de “mentoring and coaching” e direcionar os alunos para novas formas de aprender, em vez de representar o papel convencional, em que o professor fala e os alunos são meros recetores do conhecimento transmitido, isto é, o futuro da aprendizagem centra-se nos contextos e não na transmissão de conhecimentos para agentes passivos (Trindade, 2009). Os alunos podem aprender de forma independente, tendo uma ampla escolha de seleção de programas e acesso a informação. Os alunos podem-se envolver em atividades orientadas e em grupo, criando ambientes de aprendizagem e acumulando assim, conhecimento. Segundo Branson (1991) aluno e professor podem interagir e compartilhar experiências de aprendizagem contribuindo para a construção do conhecimento e para a sua disseminação. De facto, agora, com a fácil acessibilidade às novas tecnologias os alunos podem aprender muito mais do que quando o professor ensinava em ambientes de aprendizagem tradicionais. Compartilhar globalmente experiências beneficiaria o ensino à distância, pois este também depende do uso das tecnologias de informação, possibilitando uma aprendizagem mais produtiva e individualizada. Assim, a possibilidade de uma instrução de base mais científica e adequada, poderá chegar a qualquer lugar no mundo, tornando o processo de ensino aprendizagem mais igualitário e imediato, com acesso a recursos mais iguais. As tecnologias da informação podem ajudar a promover as oportunidades para a reestruturação curricular dos vários níveis de ensino. A partir daqui, o processo de ensino aprendizagem pode oferecer alternativas diferentes aos professores, tais como o acesso a recursos virtualmente ilimitados, quer ao nível da colaboração, comunicação e competição, em tempo real e, a um nível global. Porém, não podemos deixar de referenciar algumas restrições em relação ao uso das novas tecnologias na sala de aula, nomeadamente (i) dificuldade do professor em lidar com as novas tecnologias; (ii) Infraestruturas das escolas; (iii) políticas governamentais que não incentivam a formação do professor; (iv) estrutura curricular (Souza, 2008). A integração das novas tecnologias no contexto escolar é um dos desafios do século XXI, há que repensar as práticas pedagógicas e de gestão, uma vez que a introdução das mesmas só faz sentido se a sua contribuição melhorar a qualidade do ensino atual. No panorama português, segundo um estudo internacional levado a cabo por Costa e Peralta (2007), estes observaram que, a utilização das novas tecnologias em contexto escolar dependia de fatores como a formação dos professores nesta área, tais como (i) não existe formação específica nesta área para os professores, (ii) na maioria dos

casos a formação é desenvolvida por iniciativa própria, (iii) a formação ministrada a estes profissionais não leva em linha de conta as necessidades tecnológicas atuais sendo direcionada para outros domínios deixando de fora a integração e orientações para a implementação de novas práticas pedagógicas. A integração das novas tecnologias em sala de aula depende destas circunstâncias atrás referidas, uma vez que os professores não se sentem preparados, isto é, não possuem os conhecimentos adequados e necessários para o uso destas mesmas ferramentas tecnológicas como suporte pedagógico. Assim, em Portugal, embora a oferta de formação no âmbito das novas tecnologias tenha aumentado significativamente nos últimos anos, ainda não é suficiente, sendo a sua utilização nas escolas ainda muito deficitária (Brito, Duarte & Baia, 2004; Costa & Viseu, 2007; Lisboa, Jesus, Varela, Teixeira & Coutinho, 2009).

INOVAÇÃO TECNOLÓGICA E OS PAÍSES EM DESENVOLVIMENTO

Segundo dados divulgados pela OCDE, a China tem, junto com os Estados Unidos, os maiores potenciais de inovação tecnológica do mundo. Existem outros setores estratégicos como o académico, o audiovisual, militar e desporto, onde a evolução chinesa se tem destacado. No entanto, as desigualdades continuam a ser enormes, segundo dados do Banco Mundial a China ainda é o segundo país com maior número de pobres do mundo, perdendo somente para a vizinha Índia. Em 2005, segundo o próprio Banco Mundial, 254 milhões de pessoas (mais que toda a população do Brasil) viviam com menos de 1,25 dólares por dia. Os hiatos tecnológicos na China estão relacionados com o grande abismo existente entre os mais ricos e os mais pobres. Claro está, que a maioria dos países em desenvolvimento, estão mais distantes das fronteiras tecnológicas, em comparação com os altos níveis de inovação dos países desenvolvidos (Bogliacino, 2009). São grandes as dificuldades específicas que alguns países enfrentam, quer em termos de modernização e desenvolvimento económico quer em termos tecnológicos. Por exemplo países como Romênia, Bulgária, Croácia, Ucrânia, Polónia, Eslovênia, Eslováquia, Lituânia, Hungria, República Tcheca, Letónia e Estónia (ditos do leste europeu), que fizeram a transição para a economia de mercado, necessitam mais que nunca de serem inovadores para transformarem o seu sistema económico, por forma a terem acesso aos mercados internacionais. No entanto a falta de capacidade industrial e tecnológica destes países, condicionam o seu progresso, terá de ser feito um esforço enorme para a fomentação e transmissão de conhecimento, por via da introdução também, da inovação tecnológica.

Em países como a Malásia e Tailândia, Taiwan, Singapura e Coreia do Sul (Leste Asiático), verifica-se que desde a década de 1990 que estes países têm desenvolvido políticas industriais e tecnológi-

cas que contribuíram para a fomentação e implementação através de sistemas inovadores de um novo paradigma económico, menos dependente de afiliações estrangeiras e mais focado nos fluxos locais e regionais de tecnologia.

Segundo Katz. (2015), Brasil, Argentina, Chile e Colômbia ainda apresentam um avanço muito reduzido em termos de da economia digital. Embora os respetivos governos já tenham implementado algumas políticas e iniciativas públicas destinadas a reforçar a inovação no domínio das novas tecnologias, ainda existe um longo caminho a percorrer para diminuir o hiato existente entre estes países e por exemplo a europa, em termos de investigação e conhecimento. Embora algumas políticas tenham sido implementadas ainda não terminou a consolidação, verificando-se que é ainda deficiente a criação de conteúdos, serviços e aplicações, em comparação com outras regiões tecnologicamente mais avançadas. Apesar dos muitos desafios que a América Latina continua a enfrentar, está completamente envolvida num contexto socioeconómico impregnado de tecnologia. O número de utilizadores da internet duplicou entre 2006 e 2013, passando de 20,7% para 46,7%.

Já na África subsariana, de forma geral, a população apresenta os piores indicadores socioeconómicos do mundo. A esperança média de vida nesta parte do mundo raramente ultrapassa os 45 anos, são diversos os fatores que a podem explicar, nomeadamente a (i) pressão demográfica, (ii) má nutrição, (iii) falta de assistência médica, (iv) ausência de saneamento básico nos meios rurais. Os problemas estruturais, os conflitos étnicos, a instabilidade política aliados a atividades de baixa produtividade e a uma agricultura de subsistência, tem contribuído para gerar graves desequilíbrios socioeconómicos, o que se reflete na educação e na saúde (WORLD BANK, 2012). Para além disso, a região continua a apresentar elevados índices de mortalidade infantil, materna, e de doenças infecciosas, que contribuem para o baixo índice de desenvolvimento humano (Akerman, 2012).

Relativamente à implementação das novas tecnologias na educação, e outros setores a África subsariana, enfrenta os mesmos desafios que a maioria dos países em desenvolvimento. No entanto, com o rápido surgimento da capacidade da rede sem fio e com o crescente aumento dos telefones móveis, o contexto da infraestrutura está a registar algumas mudanças. A política nacional, em alguns destes países, está a apostar nas tecnologias de informação, não deixando a educação de fora. Os respetivos ministérios da Educação e do Desporto estão a tomar medidas para coordenar o desenvolvimento das novas tecnologias bem como os recursos para apoiar a sua estratégia de implementação. A cobertura móvel na África, por exemplo, cresceu de 12% em 2005 para 76% em 2015. Este é o momento oportuno para fortalecer ainda mais o apoio às políticas de incentivo tecnológico.

CONCLUSÃO

As tecnologias da informação são o resultado da explosão do conhecimento. Estas incluem tecnologias de hardware e software e facilitam o processo de ensino-aprendizagem. Usando as Tecnologias da Informação os alunos podem formar comunidades de aprendizagem em todo o mundo. Eles são independentes e livres na escolha de seus programas de estudo e no acesso aos recursos, podem aprender colaborativamente, compartilhar informações, trocar novas aprendizagens. As tecnologias da informação facilitam o processo de ensino-aprendizagem de forma mais produtiva. Da mesma forma, o papel do professor também é diferente assume novas configurações afastando-se do sistema tradicional. O professor facilita e orienta os alunos nos seus estudos desempenhando o papel de um “treinador” ou “mentor”. O professor deixou de estar no centro do processo de ensino aprendizagem e também não é a única fonte de informação como acontecia nas aulas convencionais. Ele orienta, guia os alunos, referencia conteúdos, experiências e/ou atividades. Em poucas palavras, as tecnologias da informação estão a reestruturar o processo de ensino e a fazê-lo convergir para os padrões internacionais.

Também a saúde e a educação são dois setores-chave, para os quais as tecnologias digitais podem trazer ampla gama de benefícios para uma grande parte da população. Existem hoje várias aplicações móveis na área da saúde que permitem aos médicos chegarem a pacientes que se encontram em zonas rurais mais afastadas dos grandes centros, bem como melhorar a partilha de dados entre unidades médicas. O mesmo se passa na educação, através dos programas de ensino à distância, que permitem novas e mais flexíveis oportunidades de aprendizagem, resultando em maior inclusão e melhoria da qualidade da educação para todos.

Quanto aos países em desenvolvimento, é necessário, que os governos sejam fortes e capazes de identificar as causas e estratégias para combater as assimetrias entre pobres e ricos, desenhando políticas e ações concretas não apenas relativamente aos aspetos económicos, sociais e tecnológicos, mas também na saúde e educação. Ao existir equilíbrio entre saúde, educação e desenvolvimento, ter-se-á uma população que revela um maior bem-estar com maior confiança em investimento, o que por sua vez irá potenciar os benefícios apresentados pela tecnologia inovadora. As ferramentas tecnológicas, pelas suas características inovadoras, são ferramentas poderosas a ser utilizadas pelos países em desenvolvimento, de forma a se tornar uma alternativa viável o processo de crescimento económico desses países.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akerman, M. et al. (2012). Saúde e desenvolvimento: que conexões? In: Campos, G.W S. (Org.). *Tratado de saúde coletiva*. (2ª ed. Revista e aumentada). São Paulo: Hucitec, 2012. p.123-147.
- Barton, D., Hamilton, M. and Ivanic, R. (2000). *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge.
- Branson, R. K. (1991). The School Year 2000 Concept. Northwestern March 7.
- Brito, C., Duarte, J., & Baía, M. (2004). *As tecnologias de informação na formação contínua de professores: uma nova leitura da realidade*. Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo do Ministério da Educação. Consultado em 4 de março de 2016. Disponível em <http://www.giase.minedu.pt/nonio/docum/document.htm>.
- Costa, F. A., & Peralta (2007). TIC e Inovação Curricular. *Revista Sísifo*. 3, 3-6. Consultado em 10 de setembro de 2017. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03notapt.pdf>
- Costa, F. A., & Viseu, S. (2007). Formação – Acção - Reflexão: um modelo de preparação de professores para a integração curricular das TIC. In F. Costa, H. Peralta & S. Viseu (Eds.), *As TIC na Educação em Portugal: Conceções e Práticas* (pp. 216-237). Porto: Porto Editora.
- Fisher, D., & Frey, N. (2011). Implementing a Schoolwide Literacy Framework: Improving Achievement in an Urban Elementary School. *The reading Teacher*. 61 (1), pp. 32–43.
- Gil, A.C. (2009). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Irigoyen, J., L. (2017). Connecting one and all to the digital revolution. In *International Development And The Digital Age* (pp. 12-16).
- Jonassen, D. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas. Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto: Porto Editora.
- Katz, R. (2015). *El ecosistema y la economía digital en América Latina*. Madrid: Ariel.
- Lisboa, E. S., Jesus, A. G., Varela, A. M., Teixeira, G. H., & Coutinho, C.P. (2009). LMS em Contexto Escolar: estudo sobre o uso da Moodle pelos docentes de duas escolas do Norte de Portugal. In *Educação, Formação & Tecnologias*, 2 (1), 44-57. Consultado em junho de 2017. Disponível em <http://eft.educom.pt>
- McMillan, J. & Schumaker, S. (1997). *Research in Education: A Conceptual Introduction* (4ª Ed.). New York: Addison Wesley Longman.
- Mike Ribble, M. & Baley, G. (2007). *Digital Citizenship in Schools*. Eugene, Oregon: International Society for Technology in Education.
- Moreira, M. & Buchweitz, B. (1993). *Novas Estratégias de Ensino e Aprendizagem*. Coleção Aula Prática. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Novas tecnologias de informação e comunicação*. Disponível em <https://>

pt.wikipedia.org/wiki/Novas_tecnologias_de_informa%C3%A7%C3%A3o_e_comunica%C3%A7%C3%A3o#cite_ref-1

- Pratt, D. D. (2014). Effective integration of information communication technology in blended learning programmes: A morphogenic approach. *The International Journal of Learning in Higher Education*, 20(2), pp. 89-103.
- ProFuturoa (2017). *10 barreiras a superar para melhorar a educação nos países em desenvolvimento*. Disponível em <https://profuturo.education/pt/2017/11/14/10-barreiras-a-superar-para-melhorar-a-educacao-nos-paises-em-desenvolvimento/>
- Raupp, F.M. e Beuren, I.M. (2008). Coleta, análise e interpretação dos dados. In: Beuren, I.M. (Coord.). *Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade – teoria e prática* (3ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Souza, E. P. de. (2008). Tecnologias digitais na escola pública: formação continuada de professores com ênfase no exercício de autoria. In *IX Congresso Iberoamericano de Informática Educativa - RIBIE, Caracas – Venezuela*. Retirado de http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/2008/pdf/tecnologias_digitales_escuela.pdf Consultado em maio de 2017.
- Street, B. (2003). What’s “new” in New literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 5(2).
- Velloso, Fernando. (2014) *Informática: conceitos básicos* (9ª ed.). Rio de Janeiro: Elsevier
- WORLD BANK. (2012). *Global Economic Prospects: Managing growth in a volatile world*. Washington DC.

Da Reforma Educativa no ensino não-universitário, em Angola, educador e educando falam: o caso da Província do Bié¹

António Guebe

Resumo: A Reforma Educativa pós-colonial, em Angola, em geral e na província do Bié, em particular, compreende duas fases: a primeira fase vai de 1977 a 2001, tendo rompido com o sistema de educação colonial, embora tenha produzido resultados positivos na formação de quadros, porém, não alcançou os resultados almejados, devido ao conflito armado interno; a segunda fase parte de 2001 e se estende até à actualidade, procurou introduzir mudanças no sistema de educação vigente na Era de partido único. É desta última fase que partiu a pesquisa sob o título: **“Da Reforma Educativa no ensino não-universitário em Angola, educador e educando falam: o caso da província do Bié”**, cujos resultados ditam que a Reforma Educativa de 2001 abrangeu a rede escolar com a (re-)construção de novas escolas, enquadrando maior número de crianças, mas não criou as bases necessárias (formação do corpo docente). Daí a falta de qualidade e de algumas contestações.

Palavras-chave: **educação, sistema de educação, reforma educativa e conflito armado.**

Abstract: The Postcolonial Educational Reform in Angola, in general and particularly in Bié, the reform has two phases: the first phase starts from 1977 to 2001, which was disrupted from the colonial education system, although it has positive results in the people training. However, the desired results were not met due to the internal armed conflict; the second phase is from 2001 to nowadays, changes in the education system in force in the single-party era. It is from this last phase that research under the title **“Education Reform in non-university education in**

1 Comunicação apresentada ao IV COOPEDU: Congresso Internacional Cooperação e Educação no cumprimento dos objectivos de desenvolvimento sustentável, enquadrada no Painel - 8: “Não podemos continuar à espera do Estado: participação da comunidade na educação”, realizado no ISCTE - IUL - Portugal, nos dias 08 e 09 de Novembro de 2018.

António Guebe

Licenciado em História, pelo ISCED - Instituto Superior de Ciências de Educação do Lubango da Universidade Agostinho Neto, Mestre e Doutor em Estudos Africanos, pelo ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa, Membro do CEI - Centro de Estudos Internacionais do ISCTE-IUL e Professor Auxiliar da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Agostinho Neto, Angola.
E-mail: aguebe@gmail.com

Angola, educator and educating talk: the case of the province of Bié”, the results of the 2001 educational reform covered many schools by (re) construction of new schools, included more children, but did not create the necessary bases (teachers training). So, as result the system has lack of quality of some of the challenges.

Key Words: **education, education system, educational reform and armed conflict**

INTRODUÇÃO

O Sistema de Educação de Angola é um processo secular que conheceu diversas etapas da sua evolução, cujas transformações se deveram, fundamentalmente, à aplicação de reformas educativas, desde o período colonial. Na Angola independente são conhecidas as reformas de 1977 e de 2001 que visaram a ruptura com o sistema educativo colonial exclusivista e a ruptura com o sistema de educação do partido único, alicerçado na ideologia marxista-leninista que, também, não contava com outros parceiros sociais.

O estudo foi realizado com o objectivo de determinar até que ponto essas reformas, no ensino não-universitário, com enfoque para as realizadas a partir de 2001, por força da Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro, aprovada pela Assembleia Nacional, contribuíram para a melhoria do sistema de ensino e aprendizagem, em Angola, em geral, e na província do Bié, em particular. Para o efeito, foram inquiridas 49 individualidades, 39 das quais responderam ao questionário.

Dos inquiridos seleccionados que se pronunciaram, 25 são professores do ensino primário e secundário (I e II ciclos); dez (10) são encarregados de educação e quatro (4) são alunos, dois (2) do ensino primário e dois (2) do ensino secundário. A partir dos mesmos inquiridos, foi possível obter elementos valiosos no interesse da pesquisa, desenvolvidos nos pontos temáticos subsequentes.

1 – CONCEITO DE REFORMA EDUCATIVA

Por reforma pode entender-se como projecto que visa a alteração em busca de melhorias naquilo que pode ser um sistema ou uma estrutura. Stephen P. Heyneman (2007) entende por reforma educativa o confronto entre as estruturas, a filosofia ou as formas de educação tradicionais. Distingue duas categorias de reforma educativa, sendo: a primeira categoria, a mudança significativa de melhorias na educação em confronto com as estruturas tradicionais. Trata-se de uma mudança feita de forma consciente, como resultado de uma ampla discussão. E a segunda categoria é a alteração que resulta das forças exógenas, fora do controlo do

sistema educativo vigente, por exemplo, a rejeição de quadros formados num determinado país, no mercado do trabalho interno e / ou externo por falta de qualidade.

Refere, ainda, o mesmo autor, que a ocorrência da reforma educativa passa, necessariamente, pelo consenso acerca do valor da educação e pela concordância em relação à insustentabilidade dos sistemas de governabilidade existentes. Só com o alcance consensual desses dois pressupostos, um determinado país pode conseguir levar a cabo uma reforma educativa, mesmo sem o desenvolvimento económico. Sendo que, na óptica do autor, “o desenvolvimento económico não é uma pré-condição para que haja o consenso político e social.”²

O autor chama atenção para os custos de uma reforma, bem como do enquadramento que, às vezes, lhe é dado, ao referir-se:

Muitos acham que a reforma educativa é barata e simples. Muitos alegam estar promovendo reformas quando estão falando, na verdade, de pequenas melhorias. A expressão “reforma educativa” tem sido usada com tamanha frequência e sem cuidado que acabou por se desvalorizar. Mas se usarmos a expressão na acepção que pretendemos, com o significado de desafio às estruturas tradicionais, então ela é mais séria e mais densa.³

Ainda sobre o que se considera reforma educativa, segundo a Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira da Cultura, Volume XXIV ([s/d], aquela compreende, acima de tudo, a introdução de alterações no que existe no sistema organizacional da educação ou do ensino, com o propósito de alcançar melhorias na forma do funcionamento.

Na perspectiva do MED (2014), a reforma educativa é entendida como medida, historicamente ligada ao projecto político de cada sociedade, direccionada para a alteração das práticas sociais em volta do processo de ensino e aprendizagem. Sendo que, a partir dessas medidas aplicadas, surjam outras práticas de socialização das experiências humanas metodologicamente alicerçadas, contribuindo, desta maneira, para a in-

2 Stephen P. Heyneman, durante a Palestra apresentada no Ciclo de seminários internacionais Educação no século XXI: modelos de sucesso, realizado em Brasília no dia 13/08/2007, patrocinado pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, Confederação Nacional do Comércio, Sesc e Senac. Entrevista realizada através do *e-mail*. Tradução de Heliete Vaitsman. In. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, V. 33, n. 2, maio/ago. 2007, p. 53. Disponível em www.senac.br/BTS/332/artigo-4.pdf (Consultado ao 06 de Outubro de 2013).

3 Stephen P. Heyneman, durante a Palestra apresentada no Ciclo de seminários internacionais Educação no século XXI: modelos de sucesso, realizado em Brasília no dia 13/08/2007, patrocinado pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, Confederação Nacional do Comércio, Sesc e Senac. Entrevista realizada através do *e-mail*. Tradução de Heliete Vaitsman. In. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, V. 33, n. 2, maio/ago. 2007, p. 54. Disponível em www.senac.br/BTS/332/artigo-4.pdf (Consultado ao 06 de Outubro de 2013).

clusão de novos modelos de acção pedagógica e/ ou para aperfeiçoar os já existentes.

Em suma, a reforma educativa não é nada mais do que a inovação ou a renovação do funcionamento de um determinado sistema de ensino e aprendizagem vigente, com o propósito de o tornar cada vez mais eficiente e eficaz. Visa o melhoramento de todo o sistema educativo.

2 – O CONTEXTO DA REFORMA EDUCATIVA NO ENSINO NÃO-UNIVERSITÁRIO EM ANGOLA E NA PROVÍNCIA DO BIÉ

O sistema educativo implantado em conformidade com a reforma concebida em 1977 e implementada em 1978, segundo MED (2014:35-36), apesar de ter tornado gratuito e obrigatório o sistema de ensino e ter formado quadros que, nos momentos difíceis, asseguraram o funcionamento do país, confrontou-se com alguns estrangulamentos, destacando-se entre outros os seguintes: (i) o conflito armado interno que não permitiu a extensão da rede escolar e destruiu as infra-estruturas escolares, fundamentalmente, a partir do início da década de 90; (ii) o abandono das instituições de ensino de cerca de 10.000 professores; (iii) o fraco aproveitamento escolar dos alunos onde, de 1000 que ingressaram na 1.^a classe, decorridos quatro anos, apenas 142 terminaram o 1.^o Nível do Ensino de Base e destes 34 transitaram sem repetição de classes, 43 com uma repetição e 65 com duas ou três repetições; (iv) conteúdos escolares demasiado ambiciosos e em algumas disciplinas descontextualizados.

Foi, segundo MED (2014), com base nas constatações sobre o sistema educativo saído da reforma de 1978, tido como desajustado, nas reclamações da sociedade e nas transformações socioeconómicas e políticas do momento, que surgiram as primeiras reflexões que conduziram à 2.^a reforma educativa, em 2001, através da Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro, aprovada pela Assembleia Nacional. Esta Lei prolongou o ensino primário obrigatório até à 6.^a classe, o ensino secundário do I ciclo da 7.^a classe até à 9.^a classe e do II ciclo da 10.^a classe à 12.^a classe, cuja anuência para a aplicação ocorreu em 2003 (INE, 2003) e a implementação efectiva aconteceu apenas a partir de 2011.

No entanto, a implementação desta última reforma enfrentou alguns estrangulamentos que condicionam o alcance das metas estabelecidas nos Objectivos do Milénio. Por exemplo, no ensino primário e secundário (I e II ciclos) foram identificados factores de estrangulamento, tais como: (i) a insuficiência de estabelecimentos escolares para atender à avalanche estudantil, não obstante esforços realizados neste sentido que compreendem a construção de novas escolas, mas que faz com que um número elevado de crianças esteja fora do sistema de ensino; (ii) a falta de professores em algumas escolas que condiciona a actividade de docência; (iii) a distância que

separa algumas escolas dos locais de residência dos alunos, o que contribui para o abandono escolar; (iv) a escassez de manuais escolares, que em alguns casos, são gratuitos, dificulta o processo de ensino e aprendizagem.

Posteriormente, isto é, em 2002, dá-se, também, a aprovação do Decreto n.º 43/02, publicado através do Diário da República I Série n.º 70, de 3 de Setembro, sobre o Estatuto do Ensino Privado não Superior, que revoga o Decreto n.º 21/91, de 22 de Junho, a partir do qual se reconheceu que o Estado não poderia continuar a levar avante sozinho o processo educativo, sem a parceria com o sistema privado. Com efeito, o Estado estipula no mesmo Decreto, no art. 3.º, alíneas a) “garantir a liberdade de instituição e de funcionamento do ensino privado;” e b) “promover as condições que possibilitem a sua criação e funcionamento;” e, ainda, no art. 4.º “O Estado poderá conceder incentivos ao investimento nos termos e nas condições que vierem a ser regulamentados, visando a melhoria da qualidade do ensino e a igualdade de oportunidade no acesso”.

Apesar dos esforços empreendidos pelo Governo angolano com a concepção e implementação de reformas educativas, o sistema educativo em Angola, ainda enfrenta alguns problemas de ordem conjuntural. Enunciamos alguns: a falta de qualidade provocada pelo número ainda reduzido de estabelecimentos escolares e de professores para a cobertura da rede escolar. Embora se trate de um problema em solução conforme pronunciamentos do Presidente da República, quando dizia: “[...] o Governo fez aprovar as regras de procedimento e realizado em todo o país o concurso público, visando o ingresso de vinte mil professores no Sector da Educação. Com esta medida, o Governo espera melhorar o rácio número de alunos por professor, bem como a qualidade de ensino e de aprendizagem.”⁴

Em alguns casos, os professores existentes carecem de requisitos pedagógicos; a falta de motivação de alguns professores devido ao baixo salário, na maioria dos casos, acrescidos de falta de condições habitacionais e de transporte para os destacados em zonas longínquas; a apetência pelo lucro por parte de alguns estabelecimentos do ensino privado, em detrimento do saber; a fraca acção da inspecção escolar que devia garantir a aplicação plena das exigências do processo de ensino e aprendizagem.

O quadro acima descrito faz com que cerca de 2.041.628 crianças em idade escolar, das quais 1.102.120 do sexo feminino, estejam fora do sistema de ensino (INE, 2014, p. 56), e sejam vulneráveis à “fome de instrução” para a qual Sua Santidade Papa Paulo VI chama a atenção, cito: “A fome de instrução não é menos deprimente que a fome de alimentos: um analfabeto é um espírito subalimentado. Saber ler e es-

⁴ Presidente [João Manuel Gonçalves Lourenço], “Mensagem sobre o Estado da Nação”, in. *Jornal de Angola* (16 de Outubro de 2017), p.21.

crever é ganhar confiança em si mesmo e descobrir que pode avançar junto com os outros.”⁵

E, mais adiante, o Santo Padre diria: “E o homem só é verdadeiramente homem, na medida em que, senhor das suas acções e juiz do valor destas, é autor do seu progresso, em conformidade com a natureza que lhe deu o Criador, cujas possibilidades e exigências ele aceita livremente.”⁶

Por isso, a questão de crianças fora do sistema de ensino, em Angola, é ainda uma grande preocupação e o numero aumenta em cada dia que passa, bastando olhar pela taxa de natalidade do país. É urgente implementar uma reforma séria capaz de pôr cobro à situação.

A julgar pelos indicadores que definem a qualidade de ensino que são o número suficiente de infra-estruturas escolares e existência de professores de qualidade, há ainda um grande trabalho a fazer em Angola. Segundo dados avançados por Zulmira Rodrigues, coordenadora regional da organização das Nações Unidas para a Ciência, Educação e Cultura (UNESCO), citada por Márcia Manaça (2018)⁷, as 62.000 salas de aulas não são suficientes para atender a população estudantil de todos os níveis, estimada em 7.408.926 crianças, jovens e adultos em todos os níveis (iniciação, alfabetização, ensino especial, ensino primário e ensino secundário, do I e II ciclos). Para a alfabetização, por exemplo, previasse a redução da taxa de analfabetismo para 15%, dos 80% herdados do colonialismo (Zulmira Rodrigues, 2018).

Preocupado com a falta de ensino de qualidade no país, o Presidente da República [João Manuel Gonçalves Lourenço], na Sua mensagem sobre o estado da Nação⁸, disse:

“Não há desenvolvimento sustentável sem recursos humanos qualificados, de modo que só com a educação de qualidade podemos vir a atingir os patamares projectados. Esta exige rigor e acrescidas responsabilidades por parte de todos os operadores do sistema de educação, da base ao Topo.”

“Uma particular atenção deve começar a ser dada ao ensino primário, para onde devemos encaminhar professores qualificados e com justa remuneração. Será preciso corrigir o que está mal na actual reforma educativa, de modo que as crianças que atinjam o ensino secundário possuam conhecimentos que lhes permitam ombrear com os seus pares de outros países.”

5 Carta Encíclica *Populorum Progressio* de Sua Santidade Papa Paulo VI sobre o Desenvolvimento dos Povos (26 de Março de 1967), p. 11

6 *Idem*, p. 11

7 Em portalangop.co.ao

8 Apresentada durante a abertura do ano Parlamentar, em 17 de Outubro de 2017).

A província do Bié apresenta uma estimativa da população estudantil do ensino não-universitário, segundo a DPE (2018, p. 10), de 521.225 alunos, distribuídos em 395.094 do ensino primário e 126.131 do ensino secundário, sendo 89.063 do I ciclo e 37.068 do II ciclo. Os alunos do II ciclo estão destrinchados da seguinte maneira: 23.860 da formação geral, 3.654 da formação técnica e 9.554 da formação de professores.

O número de crianças, jovens e adultos, fora do sistema do ensino, segundo a mesma fonte, é de cerca de 80.000; destes 40.000 pretendem ingressar no ensino primário, dos quais: 20.800 são do género feminino e outros 40.000 tencionam frequentar o ensino secundário, sendo: 22.999 do I ciclo e 17.001 do II ciclo. Do total dos alunos fora do sistema de ensino atrás referido, 20.801 pertencem ao género feminino.

O quadro docente controlado, segundo a DPE (2018) do Bié, é de 13.654 professores do ensino não-universitário, sendo 9.393 do ensino primário, 4.261 do ensino secundário dos quais 2.826 do I ciclo e 1.435 do II ciclo. Os professores do II ciclo do ensino secundário encontram-se repartidos da seguinte maneira: 862 da formação geral, 268 da formação técnica e 305 da formação de professores.

Em termos de infra-estruturas escolares, segundo a DPE⁹ (2018), a educação na província do Bié conta com 1.448 escolas, número ainda insuficiente para a grande procura. Para a cobertura das necessidades em infra-estruturas escolares, a Província precisa de construir 204 escolas. Quanto ao número de salas de aulas, a Província conta com 5.185. A necessidade de salas de aulas é, na globalidade, de 1.632 (DPE, 2018).

3 – ANÁLISE DE DADOS SOBRE A AVALIAÇÃO DO IMPACTO DA REFORMA EDUCATIVA NA PROVÍNCIA DO BIÉ

3.1 – O Significado e a Implementação da Reforma educativa na perspectiva dos Inquiridos

A pesquisa realizada sobre o grupo-alvo, com recurso ao inquérito por questionário, tem como objectivo saber até que ponto o mesmo grupo possui ideais e opiniões sobre o significado e a implementação, da Reforma Educativa na Província do Bié. Sobre o significado, os pronunciamentos dos inquiridos revelam possuir conhecimento apresentando opiniões tais como: a mudança de princípios pedagógicos, ou seja, de metodologias pedagógicas e de currículos vigentes; a modificação do sistema educativo e de ensino com o objectivo de o melhorar e / ou obter melhores resultados com o aumento da qualidade de ensino e aprendizagem e das avaliações contínuas; o processo de ensino e aprendizagem visa facilitar os alunos a aprender a ler e a escrever; a nova organização tem como finalidades a avaliação do nível de assimilação do aluno com vista a sua formação de modo in-

⁹ Direcção Provincial da Educação, actualmente Gabinete Provincial da Educação

tegral; um sistema de ensino que permite a transição automática dos alunos das classes sem exame (1.^a, 3.^a e 5.^a); o processo que permite o professor e os alunos a desenvolver habilidades e inovações; um processo que visa a introdução de algumas reformas na perspectiva da monodocência.

Ainda assim, alguns inquiridos depreciam o significado da reforma educativa como um elemento reformista do sistema educativo teoricamente bom e um desastre na prática. Em nosso entender, tal opinião resulta de alguns insucessos constatados na implementação do referido processo.

Em relação ao conhecimento sobre a implementação, de facto, da Reforma Educativa na Província, os inquiridos são unânimes em afirmar que conheciam o processo. E que só o facto de ser um processo conduzido pelo Ministério de Educação, a província do Bié não poderia constituir uma excepção. Abrangeu três fases: a primeira fase deu-se em 2002 que visou a adequação do sistema de administração e gestão ao nível central e local como o garante de todo um processo de ensino e aprendizagem; a segunda fase que teve início em 2003, na qual foi feita a experimentação dos novos currículos escolares, planos de estudo, programas e matéria pedagógica; e a terceira fase, que começou em 2006, onde se procedeu à avaliação e correcção com base nos dados recolhidos a partir da realidade do sistema educativo vigente.

Na opinião dos inquiridos, as transições automáticas dos alunos das classes sem exames, nomeadamente: 1.^a, 3.^a e 5.^a e da aplicação da monodocência nas classes da 5.^a e 6.^a classes, cuja avaliação foi efectuada em 2015, das avaliações contínuas que permitem a interacção entre o professor, o aluno e o encarregado de educação no processo de ensino e aprendizagem, são provas mais do que evidentes de que se está a perceber da existência da Reforma Educativa .

3.2 – Professores, Encarregados de Educação e Alunos Avaliam a Reforma Educativa

3.2.1 – O que pensam os professores, alunos e encarregados de educação

Os professores, os encarregados de educação e os alunos acerca da Reforma Educativa em Angola em geral e, em particular, na província do Bié têm pronunciamentos entre *positivos* e *negativos*.

Dos pontos de vista *positivos*, há a reter que muitos dos professores e encarregados de educação, sobretudo aqueles que vieram do ensino anterior, elogiam a Reforma Educativa, fundamentando que o seguimento de um processo requer o seu conhecimento. Pois, aqueles professores e alunos que compreenderam bem os objectivos da Reforma, ou seja, como funciona e quais são as suas vantagens não se importaram com os constrangimentos da mesma.

Um dos inquiridos, encarregado de educação, exteriorizou o seu pensamento, afirmando o seguinte:

“Os professores e os encarregados de educação do município do Cunhinga, por exemplo, têm anotado algumas vantagens no que diz respeito à implementação dos métodos das avaliações contínuas e também nas aplicações das aprendizagens. Tem sido um processo bastante benéfico. Nem tudo o que diz respeito à Reforma Educativa é algo carregado do mal, porque, diante de coisas más que a Reforma porta consigo, há um fio do bem como é o caso do processo das avaliações contínuas. As avaliações contínuas ajudam o aluno a empenhar-se a estar sempre atento aos ensinamentos do professor.”¹⁰

Na óptica dos professores, a Reforma é um sistema que visa aprimorar qualidades escolares do educando, logo, consideram-na de um processo ideal, por ter introduzido novos conteúdos e limitações do número dos alunos nas salas de aula. Para os alunos, alguns acham ser positiva porque aumentou a construção de escolas, permitiu a inserção de crianças que estavam fora do sistema de ensino. Consideram pontos negativos a monodocência e as transições automáticas.

Os inquiridos destacam que com a Reforma Educativa, a taxa de analfabetismo no país e na província do Bié reduziu significativamente, e a possibilidade da interação permanente entre os alunos e professores é um facto. Dizem que o positivismo da Reforma Educativa é transmitido pelas escolas que estão a aplicar devidamente.

Os interlocutores destacam também que a Reforma Educativa trouxe um bom sistema de ensino que tem objectivos bem definidos, tendo em conta a situação política social e económica que o país vive, mas a sua implementação não foi a melhor possível, pois, primeiro era necessário formar quadros capazes de responder às exigências da própria Reforma no país em geral e em cada província em particular.

Quanto a posições *negativas* dos inquiridos sobressaem afirmações tais como: até mesmo os encarregados de educação, ao argumentarem sobre a Reforma Educativa, elogiam o sistema educativo do passado e menosprezam a educação actual.

Defendem que os professores não têm enquadramento eficaz devido à monodocência na 5.^a e 6.^a classes e, ainda, as classes de transição automática nas classes sem exames, não ajudam a um bom desenvolvimento educativo e a falta de refrescamento adequado dos professores nas cadeiras em que se encontram a leccionar. O professor tem de preparar três disciplinas por dia, daí a falta de rigor e de qualidade no ensino e aprendizagem. Um dos inquiridos disse: “Só olharmos para os nossos filhos, irmãos e sobrinhos que frequentam a 8.^a e a 9.^a clas-

10 Rosaria Muila Cassela, encarregada de educação do Cunhinga – Bié (entrevistado ao 25 de Agosto de 2018)

ses e até ao ensino médio têm dificuldades de escrever correctamente e têm pouca capacidade reflexiva”.¹¹

A transição automática dos alunos nas classes sem exames é vista pelos inquiridos de ideias e opiniões negativas como um dos grandes males atribuídos à Reforma Educativa em Angola e no Bié. Não pouparam críticas ao referido processo como afirma um dos inquiridos, tendo dito: “Nós como professores achamos que essa Reforma está muito mal, porque muitos alunos passam de classe sem saber ler nem escrever.”¹²

Alguns professores inquiridos sustentam mesmo a ideia segundo a qual a Reforma Educativa chegou no momento impróprio. Pois, a sua implementação requeria a criação de condições que pudessem sustentar o referido processo. Uma das condições é, efectivamente, o consenso, como sustentou Stephen P. Heyneman, ao afirmar que “A reforma educativa exige que haja consenso sobre a importância da educação e acordo em relação à inadequação das estruturas e dos sistemas de governabilidade existentes”.¹³

As ideias e opiniões *negativas* dos encarregados de educação sobre a Reforma Educativa não se fizeram esperar, destacando que a introdução desta Reforma no sistema de ensino, a princípio, foi uma ideia louvável do Executivo angolano. No entanto, a realidade demonstra que favorece mais aos próprios alunos com as transições automáticas de classes do que as aprendizagens.

Um dos interlocutores do grupo dos encarregados de educação sublinhou:

“Em parte, a Reforma Educativa está deformando em vez de formar, pelo facto de as crianças não aprenderem a ler e a escrever, mesmo estando em classe avançada ela está inabilitada. Este processo de ensino está a deixar as nossas crianças mutiladas mentalmente, porque não se deve. Isso não se deve deixar assim, fique aqui claro que as crianças ficam mais preguiçosas e, daí, a preguiça mental delas. Ainda inventaram lá mais as tais classes de transição em que mesmo que o aluno não saiba nada, deve aprovar à mesma. Que absurdo.”¹⁴

11 Tiago Sule Nduva Chissingue, Inspector Escolar do Cuito- Bié (inquerido ao 20 de Agosto de 2018)

12 Hélder Osvaldo Tomas Dick, Professor Primário do Cuemba - Bié (Inquerido ao 10 de Agosto de 2018).

13 Stephen P. Heyneman, durante a Palestra apresentada no Ciclo de seminários internacionais Educação no século XXI: modelos de sucesso, realizado em Brasília no dia 13/08/2007, patrocinado pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, Confederação Nacional do Comércio, Sesc e Senac. Entrevista realizada através do *e-mail*. Tradução de Heliete Vaitsman. In. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, V. 33, n. 2, maio/ago. 2007, p. 53. Disponível em www.senac.br/BTS/332/artigo-4.pdf (Consultado ao 06 de Outubro de 2013).

14 José Bongue Chitombo Wica, Professor Primário do Cuemba - Bié (Inquerido ao 15 de Agosto de 2018)

Na opinião dos que defendem a ineficácia da referida Reforma, além da transição automática destacam também a monodocência como outro grande mal que enferma o referido processo. Os encarregados de educação dizem que, na interacção com os professores, estes se lamentam dizendo que, no passado, cada professor ministrava apenas uma disciplina na 5.^a e 6.^a classes e os alunos entendiam bem a matéria, diferente de agora em que o professor é obrigado a ministrar mais do que uma disciplina e os alunos não entendem nada.

Perante o quadro, os encarregados de educação saem em defesa dos seus educandos e atiram culpas aos professores, acusando-os de não saberem dar aulas, como referiu um dos inquiridos ao afirmar: “O meu educando, sobre as reformas educativas, diz que há uma deficiência na transmissão do conhecimento da parte de alguns professores que não dominam algumas disciplinas.”¹⁵

Os encarregados de educação disseram, em jeito de reclamação, que na Reforma Educativa se nota o excesso de disciplinas ministradas por alguns professores em algumas classes. Pois, muitas dessas disciplinas não são ministradas devidamente, devido à falta de recursos, tal é o caso das disciplinas de educação musical, educação física e outras. Associa-se a esses factores a falta de materiais didácticos, de condições laborais, da componente salarial, dos meios de locomoção e outras componentes. Daí uma das encarregadas de educação inquirida ter dito o seguinte: “Não, essa reforma está a estragar o ensino educativo do nosso país, por causa das classes de transição”.¹⁶

Foi da seguinte maneira que exteriorizou o seu pensamento um dos inquiridos, tendo dito: “Deviam ser os próprios professores a reclamarem, devido à falta de materiais e das condições de trabalho. É uma tristeza na parte dos professores através dos salários e as condições que vivem sem o subsídio de deslocação e transporte e outros.”¹⁷ Disseram também os inquiridos que a escassez de salas de aulas cria o abarrotamento das poucas salas existentes, não podendo cumprir-se com o previsto na reforma, de 35 alunos por sala. Esta é uma realidade de facto que deriva da crise financeira ainda sentida até à actualidade. Contudo, não é de ignorar os esforços já empreendidos e a empreender nesse sentido, com a construção de mais algumas escolas em todo o país, como referiu o Presidente da República, ao afirmar que “Foi aprovado [...] um programa para a construção, nos próximos anos, de um elevado número de escolas do ensino de base

15 Henriqueta Noémia Biluetha tchibungule, Professora Primária do Cuito-Bié (Inquerido ao 26 de Agosto de 2018)

16 Rosaria Muila Cassela, encarregada de educação do Cunhinga - Bié (entrevistado ao 25 de Agosto de 2018)

17 Elisbey Cristino Marraça Matias, encarregada de educação (inquerida ao 28 de Agosto de 2018)

com vista à redução considerável do número de crianças fora do sistema do ensino.”¹⁸

E prosseguem os interlocutores, afirmando que a sociedade biana e angolana, no geral, com a Reforma Educativa conheceu o retrocesso do desenvolvimento do processo do ensino e aprendizagem. Elogiam e defendem o regresso ao anterior sistema educativo, por se revelar o melhor, devido às exigências que o caracterizavam, diferente do actual.

Incitados a pronunciarem-se a propósito, os alunos pouco disseram, limitando a defenderem-se, culpando os professores pela ineficácia da aprendizagem do ensino na reforma. Alegam que os professores não esclarecem o funcionamento da Reforma Educativa, talvez pelo facto de não estarem também esclarecidos.

E disseram também que não têm tido bom aproveitamento, em virtude da falta de domínio das disciplinas por parte dos docentes e da falta de laboratórios que condicionam as aulas práticas. Sobre o problema da falta de aulas práticas, um dos inquiridos referiu que “A Reforma Educativa em Angola tem melhorado mas, na província do Bié, e em particular no Instituto Médio Politécnico de Camacupa, há muita má qualidade de ensino por ser uma escola técnica e não haver prática.”¹⁹

Em suma, professores, encarregados de educação e alunos que apresentam ideias e opiniões negativas sobre a Reforma Educativa sustentam que a referida Reforma deveria melhorar o nível técnico, social e psicológico do aluno, o que não se verifica. Acabar com a situação de alunos que com insuficiências de leitura e de escrita transitam de classe, ainda que se trate de classes de transição automática. Na opinião dos inquiridos, uma atenção especial deveria ser prestada ao ensino médio e às escolas técnicas, apetrechando-os com laboratórios e, por conseguinte a implementação das aulas práticas.

CONCLUSÃO

O estudo realizado com o propósito de saber as ideias e opiniões dos professores, encarregados de educação e alunos sobre o impacto da Reforma Educativa no Sistema Educativo de Angola em geral e na Província do Bié, em particular, permite concluir o seguinte:

Por um lado está clara a necessidade da implementação da Reforma Educativa no Sistema de Educação de Angola é um facto que se impõe e irreversível, tendo em conta os ganhos que podem advir dela, na procura do ensino de qualidade para o país como sublinhou Stephen P. Heyneman, ao afirmar o seguinte: “Mas o futuro de um país depende da

¹⁸ Presidente [João Manuel Gonçalves Lourenço], “Especial Discurso sobre o Estado da Nação”, in *Jornal de Angola* (16 de Outubro de 2018), p.21.

¹⁹ Rosaria Muila Cassela, encarregada de educação do Cunhinga – Bié (entrevistado ao 25 de Agosto de 2018)

qualidade de educação profissional e para que ele seja competitivo são necessárias mudanças significativas em todos os níveis”²⁰.

Por outro lado, há que reconhecer que a sua situação enferma deriva de algumas insuficiências. Quando da sua aplicação, não se teve em conta alguma realidade objectiva do país e da província. Por exemplo, a não admissão de novos professores para o preenchimento de vagas deixadas pelos falecidos, reformados, transferidos e por outras razões. Só a título de exemplo, na província do Bié, de 2012 a 2018, cerca de 2.800 professores sofreram baixa por vários motivos, de entre os quais: a reforma por tempo de serviço prestado (35 anos) ou por limite de idade (60 anos), por morte, por transferências inter-provinciais, por ascensão a cargos superiores da administração pública, etc. (GPE, 2018).

Portanto, a Reforma Educativa em Angola é um processo que se deve levar a sério e do qual se deve ter esperança, a julgar pelos resultados já alcançados e os perspectivados pelo Governo. Porém, haja financiamento para que tudo seja realizável, pois, “O financiamento constitui uma das mais importantes áreas de mudança.”²¹

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angola, Presidente da República (João Manuel Gonçalves Lourenço). “Encarar sem hesitação os desafios da mudança”, in *Jornal de Angola*, Mensagem do Presidente da República sobre o Estado Novo (17 de Outubro de 2017), Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira. (s/d), Volume XXIV, Lisboa – Rio de Janeiro, Editorial Enciclopédia, Limitada.
- Heimer, Franz-Wilhelm; Vala, Jorge & Viegas, José Manuel Leite. (1990). “Cultura Política: Uma leitura interdisciplinar.” *Revista Semestral, Sociologia – Problemas e Práticas*, nº 8, pp.9-28
- Heyneman, Stephen P. (2007). Durante a Palestra apresentada no Ciclo de seminários Internacionais Educação no século XXI: modelos de sucesso, realizado em Brasília no dia 13/08/2007, patrocinado pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, Confederação Nacional do Comércio, Sesc e Senac. Entrevista realizada através do *e-mail*. Tradução de Heliete Vaitsman. In. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, V. 33, n. 2, maio/ago. 2007, p. 53. Disponível em www.senac.br/BTS/332/artigo-4.pdf (Consultado ao 06 de Outubro de 2013).

20 Stephen P. Heyneman, durante a Palestra apresentada no Ciclo de seminários internacionais Educação no século XXI: modelos de sucesso, realizado em Brasília no dia 13/08/2007, patrocinado pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, Confederação Nacional do Comércio, Sesc e Senac. Entrevista realizada através do *e-mail*. Tradução de Heliete Vaitsman. In. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, V. 33, n. 2, maio/ago. 2007, p. 53. Disponível em www.senac.br/BTS/332/artigo-4.pdf (Consultado ao 06 de Outubro de 2013).

21 Idem, p. 53

- Instituto Nacional de Estatística (INE). (1973). *Anuário Estatístico, XXXIX*, Luanda, INE.
- Instituto Nacional de Estatística (INE). (2014). *Resultados Preliminares do Recenseamento Geral da População e da Habitação de Angola 2014*, Luanda, INE.
- Manaça, Márcia. (2018). “Angola: Desenvolvimento do Sistema Educativo marca Sector em 2013”. Disponível em portalangop.co.ao
- MED - Ministério da Educação da República de Angola (2014), *Relatório – Avaliação Global da Reforma Educativa*, 1ª edição, Luanda, Editora Moderna.
- Simão, Pinda. (1995), “Education in Angola in the Post-Apartheid: Overcoming Physical and Spiritual Destruction”, em *Transcending the Legacy: Children in the New Southern Africa* (pp. 61-66), Nairobi, AEI SARDIC UNICEF. Disponível em <https://conceito.de/reforma> (Consultada em 07.10.2018)

Decretos de Lei da República de Angola

Lei nº 13/01, 65 (01-12-31).

Decreto-Lei nº 21/91, 26 (91--06-22).

Decreto-Lei nº 43/02, 70 (02-09-03).

Fontes Orais

- Elisbey Cristino Marraça Matias, encarregada de educação (inquerida ao 28 de Agosto de 2018)
- Hélder Osvaldo Tomas Dick, Professor Primário do Cuemba – Bié (Inquerido ao 10 de Agosto de 2018).
- Henriqueta Noémia Biluetha Tchimbungule, Professora Primária do Cuito-Bié (Inquerido ao 26 de Agosto de 2018)
- José Bongue Chitombo Wica, Professor Primário do Cuemba – Bié (Inquerido ao 15 de Agosto de 2018)
- Rosaria Muila Cassela, encarregada de educação do Cunhinga – Bié (entrevistado ao 25 de Agosto de 2018)
- Tiago Sule Nduva Chissingue, Inspector Escolar do Cuito- Bié (inquerido ao 20 de Agosto de 2018)

3.

Formação de Professores

Desafios da formação dos Professores em Moçambique

Elsa Maria Langa

RESUMO

Este trabalho teve como objectivo analisar as percepções dos professores em relação aos desafios na formação de professores pelos Institutos de Formação de Professores (IFPs) e Universidade pedagógica (UP) em Moçambique e o impacto dessa formação na qualidade dos alunos formados. O estudo foi qualitativo com abordagem fenomenológica e quantitativo transversal realizado ao nível do país. Foram entrevistados e responderam ao questionário 30 professores e 18 formadores. Os resultados desta pesquisa revelam que a formação pelos IFPs e UP é deficiente, o que tem um impacto negativo na formação dos alunos; a criatividade e a reflexividade não são práticas correntes no processo de ensino e aprendizagem, pois entende-se que estes dependem das condições de trabalho e de abertura que as direcções das escolas oferecem aos mesmos. São várias as barreiras que desmotivam os professores, desde a superlotação das salas de aulas, falta de material dictático, a falta de receptividade das ideias dos professores, falta de capacitações dos professores. No entender dos formadores para se atingir a qualidade necessária precisa-se de melhorar alguns aspectos no que diz respeito as condições de trabalho e programas de formação.

Palavras-chave: Educação, Formação de Professores, Criatividade, Reflexividade.

ABSTRACT

The objective of this research work was to analyze the teachers' perceptions in relation to the challenges in training teachers by the Institutes of Teacher's Training (IFPs) and the Pedagogic University (UP) in Mozambique and the impact of this training on the quality of the students trained by these institutions.

The study was qualitative with a phenomenological and transversal quantitative approach carried out at the country level: in the South, Centre and North Regions of the country. Thirty teachers and eighteen trainers were interviewed and they also answered to the questionnaire.

Elsa Maria Langa

É Mestre em Saúde Pública pela Universidade Eduardo Mondlane; licenciada em Ensino de Química e Biologia pela Universidade Pedagógica. Actualmente exerce a função de directora e delegada de classe na Escola Secundária da Machava Sede, e ainda é professora de Biologia no 2º Ciclo do Ensino Secundário.

The data shows that the training by the IFPs and UP is deficient, which has a negative impact on student training; the creativity and reflexivity are not current practice in the teaching and learning process, as they are understood to be dependent on the working conditions and openness that the directions of the schools offer to them. There are several barriers that discourage teachers, from the overcrowding of classrooms, lack of teaching material, lack of acceptance of teachers' ideas, lack of teachers' training. In the view of the trainers to achieve the necessary quality, there is a need on improving some aspects with has to do with the working conditions and training programs.

Teachers and trainers in Mozambique perceive that there are great challenges in teachers training, considering the following, the question of means and teaching materials, training programs.

Key words: Education, Teachers' training, Creativity, Reflexivity

1. INTRODUÇÃO

O Desenvolvimento do país em todas as vertentes depende de vários factores, dentre os quais a qualidade de ensino e aprendizagem assegurado pelo professor. Neste contexto, a gestão de professores, desde a sua formação até ao exercício das suas funções é importante e deve ser acompanhada e merecer toda atenção. Dentre os vários factores que contribuem para a relevância e qualidade do processo de ensino-aprendizagem consta o professor qualificado, consciente, criativo e motivado de modo a atingir as metas estabelecidas pela política e programa do Governo.

Segundo o estudo Holístico da situação do professor em Moçambique (2017), a qualidade de Educação de um país deve ser estudada, analisada com profundidade e numa esfera globalística, deve-se tomar como ponto de partida, o que define Moçambique em termos sócio-económicos, políticos, demográficos e culturais. É importante saber como é que os intervenientes deste processo percebem este processo, que aspirações eles têm, quais as barreiras que precisam transpor para se sentirem valorizados e contribuir de forma eficiente na melhoria da qualidade ensino.

Para responder aos vários desafios da melhoria da formação dos professores é fundamental a autonomia e a capacidade de acção dos professores. Em Moçambique, para se adquirir autonomia, necessita dum entrega e criatividade dos agentes educativos. Vários debates indicam a pertinência do desenvolvimento de políticas que promovam uma prática docente que consolide a teoria e a prática através de capacitações visando a melhoria da qualidade de ensino e do desenvolvimento profissional dos docentes.

Na minha experiência como professora, a falta de criatividade e autonomia tem se observado na planificação das aulas, em que o professor

torna-se refém do manual do aluno o que o torna limitado no seu campo de acção e consequentemente reproduz os conhecimentos.

Há uma necessidade de reflectir profundamente na formação dos professores, incluindo a questão da transversalidade de modo que o professor esteja motivado a enfrentar o campo de trabalho respondendo aos desafios de um mundo globalizado.

Alguns dos desafios no meu contexto de trabalho são: Condições laborais dos professores, a desmotivação aliada às dificuldades que estes enfrentam; o que inibe a sua participação como protagonistas dos projectos de transformação.

É dentro dessa conjuntura que o presente trabalho procura conhecer o estágio actual da formação de professores e seu impacto da formação dos alunos e para isso, identificamos as percepções dos professores e formadores a respeito destes programas assim como o impacto na formação dos alunos, identificamos as dificuldades dos professores no exercício das suas funções e identificamos algumas acções para a melhoria da realidade analisada.

2. EVOLUÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A erradicação do analfabetismo; a introdução da escolaridade obrigatória; a formação de quadros para as necessidades do desenvolvimento económico e social e da investigação científica, tecnológica e cultural. A introdução do Sistema Nacional de Educação (SNE) foi o culminar dos esforços de Moçambique pós-independência caracterizado pela massificação da educação, isto é, pelo aumento significativo de efectivos escolares, sobretudo no ensino primário, na medida em que a taxa de analfabetismo era extremamente elevada. As políticas educacionais tinham como objectivo primordial alargar a base, expandir e dar acesso a todos os cidadãos, utilizando a experiência educacional adquirida ao longo da luta armada de libertação nacional.

A formação de professores em Moçambique pós-independência foi caracterizada pela existência de vários modelos. Segundo Machili (2000) e Passos (2009), esta situação resultou da ausência de uma Política Nacional de Formação de Professores, que surgisse de experiências acumuladas nos vários modelos adoptados.

Para além da ausência da política acima referida, Machili (2000) apresenta o seguinte: ausência de uma estratégia e modelo de formação de professores estáveis; desfasamento entre o currículo e a realidade cultural da maioria dos cidadãos devido ao fenómeno de uniformização tida como suporte aparente de garantia da unidade nacional. No entanto, no tempo vivenciou-se vários modelos de formação de professores, quais sejam:

Tabela 1 – Sobre a evolução da formação de professores

CURSO	MODELO	NÍVEL	SIGLA
Formação de professores do Magistério primário	(5º ano do Liceu + anos);	Básico	
formação de professores de posto escolar	(4ª classe + 4 anos);	Básico	
Formação de professores	6ª + 6 meses	Básico	
Formação de professores	6ª+1 ano	Básico	
Formação de professores	6ª + 2 anos	Básico	EFEP
Formação de professores	8ª + 2 anos	Básico	EFEP
Formação de professores	9ª + 1 ano	Básico	Faculdade de educação. UEM
Formação de professores	9ª + 2 anos	Básico	EFEP
Formação de professores	9ª /10ª + 3 anos	Básico	IMP
Formação de professores	6ª /7ª + 3 anos	Básico	CFPP
Formação de professores	10ª + 2 anos	Médio	IMAP
Formação de professores	10+ 1 + 1ano	Médio	IMAP
Formação de professores	10ª + 2,5 Anos	Médio	ADPP
Formação de professores	10ª + 1 ano	Médio	IFP
Formação de professores	12ª + 1 ano	Médio	IFP
Formação de professores	12ª ou equivalente + 4 anos	Bacharelato	UP
Formação de professores	5 anos- Licenciatura	Médio	UP
Reciclagem de professores de curta duração	duas semanas, um, dois, três, quatro meses	Médio	UP

Fonte: INDE/MINED, 2010 e MINEDH, 2017

De salientar que esses modelos vão evoluindo com o tempo, o exemplo disso são os cursos de licenciatura na UP que actualmente tem a duração de 4 anos.

3. ESTÁGIO ACTUAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SEU IMPACTO DA FORMAÇÃO DOS ALUNOS

3.1. Percepções Sobre a Qualidade dos Professores Formados pelos IFPs e pelas Universidades

Dos 18 professores entrevistados na zona sul 11 correspondentes a 61% consideram que a formação é deficiente enquanto que 7 equivalentes a 38.8% admitem que é aceitável. Eles apontam muitos constrangimentos para essa formação como tempo muito reduzido para o aprofundamento dos conteúdos, falta de vocação dos formandos, eles chegam a formação de professores por falta de opção e que os formadores não são qualificados.

Na região Centro do país, dos 6 professores entrevistados, 5 correspondentes 83.3% afirmaram que a formação dos professores é fraca isso pode se explicar pelas condições de formação e formadores que não são qualificados e 1 dos entrevistados considera a qualidade da formação razoável.

Na região Norte, 5 dos 6 professores entrevistados correspondentes a 83,3% afirmaram que a formação dos professores é fraca e 1 dos participantes diz que é boa.

“A formação dos professores está sendo muito lacunosa, dado que os formadores também são forçados a ter 100% de aproveitamento pedagógico... não há muita responsabilidade por parte dos alunos, talvez porque a preparação no ensino secundário é fraca. (Prof, zona centro).”

Niquice (2006) diz que formadores com lacunas no domínio científico psico-pedagógico e didático constituem o factor mais importante que põe em causa a qualidade de formação de professores. No mesmo contexto, os professores da zona sul formados pelos IFPs consideram esta formação mais eficiente no IFP em relação a UP porque os professores tornam-se bons profissionais quanto entram em contacto com a realidade do ensino Primário e em contrapartida outros consideram a formação superior (UP) melhor, pois existe a componente de pesquisa que melhora a bagagem dos formandos.

Olhando para esses resultados é notório que tanto os IFPs assim como a UP precisam incrementar os investimentos em termos de programas, metodologias e condições de trabalho que propiciam um ensino-aprendizagem de qualidade.

Em relação a mesma questão, os formadores dos IFPs de todas as regiões do país divergem nas suas opiniões, 3 dos 6 entrevistados, correspondentes a 50%, na região centro afirma que é boa e outros 50% dizem que é deficitária

Na região norte 3, correspondentes a 60%, dos 5 entrevistados afirmam que formação de professores não é boa, e 2 correspondentes a

40% deles dizem que é boa pois usam-se métodos participativos embora existam grandes desafios para o melhoramento.

Tabela 2 – Opiniões dos professores

Região	Sobre a Qualidade da Formação	
	Boa (razões)	Deficitária (razões)
Sul	Fornece ferramentas nas áreas de didáctica de ensino, Pedagogia e Psicologia	Programa de formação, formadores não qualificados, curso e estágio de pouca duração, tempo de formação nas disciplinas específicas,
Centro	Os Programas são ricos,	formadores não qualificados, curso e estágio de pouca duração, tempo reduzido para o tratamento dos conteúdos, critérios de selecção dos formandos, falta de material didáctico
Norte	Direciona-se nos fundamentos do saber ser, saber agir e saber fazer no futuro dos professores, introdução de novos modelos de aprendizagem, o método participativo	Alunos bastante fracos, não se esforçam, falta de material didáctico, falta de motivação dos formadores

Fonte: Questionários

Esta divergência de opiniões deixa claro que o processo de formação de professores em Moçambique apresenta pontos fracos e pontos fortes. O estudo sobre a situação do professor em Moçambique aponta alguns destes pontos fortes e fracos da formação de professores. O estudo menciona como pontos fortes, Intercâmbio dos Formandos; Práticas pedagógicas; Produção escolar e Visitas regulares de supervisão. Menciona ainda como pontos fracos: ausência de uma Política clara de formação de professores do Ensino Primário; Não inclusão de disciplinas gerais; Falta de um plano de formação dos formadores; Falta de motivação de alguns dos intervenientes;

Pouca rigorosidade no critério de selecção dos formandos; Curta duração do curso (tempo insuficiente para uma formação sólida); Falta de material e Bibliografia; Falta de regulamentação do acompanhamento de práticas pedagógicas; Disponibilização tardia dos orçamentos e exiguidade dos mesmos (INDE, 2010).

3.2. Autonomia e Reflexibilidade dos Professores

Na região sul do país 16 professores, correspondentes a 88.8%, dos 18 entrevistados consideram que os professores são pouco reflexivos e sem autonomia, eles justificam esse facto com a falta de abertura por

parte das direcções das escolas, consideram que o professor não tem a chance de ser reflexivo nem autónomo devido ao sistema que exige que os professores cumpram ordens daquilo que vem estabelecido nos programas e planos da Educação, os dois restantes (11.1%) afirmam que não sabem e que na verdade os professores devido ao volume de trabalho acabam se limitando apenas ao tempo estabelecido para a aula e não reservam tempo para explorar os seus conhecimentos e serem criativos; seguem alguns comentários:

“(...) os professores são pouco reflexivos, preocupam-se em reproduzir os conteúdos, não têm bagagem suficiente, não planificam, não tem motivação nenhuma para serem criativos (...)” (Professor, província de Maputo);

“(...) O professor não lê os manuais, não resolve os exercícios, conseqüentemente manda os alunos para resolverem exercícios que ele nunca resolveu e tem dificuldades de corrigir(...)” (Professora, cidade de Maputo);

Na Região Centro todos os entrevistados afirmam que os professores têm falta de autonomia e são pouco reflexivos e que não têm direito de se governar, por isso a voz seguinte:

“Dificuldades que o professor enfrenta, ninguém lhe defende acaba estando vulnerável nas mãos de toda a sociedade... Se um Juiz pode condenar para reeducar a sociedade para uma sã convivência porque o professor não pode impor uma reprovação para promover o conhecimento, a sabedoria, a competência e o valor da ciência? (...)” (Professor, Província de Sofala);

Na região Norte, Três (3) dos Cinco (6) participantes dizem que os professores são pouco reflexivos e dois (2) dizem talvez, eles referem como motivo para tal, a falta de entrega dos professores para a actualização dos conhecimentos.

“A falta de troca de experiência e falta de actualização da ciência, muitos de nós temos sido estáticos na formação” (professora, província de Niassa).

O meu contexto de trabalho permite-me verificar essa realidade, de facto existe uma desmotivação muito grande, é notória a falta de interesse e investimento na busca de novas metodologias, aprofundamento de conhecimentos, criatividade por parte dos professores, mesmo a planificação de aulas ao nível do grupo de disciplina é fraca, uma mera transcrição de conteúdos dos planos analíticos, mas por outro lado pode se justificar este problema com o volume de trabalho aliado ao número elevado de alunos por turma, o número de testes que este deve administrar

e outras actividades, deixando por isso o desenvolvimento do seu intelecto em último plano.

3.2.1. Algumas Vicissitudes na formação dos professores em Moçambique

Todos os formadores participantes afirmam que a qualidade da formação dos alunos influencia na qualidade dos alunos formados.

“Tendo em conta a qualidade dos formandos que é boa, temos alunos que ingressam a universidades após vestibulares” (docente, UP);

“(…) Existem dificuldades sérias na formação qualitativa sobre o ponto de vista didáctico que tem como consequência a formação superficial dos seus alunos (…)” (docente, UP);

“(…) A formação do professor é reflexo da qualidade do aluno formado por esses docentes…” (Professor, Niassa).

Um dos grandes desafios para os educadores é, com certeza, conseguir integrar os saberes e inserir os conhecimentos no ambiente interactivo da aprendizagem, de forma que essas novas ferramentas sejam potencializadoras e promotoras de saberes interessantes para os alunos, um professor que não transmite essas capacidades condena o aluno a ter uma qualidade deficiente, sem capacidades nem argumentos na esfera social.

Todos os professores entrevistados, em todas as regiões do país, foram unânimes em afirmar que enfrentam várias dificuldades no processo de formação de professores, destacando as seguintes razões:

- Fraca preparação dos professores pelos IFPs e UP
- Fraca capacidade de investigação dos conteúdos por leccionar;
- Uso de metodologias não adequadas;
- Falta de intercâmbio ao nível dos grupos de disciplina, classe e mesmo da Zona de Influência Pedagógica (ZIP);
- Condições de trabalho deficitárias (salas superlotadas, materiais didácticos);
- Pouco tempo para a leccionação dos conteúdos bem como o número de avaliações;
- Salário injusto e sem dia fixo;
- Falta de reconhecimento do professor, incentivo;
- Mudança de carreira deficiente;
- Falta de autonomia por parte do professor;
- Gestores (Directores e supervisores) autoritários; inspecção ameaçadora que intimida a expulsar ou a dar processos disciplinares nas visitas efectuadas na escola;
- Promoções deficientes.

Estas questões levantadas pelos professores de todas as regiões do país também são observadas na prática e o relatório Holístico da situação

do professor, trás esta realidade, mas constitui um dado novo a relação deficitária entre os gestores das escolas e o corpo docente, como uma dificuldade para o exercício da docência nas escolas Moçambicanas.

No entanto, para o melhoramento da realidade analisada nos centros de formação de professores, os professores e formadores participantes são unânimes em afirmar que os gestores da educação devem ter em consideração os seguintes aspectos:

- Programas de formação pelos Institutos e Universidades adequados a realidade, observando as questões de tempo de formação, critérios de selecção dos candidatos, condições materiais nos centros de formação e programas de formação;
- Mudança de política de formação, política de incentivos na carreira docente, incremento de investimentos na escola que propiciem um ensino- aprendizagem de qualidade;
- Interação entre escola IFPs e a UP;
- Mudança de política de formação, política de incentivos na carreira docente, incremento de investimentos na escola que propiciem um ensino- aprendizagem de qualidade;
- Estágio prolongado por parte dos formandos e devidamente acompanhados pelo tutor (6 meses a um ano);
- Bibliotecas apetrechadas nas escolas e materiais didácticos (acesso a meios básicos como computador, internet);
- A selecção dos candidatos deve ser justa; rigor na selecção (exames de admissão); exames psicotécnicos;
- Supervisão pedagógicas por pessoas abalizadas na matéria;
- Melhores condições de trabalho;
- Melhores condições de vida (transporte, habitação, etc).

No mesmo contexto, para a qualidade do aluno deve-se investir igualmente as condições de trabalho: as escolas, devem despor de meios apropriados para cada disciplina (laboratórios); Condições para aprofundamento de conhecimento e reflexão promovidos pelas escolas e Direcções da Educação (seminários e capacitações); Valorização do professor; Salário compensatório e num dia fixo; Redução do rácio professor/aluno; Capacitação constante; Acréscimo de número de aulas por semana; Autonomia no que diz respeito a troca e posição dos conteúdos na dosificação; Provisão de planos de estudo, monitoria e supervisão pedagógica; Auscultação das preocupações dos professores.

Esse levantamento de desafios no entender dos formadores e professores está em consonância com o estudo Holístico da situação do professor em Moçambique, que considera verdadeiros desafios para a melhoria da qualidade do professor formado e conseqüentemente o aluno que este professor forma: A necessidade de adoptar uma Política clara de formação de professores do Ensino Primário; Não inclusão de

disciplinas gerais; Falta de um plano de formação dos formadores; Falta de motivação de alguns dos intervenientes; Pouca rigorosidade no Critério de selecção dos Formandos; Curta duração do curso (tempo insuficiente para uma formação sólida); Falta de material e Bibliografia; Falta de regulamentação do acompanhamento de práticas pedagógicas; Disponibilização tardia dos orçamentos e exiguidade dos mesmos.

CONCLUSÕES

A formação de professores pelos IFPs, e UP não satisfaz as aspirações dos professores das três regiões do país, carece de um grande investimento tanto em termos de programas de formação e condições de trabalho;

Os formadores consideram que os programas de formação de professores são bons embora necessitem de melhorar alguns aspectos no que diz respeito as condições de trabalho e programas de formação;

Apesar das dificuldades que o sector da educação enfrenta houve uma expansão da rede escolar no diz respeito ao número de IFPs e estabelecimentos do ensino Superior o que contribuir para o crescimento do sector;

A formação dos professores tem um impacto directo na formação dos alunos, o que significa que a deficiência na formação do professor reflete-se na formação do aluno;

Os programas de formação dos professores sofrem mudanças repetidas e não se adequam a realidade do país, os professores consideram que os programas de formação são fracos, carecem de uma melhoria;

Os professores encaram várias dificuldades como: a fraca preparação pelos dos IFPs e UP o que os torna pouco reflexivos e sem autonomia, Fraca capacidade de investigação dos conteúdos por leccionar; Condições de trabalho deficitárias (salas superlotadas, materiais didácticos); Salário injusto e sem dia fixo; Falta de reconhecimento do professor, incentivo; Mudança de carreira deficiente; má relação entre professores e gestores;

Os professores e formadores identificam alguns desafios para a melhoria da realidade analisada como a criação das condições necessárias para uma boa aprendizagem, programas de formação, condições de trabalho, motivação dos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gil, C. A. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>
- Hill, M. (2005). *Investigação por Questionário* (2ª Ed.). Lisboa.
- INDE. (2010). *Situação da Formação de Professores do Ensino Primário*. Maputo.
- Mazula, B (2010). *Formação de professores e os desafios da qualidade de Educação*. Maputo.
- MC Daniel, C & Gates R. (2004). *Pesquisas de Marketing* (2ª Ed.). São Paulo.
- Ministério de Educação (MINED) & Direcção Nacional de Planificação Física (DNPF) (2011). *Apresentação sobre desafios da formação de professores em Moçambique*. Maputo.
- Ministério de Educação (MINED) (2006). *Estratégia para a Formação de Professores*. Maputo.
- Ministério de Educação (MINED) (2006). *Plano Estratégico da Educação e Cultura (2006-2010/11): Fazer da escola um polo de desenvolvimento consolidando a Moçambicanidade*. Maputo.
- Ministério de Educação (MINED) (2017). *Estudo Holístico da situação do professor em Moçambique*. Maputo.
- Niquice, A. F. (2006). *Formação de professores primários. A construção do Currículo*. Maputo: Texto Editores.
- Passos, A (2009). *A Comparative Analysis of Teacher Competence and its Effect on Pupil Performance in Upper Primary schools in Mozambique and others SCAMEQ Countries*. Tese de doutoramento. University of Pretória. Pretoria
- Ulin, P.R., Robinson, E.T. and Tolley E.E. (2005). *Qualitative Methods in Public Health: A Field Guide for Applied Research*. San Francisco: Jossey-Bass.

ANEXOS

5.1 Turmas superlotadas



Turmas de 115 alunos- Escola Secundária da Machava-Sede (Província de Matola)

5.2 Turmas ao ar livre



Escola Primária Completa de São Damaso (Província de Maputo)

A formação contínua de Professores do Ensino Primário em Angola

José Duarte
 Nelson Matias
 Miguel Figueiredo
 Ivone Cassilda Augusto

RESUMO

O Projeto Aprendizagem para Todos (PAT) é um projeto com uma componente de formação contínua de professores realizado no quadro de uma parceria entre o fundo *Learning for all* do Banco Mundial e o Ministério da Educação de Angola, a decorrer entre 2016 e 2019. A Fundação Calouste Gulbenkian, com a assessoria técnica de uma equipa de professores da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, colaboram nesta componente do projeto.

Entre os objetivos desta componente, delineada segundo um modelo de formação em cascata, estão: (i) a formação de 15.000 professores do ensino primário nas dezoito províncias de Angola; (ii) a formação de formadores das Escolas do Magistério Primário (EM) e de coordenadores provinciais das Zonas de Influência Pedagógica (ZIP); (iii) a elaboração de cinco módulos científico-pedagógicos para as áreas de Matemática e de Língua Portuguesa, envolvendo os conteúdos disciplinares previstos para o ensino primário em Angola, a avaliação das primeiras aprendizagens, a diferenciação pedagógica e ainda um Módulo de Educação Especial; e (iv) contribuir para a consolidação das ZIP enquanto agrupamentos de escolas com funções em vários domínios, nomeadamente na formação contínua de professores.

As condições em que se desenvolve a formação e as práticas de formação, presencial e a distância, constituem aspetos a refletir, a par das recentes mudanças que apontam para a qualificação de recursos docentes. Aspetos críticos como 'as perdas em linha', características da formação em cascata, serão equacionados, a par da necessidade

José Duarte - (jose.duarte@ese.ips.pt)
 Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Nelson Matias (nelson.matias@ese.ips.pt)
 Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Miguel Figueiredo (miguel.figueiredo@ese.ips.pt)
 Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Ivone Cassilda Augusto (andinhaivone@hotmail.com)
 Ministério da Educação de Angola - Projeto Aprendizagem Para Todos

de professores qualificados que responda às necessidades de escolarização de centenas de milhares de alunos, ainda fora do sistema.

Palavras-chave: formação; ensino primário; currículo; práticas

1. INTRODUÇÃO

O Projeto Aprendizagem para Todos (PAT) realizado no quadro de uma parceria entre o fundo *Learning for all* do Banco Mundial e o Ministério da Educação de Angola (MED), está 'no terreno' desde 2016, num trabalho em parceria com a Fundação Calouste Gulbenkian (FCG) e o apoio técnico e metodológico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (ESE/IPS), para a realização e desenvolvimento de um programa de Formação Contínua dos Professores do Ensino Primário (Componente 1 - Subcomponente 1.2). Embora existam outras componentes do Projeto, sempre que, neste texto, nos referirmos ao PAT, queremos designar exclusivamente esta subcomponente.

Tem por objetivos principais preparar, implementar e testar um programa de formação contínua de professores do ensino primário, que visa melhorar os conhecimentos académicos e as competências pedagógicas dos professores e o uso que fazem do tempo na sala de aula.

O PAT prevê formar como experiência piloto, até 2019, 60 formadores de professores das Escolas do Magistério Primário (EM), 669 formadores recrutados nas Zonas de Influência Pedagógica (ZIP), 73 Supervisores e 15.000 professores do ensino primário, a pensar principalmente nos de baixas qualificações. Como beneficiários finais do Projeto, temos 500.000 alunos que serão abrangidos através das cerca de 850 escolas do ensino primário envolvidas.

As ZIP, que agregam conjuntos de escolas em torno de uma escola-sede, dependem administrativamente das estruturas municipais e provinciais de educação e metodologicamente do Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação (INFQE) e das Escolas do Magistério Primário (EM) e desenvolvem um trabalho de apoio metodológico e pedagógico aos professores da sua área. Por isso, outros beneficiários do PAT são os coordenadores provinciais, alguns técnicos municipais e provinciais da educação e técnicos superiores do Ministério da Educação.

A formação a realizar segue uma metodologia de formação em cascata, com 3 níveis, que na secção seguinte serão descritos.

A FCG é a instituição responsável pelo desenvolvimento do programa e dos materiais da formação de professores, pela formação de formadores, pela monitorização da formação e fornecimento de apoio às EM, assegurando diretamente, através de uma equipa de 17 professores da ESE/IPS, a formação dos formadores de Matemática e de Língua Portuguesa, das EM, a 1.^a linha da cascata.

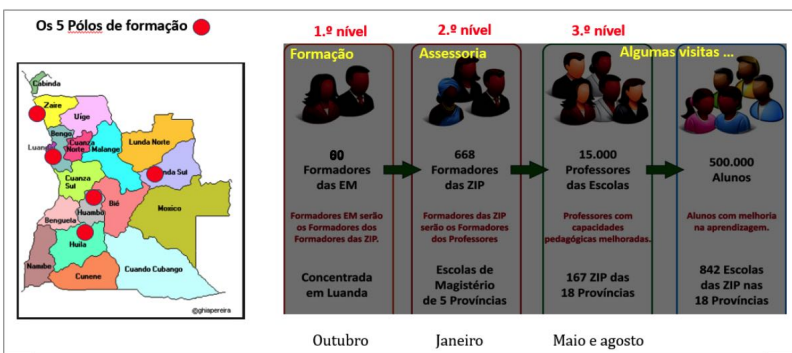


Notícias de imprensa Lusa/Ver Angola (em verangola.net) e verportugal.net

2. A FORMAÇÃO

Como referido na secção anterior, a formação decorre ao longo de 3 anos e segue um modelo em cascata, assumindo diferentes níveis: (i) a formação dos formadores das EM, em outubro; (ii) a formação dos formadores das ZIP, em janeiro seguinte; (iii) a formação dos professores do ensino primário, nos períodos de interrupção escolar, em maio e agosto desse mesmo ano. A formação tem uma componente presencial e uma componente a distância.

A primeira desenvolve-se ao longo de: duas semanas, em outubro, dirigida aos formadores de Matemática (MAT) e de Língua Portuguesa (LP) das EM, mas também aos Coordenadores Provinciais e técnicos do INFQE, sob a responsabilidade direta dos professores da ESE/IPS; duas semanas, em janeiro, dirigidas aos formadores das ZIP, sob a responsabilidade direta dos formadores das EM; e quatro semanas (duas em Maio e duas em Agosto) dirigidas aos 15.000 professores e sob a responsabilidade direta dos formadores das ZIP.



No entanto, no 2.º nível existe um trabalho de assessoria técnica, acompanhamento e apoio dos professores da ESE/IPS, nos cinco Polos de formação e no 3.º nível existe acompanhamento dos formadores das ZIP, por parte dos formadores das EM, podendo, nalguns locais, haver

ainda o apoio de professores da ESE/IPS ou da professora que faz a assistência técnica local, da responsabilidade da FCG. Esta componente de assessoria é desenvolvida mais à frente, na secção sobre a sustentabilidade do PAT.

O trabalho do 1.º nível é centralizado em Luanda, o do 2.º nível distribuído por 5 Pólos (Luanda, Huambo, Huíla, Lunda Sul e Zaire) e o do 3.º nível decorre em 167 Escolas ZIP, dispersas pelas 18 províncias do território nacional.

A componente de formação a distância é suportada pelos materiais de formação (módulos e outros materiais) através de uma plataforma Moodle, com quatro disciplinas diferentes, dirigidas aos formadores de MAT (1) e de LP das EM (2), aos coordenadores provinciais e técnicos do INFQE (3) e a um conjunto de 43 supervisores que ingressaram no processo apenas no 2º ano (4). Estas disciplinas são simultaneamente repositórios de conteúdos e espaços de interação, embora esta segunda vertente, relativa à comunicação, tenha até agora muito pouca expressão, o que está em linha com outros estudos (DGIDC, 2008), mas aqui acentuado pelas dificuldades no acesso à Internet. No entanto, a existência destas comunidades profissionais, tem contribuído para diminuir o isolamento profissional, permitir o acesso a materiais de formação e ter objetivos comuns e partilhados que são a melhoria das suas competências profissionais (GEPE, 2009).

The screenshot displays the Moodle LMS interface for the 'PROJECTO APRENDIZAGEM PARA TODOS' course. The interface is in Portuguese and includes the following elements:

- Header:** 'PROJECTO APRENDIZAGEM PARA TODOS' with logos for 'THE WORLD BANK' and 'FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN'.
- Navigation Menu (Left):** 'ENTRAR', 'Novo utilizador', 'Pesquisa', 'Criar novo curso', 'Iniciar um curso', 'Administrar', 'Formadores EM - Matemática', 'Formação de Formadores em Matemática', 'Formação dos Coordenadores ZIP'.
- Main Content Area:**
 - ENTRAR:** Fields for 'Nome de utilizador' and 'Senha', with a 'Ligar' button.
 - Opções:** '1 unidades L1 - Língua Portuguesa', '1 unidades L2 - Matemática', 'Coordenadores Provinciais - Supervisão e Inovação', 'Novos Formadores - Apoio à Supervisão Pedagógica'.
 - CALENDÁRIO:** A calendar for 'Janeiro 2018' showing dates from 1 to 31.
 - Acesso à Formação:** 'Apoio à formação de Janeiro e Agosto'.
- Sidebar (Right):**
 - 2ª fase: Apoio à Formação de Janeiro de 2018:** A list of activities:
 - Plano de apoio à formação de Coordenadores ZIP (Matemática)
 - Módulo de Avaliação Matemática
 - Módulo de Habilitação Pedagógica (Volume 1)
 - Plano de acompanhamento de alunos (Módulo de Avaliação e Intervenção)
 - Apresentações de apoio à formação em Avaliação Matemática (Matemática)
 - Apresentação de apoio à formação em Intervenção Matemática (Matemática)
 - Apoio à formação geral em Avaliação (parte 2) (Língua)
 - Apoio à formação geral em Intervenção (parte 2) (Língua)
 - Novas fichas de alunos e listas de professores

Procurando diversificar e tornar mais simples as possibilidades de contacto com os formadores e professores de províncias mais distantes, abriu-se um Grupo (fechado) do PAT, no Facebook, que tem desempenhado fundamentalmente um papel de divulgação de avisos, partilha de dúvidas e fotografias sobre vários momentos da formação dos professores.

As áreas disciplinares definidas pelo MED para a formação são: a Língua Portuguesa, a Matemática, a Educação Especial, a Avaliação Pedagógica das primeiras aprendizagens e a Diferenciação Pedagógica. No entanto, com exceção da Educação Especial, todas as áreas são atravessadas transversalmente pela Matemática e pela Língua Portuguesa, pelo que quando se fala em Avaliação e Diferenciação Pedagógica, isso pressupõe sempre aquelas duas áreas disciplinares, facto que será, alás, analisado mais à frente como uma mais-valia do Projeto.

Ao longo dos três anos, o PAT desenvolve-se de acordo com a tabela abaixo, onde se relacionam as fases (anos -2016 a 2019 - e períodos -meses), com o público-alvo (formadores das EM, formadores das ZIP e professores) e as áreas/temas:

2016	Outubro 2016	Janeiro 2017	Mai 2017	Agosto 2017
Formadores EM	MAT + LP			
Formadores E ZIP		MAT + LP		
Professores			MAT + LP	MAT + LP
2017	Outubro 2017	Janeiro 2018	Mai 2018	Agosto 2018
Formadores EM	AVAL + DIF 1			
Formadores E ZIP		AVAL + DIF 1		
Professores			AVAL	DIF 1
2018	Outubro 2018	Janeiro 2019	Mai 2019	Agosto 2019
Formadores EM	DIF 2 + EE			
Formadores E ZIP		DIF 2 + EE		
Professores			DIF 2	EE

Legenda da tabela: MAT (Matemática); LP (Língua Portuguesa); AVAL (Avaliação das primeiras aprendizagens em Matemática e Língua Portuguesa); DIF (Diferenciação Pedagógica na Sala de Aula do Ensino Primário, em Língua Portuguesa e em Matemática); EE (Educação Especial); E_ZIP (escolas ZIP); EM (Escolas do Magistério Primário)



Mas a formação não se esgota nestas duas vertentes, presencial e a distância. Pretende-se que os módulos e outros materiais produzidos para a formação, descritos na secção seguinte, sejam inductores de uso em autoformação e autoestudo, mas também em pequenas sessões de trabalho em que os professores participem para planificar as suas aulas ou em simulações de aulas que decorram na escola ou na sede das ZIP.

Para apoiar os professores no desenvolvimento de atividades na sua ZIP, com ideias e propostas para a formação dos professores, editaram-se duas publicações intituladas Formação Contínua de Professores nas ZIP (volumes I e II) que partem de alguns contextos de trabalho angolanos, entretanto identificados como de boas práticas e desenvolvem um conjunto de propostas de trabalho, tendo como destinatários finais os 15.000 professores do ensino primário.

Finalmente, clarificamos a nossa posição sobre a aprendizagem e o importante papel do professor. A equipa técnica de formação da ESE/IPS, entende a aprendizagem como um processo que vai muito para além da transmissão de conhecimentos, mas que integra os saberes e experiências que os alunos ou formandos trazem, de modo a que adquiram novos conhecimentos, mas também possam desenvolver a sua capacidade para aprender a aprender.

O professor exerce um papel de intermediário, participante e ativo, entre o aluno e o conhecimento, assegurando um ambiente favorável à aprendizagem, através do planeamento e gestão adequada das tarefas e situações de ensino na sala de aula, que garantam a participação dos alunos e o desenvolvimento das suas capacidades essenciais.

3. OS MATERIAIS CIENTÍFICOS E PEDAGÓGICOS PRODUZIDOS PARA A FORMAÇÃO

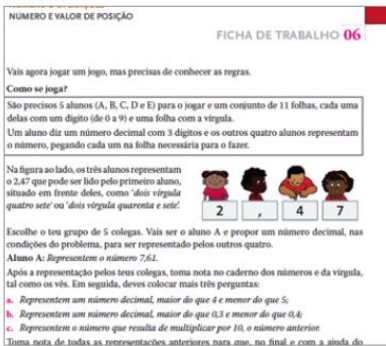
Uma formação com esta dimensão necessita, para além de recursos humanos qualificados, de um conjunto de materiais de formação diversificados, adequados aos diferentes públicos.

Até agora foram elaborados e editados um conjunto de quatro módulos de formação, correspondentes a quatro das áreas de formação, estando em fase de conclusão os outros dois módulos.

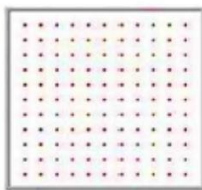
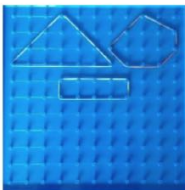
Os módulos passam por uma 1.^a versão, provisória, que é validada, primeiro pelos responsáveis angolanos do MED e, em seguida, são testados 'no terreno' da formação de formadores das EM, em outubro. É este trabalho que nos permite identificar possíveis gralhas, aferir questões de linguagem e recolher sugestões, tendo em conta os dois níveis seguintes da formação. Só em Janeiro os formadores ZIP terão acesso às versões definitivas que incorporam todas as alterações e que serão depois distribuídas aos 15.000 professores.



Paralelamente, têm vindo a ser editadas um conjunto de 150 fichas de trabalho para o aluno, incidindo sobre tarefas em temas relevantes para o ensino da Matemática e da Língua Portuguesa e prontas a usar na sala de aula, com os alunos. Trata-se de um conjunto de materiais, em formato A4, com diferentes níveis de dificuldade e concebidos para serem reutilizáveis (colocando-as dentro de uma mica, para permitir posteriormente incorporar eventuais alterações). As fichas são acompanhadas de orientações para o professor as usar em sala de aula, sob a forma de Guiões para o Professor.



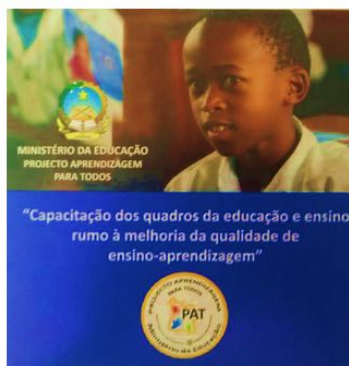
O PAT tem vindo a adquirir um conjunto de materiais didáticos (figura abaixo) para apoiar a aprendizagem da Matemática e da Língua Portuguesa que estão a equipar os Centros de Recursos das ZIP e que se procuram integrar nas propostas de formação, de modo a promover o seu uso.





Uma nova publicação a editar até Janeiro de 2019, integrará algumas ideias para a animação dos Centros de Recursos das ZIP, sugerindo exemplos de utilização dos materiais didáticos considerados relevantes para as aprendizagens básicas dos alunos, em Matemática e Língua Portuguesa.

A formação dos formadores das ZIP, em Janeiro e dos professores em Maio e Agosto, apoia-se ainda num conjunto de planos de formação que fazem opções nos assuntos a abordar, selecionados dos módulos, de acordo com o público-alvo e com os tempos da formação e num conjunto de apresentações eletrónicas temáticas que são depois disponibilizadas na plataforma para o trabalho a distância e algumas vezes editadas em CD.



4. A SUSTENTABILIDADE DO PAT

A formação dos professores é hoje entendida como um processo de desenvolvimento profissional contínuo que vai muito para além dos possíveis efeitos benéficos associados à frequência de ações de formação. Nesta aprendizagem contínua, os professores assumem um papel central na construção do seu conhecimento e são encorajados a refletir sobre a sua prática (Llinares & Krainer, 2006).

O conhecimento profissional do professor tem dimensões pessoais e profissionais que frequentemente 'escapam' às ações de curta duração de refrescamento pedagógico ou de formação sobre um tema curricular específico. Elas incluem, entre outras, o conhecimento de si próprio e do contexto envolvente da escola e o conhecimento profissional para ensinar ou conhecimento didático. Este conhecimento profissional necessário para ensinar, integra o saber da disciplina que se ensina, o conhecimento do currículo onde ela se integra e suas relações, o conhecimento sobre os alunos e a forma como aprendem e o conhecimento sobre como conduzir o ensino na sala de aula (Duarte, 2011). Este último é muitas vezes identi-

ficado como um conhecimento da prática, que essencialmente decorre dela e da reflexão sobre ela, o que procuramos assegurar nos momentos de assessoria que desenvolvemos junto dos formadores das EM, quando estes desempenham o papel de formadores no 2.º nível da cascata.

Ora, estando perante um Projeto de duração limitada, como podemos utilizar as margens de liberdade que ele nos deixa, para assegurar uma maior sustentabilidade nos seus processos e resultados?

Em **primeiro lugar**, procurando manter ao longo dos três anos um 'fio condutor' ligado com as aprendizagens essenciais em Matemática e Língua Portuguesa, procurando que elas estejam presentes, mesmo quando o objeto de trabalho é a Diferenciação Pedagógica ou a Avaliação das aprendizagens iniciais. Essa foi a perspetiva longitudinal contemplada desde o início na nossa proposta técnica e que se resume desta forma: os temas considerados nucleares destas duas áreas (MAT e LP) foram trabalhados diretamente, em 2016, nos seus aspetos científicos e pedagógicos, foram retomados no 2.º ano (2017) a partir de exemplos e propostas para a Avaliação e a Diferenciação Pedagógica e estão a ser de novo abordados (2018), abrangendo outros temas curriculares e num processo de progressivo aprofundamento das ideias, em espiral, sobre a Diferenciação Pedagógica na Sala de Aula (Bruner, 1998).

Em **segundo lugar**, sabendo que os estudos sobre a formação de professores, reconhecem neste modelo de formação em cascata várias debilidades, nomeadamente a progressiva perda de qualidade da formação, à medida que se caminha dos níveis superiores da cadeia para os destinatários finais, que medidas podemos tomar para reduzir esta perda?

Uma vez que é no 1.º nível da cascata (formação dos formadores das EM) que se encontram os especialistas com melhor capacidade científica e pedagógica, uma parte deste saber perde-se quando, logo a seguir, estes formandos são agora formadores dos formadores das ZIP, no 2.º nível da cascata. E perde-se tanto mais porque, além de que o saber não se transmite mas se (re)constrói em situação, isso exige um tempo de apropriação e esse tempo é curto. Logo, precisamos de manter os formadores do 1.º nível em contacto com o 2.º nível e criar um 'tempo a distância' entre cada dois 'tempos presenciais'.

A decisão foi a de manter presença, neste 2.º nível da cascata, dos formadores da ESE/IPS com um papel, não de formadores, mas de assessoria à formação nos 5 Pólos, planeando o trabalho em colaboração com os formadores EM, fazendo observação participante nas aulas/sessões de formação, esclarecendo dúvidas dos formadores e dos formandos, exemplificando em plena aula e ajudando, em reuniões posteriores, a refletir sobre a sua prática. Esta reflexão é como que um conhecimento local da prática, que resulta da aprendizagem dos professores, a partir da sua prática, usando a sua própria sala de aula ou o espaço de formação pelo qual é responsável (Sowder, 2007).

Em **terceiro lugar**, pensar a continuidade, para além dos momentos da formação presencial, implica usar um sistema de gestão de aprendizagem a distância, com várias disciplinas, dirigidas aos diferentes públicos que sejam simultaneamente repositórios dos materiais produzidos e espaços de comunicação e partilha, onde se possam esclarecer dúvidas, fazer comentários e debater assuntos e temas associados à formação. Os materiais produzidos podem ser os módulos, as fichas de trabalho para o aluno e os guiões para o professor, já editados, mas também planos de formação para uso dos formadores das EM, na formação dos formadores das ZIP e outros ainda, para utilização por estes, na formação dos professores do ensino primário, textos e apresentações eletrónicas que serviram de suporte à formação.

Em **quarto lugar**, sabendo das dificuldades do trabalho a distância, nomeadamente alguns problemas no acesso à Internet e a insuficiente largura de banda da rede, nalgumas províncias, pensaram-se os materiais como tendo, no final dos capítulos, exercícios e outras propostas de trabalho que pudessem ser usadas diretamente em sessões na escola ou na sede da ZIP, pelos professores, mas que fossem também fonte de ideias para replicar e melhorar os materiais, integrando saberes do contexto, nomeadamente contemplando uma melhor adequação aos públicos.

Para valorizar esta componente de autoformação entre sessões presenciais consecutivas, editaram-se já duas publicações, inicialmente não previstas, mas que a avaliação na ação mostrou serem necessárias. Conhecidas como Cadernos sobre a Formação Contínua de Professores nas ZIP, elas procuram, partindo de contextos conhecidos, visitados pelos formadores da ESE/IPS, dar ideias para planos de atividades de escolas e planos para sessões de formação dos professores nas ZIP, para encontros e jornadas pedagógicas dos professores, sábados pedagógicos para planificar aulas ou realizar aulas simuladas, propostas para autoformação, para estudar e utilizar os materiais editados e para replicar ou adaptar materiais de formação para os professores e novas fichas para os alunos.

Em **quinto lugar**, foi importante a presença em permanência, nos tempos da formação presencial e com suporte a distância de um grupo integrando os coordenadores provinciais, supervisores e alguns técnicos do INFQE. Este público, pelas suas responsabilidades no bom êxito do funcionamento do PAT nas províncias, tem um programa próprio que, para além de informação resumida sobre as matérias da formação, tem sido progressivamente dotado de instrumentos de acompanhamento, monitorização e avaliação da formação, em papel e em suporte informático, posteriormente inserido num Sistema Integrado de Gestão da Formação (SIGF), construído de raiz para o Projeto.

É a informação e os dados recolhidos e triangulados, obtidos destas diferentes fontes que nos permitem avaliar e reorientar o trabalho em

permanência e garantir alguma sustentabilidade no trabalho do Projeto. Também as instituições locais e centrais estão envolvidas na implementação do PAT e é muito provável que vão continuar a utilizar as potencialidades oferecidas por estas plataformas, após a conclusão do Projeto.



5. A AVALIAÇÃO E A MONITORIZAÇÃO

O programa de formação contínua tem um dispositivo de monitorização e avaliação das suas diferentes etapas e componentes de formação que envolve os vários tipos de grupos de participantes.

A monitorização envolve a aplicação de pré e pós testes, constituídos por questões de escolha múltipla, aplicados em cada um dos momentos da formação em cascata. A responsabilidade da FCG/ESE está centrada: (i) na testagem/experimentação dos testes com o grupo de formadores ZIP, nas formações realizadas em Janeiro de cada ano; (ii) na aplicação dos pré e pós testes, em Maio e em Agosto de cada ano, a uma amostra de 15% dos professores do ensino primário que abrange todas as províncias e diferentes tipos de ZIP (rural, urbano e periurbano) em cada uma delas; (iii) a análise estatística dos resultados dos testes, através do SIGF, descrito na secção seguinte, com a comparação, sempre que possível, dos resultados obtidos pelo mesmo formando no pré e pós teste de cada módulo, o que implica a recolha e registo do BI de cada professor.

Para além disso, a equipa de monitorização do BM tem assumido a aplicação de pré e pós testes a todos os restantes grupos e momentos da formação em cascata, procurando assegurar o registo de resultados de todos os participantes e em todas as etapas da formação em cascata, o que se tem mostrado uma tarefa imensa e de muito difícil concretização, perante o enorme número de participantes e de testes e a dispersão dos locais de formação no território angolano.

Em paralelo e de forma complementar a este dispositivo de monitorização e de avaliação da formação, tem sido implementado um outro, iniciativa da FCG/ESE, mais centrado em aspetos da formação: (i) na qualidade da organização e nos recursos disponíveis para a formação, nos diferentes momentos e locais em que esta se realiza; (ii) nos modos de preparação e de interação entre formadores EM e destes com os formadores

da FCG/ESE, via e-mail e via moodle, na preparação da formação; (iii) no apoio dos formadores EM aos formadores das ZIP em momentos intermédios à formação nas ZIP; (iv) na auto e heteroavaliação da qualidade dos desempenhos de formadores e de formandos nos vários momentos e etapas da formação em cascata; (v) na pertinência, adequação e coerência dos conteúdos selecionados para as formações presenciais.

Por último, têm ainda sido implementados procedimentos de observação da formação nas ZIP, em Maio e Agosto, através de deslocações dos formadores da FCG/ESE a algumas delas – 2 a 3 ZIP em cada momento - nas províncias de Luanda, Bengo, Cuanza Sul e Cuando Cubango, bem como a recolha de elementos de informação sobre os usos dos materiais de formação em sessões de trabalho docente (reuniões quinzenais de planificação e outras), como forma de aproximação aos processos de formação a distância e de autoformação dos professores nas ZIP.

O volume de informação que estes dispositivos de monitorização nos têm proporcionado tem sido imenso – como prevíamos e que justificou, desde o início, a nossa opção por procedimentos de amostragem, uma opção que não foi seguida pelo BM. Por outro lado, têm sido significativas as dificuldades do PAT em assegurar de modo generalizado, atempado e com qualidade, a aplicação, recolha e registo informático dos resultados dos testes e questionários de avaliação da formação.

Finalmente, resumem-se alguns aspetos positivos, limitações e constrangimentos que decorrem da avaliação do Projeto. Como aspetos positivos destacamos:

- Apesar de dificuldades iniciais de coordenação das várias entidades envolvidas, caminhou-se para uma progressiva melhoria na compreensão mútua e na articulação entre as partes;
- O PAT foi capaz de incorporar o conhecimento e experiência existentes em cada município e província na preparação e implementação da formação, respeitando a diversidade de perspetivas presentes, oriundas de entidades com competências tão diversas, quer no domínio administrativo, quer no domínio metodológico;
- A presença dos formadores da ESE/IPS como assessores da formação, no 2.º nível, mostrou-se uma mais-valia que permitiu uma melhor compreensão dos contextos, a valorização da componente da reflexão sobre a prática e tornou possível reorientar o trabalho, quando se mostrou adequado;
- A avaliação do percurso feito, nestes dois anos do PAT, facilitou identificar a necessidade de regulamentar a formação contínua de professores, processo que está em marcha, neste momento.

Também existem algumas limitações e constrangimentos a ultrapassar, nomeadamente, alguns atrasos na distribuição dos materiais pelos locais de formação e pelos formandos, que dificultou um melhor acompa-

nhamento da formação, dificuldades no recrutamento de formadores com perfil e qualificação adequada, em alguns municípios do interior e, como foi referido atrás, muitas dificuldades na recolha e registo dos dados da avaliação. Neste domínio, os principais problemas verificados têm sido: (i) algumas falhas na distribuição atempada dos pré-testes a todas as ZIP e, por vezes, mesmo aos locais da amostra; (ii) a não indicação do número do BI por parte de muitos dos formandos, o que inviabiliza a associação entre o seu pré-teste e pós-teste; (iii) a dificuldade do PAT em garantir, em tempo útil, o registo dos dados dos testes e questionários para que possam ser utilizados na regulação do processo formativo na etapa seguinte.

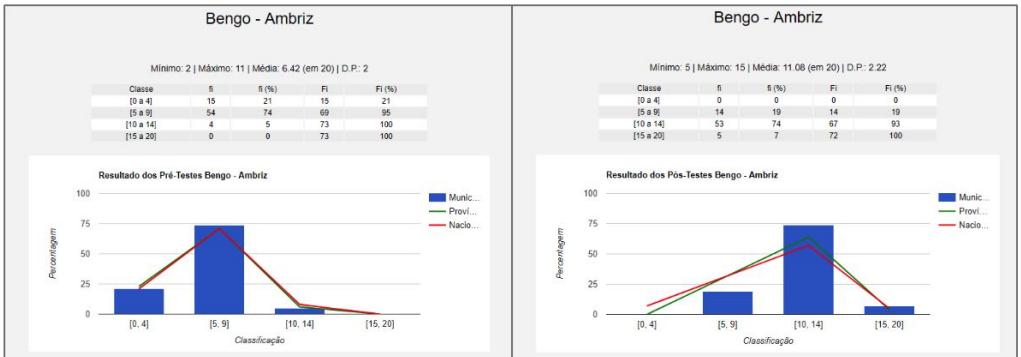
6. O SIGF - SISTEMA INFORMÁTICO DE GESTÃO DA FORMAÇÃO

O SIGF é uma ferramenta informática criada especificamente para a monitorização do Projeto, com vista a facilitar o registo de todos os atos, das ocorrências significativas, como as ações de formação e de supervisão e os resultados de questionários ou testes de avaliação. É um auxiliar de gestão e produção de relatórios, podendo servir no futuro ao Ministério da Educação como instrumento informático de apoio à gestão da formação contínua de professores.

A 1.^a versão do SIGF apareceu em 2016 e desde aí têm-se desenvolvido novas funcionalidades e módulos, com *outputs* sob a forma de tabelas e gráficos, com valores absolutos e relativos, permitindo, entre outras coisas, a comparação entre municípios e províncias e destas com os resultados globais no país.

Algumas dificuldades na recolha, organização e passagem do formato em papel ao formato digital, a par de alguma indecisão entre a amostra (proposta) e a população (desejada pelo Banco Mundial) tem trazido atrasos neste processo de tratamento e análise dos dados, a tempo de poder introduzir eventuais reorientações.

Abaixo apresentam-se alguns resultados devolvidos pelo SIGF, relativamente às questões (Q) dos testes de Língua Portuguesa e dados comparativos entre uma província e o todo nacional, em pré e pós-testes realizados pelos professores, em agosto de 2017.



7. O FUTURO - ALGUMAS PERSPETIVAS

A educação vive, a par de outros sectores da sociedade, algumas mudanças anunciadas pelos responsáveis políticos angolanos, nomeadamente a preocupação com a qualificação dos recursos docentes e o desenvolvimento da formação contínua dos professores. Neste sentido, estão em marcha uma série de reformas para melhorar a qualidade da educação, entre as quais se integra o desenvolvimento de um Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente, que prevê a elaboração e implementação de um Programa Nacional de formação de professores.

Ora estes desafios são enormes, tendo em conta a dimensão do país, o grande peso de professores a lecionar, no Ensino Primário, com baixas qualificações e simultaneamente as centenas de milhares de alunos que ainda estão fora do sistema por inexistência de escolas e professores. E até ao momento, o PAT foi o primeiro programa de formação contínua de professores do ensino primário, com uma dimensão nacional.

As intenções das autoridades educativas, recentemente expressas num diploma legal, passam, entre outras, por deslocar a formação inicial – o modelo integrado para formação de professores do Ensino Primário - das Escolas do Magistério para instituições de ensino superior, os Institutos Superiores Pedagógicos, atribuindo às províncias uma palavra na identificação de necessidades (escolas e cursos), dar atenção privilegiada às metodologias, supervisão da prática pedagógica e estágios, criar cursos de formação complementar pedagógica em serviço para quem, estando no sistema, não tenha qualificação profissional e desenvolver uma rede de Centros de Formação de Professores para apoiar a formação contínua.

Quanto ao PAT terá de ser capaz de concluir o processo de formação e a avaliação dos objetivos a que se propôs e reintroduzir a aprendizagem que realizou num futuro alargamento a novos públicos e novas escolas, mas também na configuração dos atuais processos de mudança de políticas educativas em curso. Também a dimensão dos dados de que dispõe de resultados de testes que foi realizando sobre as aprendizagens dos diferentes temas abordados, gerais, por província e por município, permitem ao MED, através do INFQE, e às autoridades locais, municipais e provinciais, desenvolverem medidas de correção que se tenham por adequadas, a partir das 'leituras' disponibilizadas pelo SIGF, para além das que têm sido referidas nos relatórios periódicos do Projeto.

BIBLIOGRAFIA

- Botelho, F., Sequeira, A. & Teixeira, M. (2017). Diferenciação Pedagógica em Língua Portuguesa. In N. Matias, J. Duarte & M. Figueiredo (Org.). *Diferenciação Pedagógica na Sala de Aula do Ensino Primário, em Língua Portuguesa e em Matemática (Volume I)*. Luanda, Angola: Ministério da Educação.
- Bruner, J. (1998). *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Delgado, C., Mendes, F., Brocardo, J., Duarte, J. & Boavida, A. (2016). *Manual de Matemática para Professores do Ensino Primário*. Luanda, Angola: Ministério da Educação.
- Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2008). *Utilização de Plataformas de Gestão de Aprendizagem em contexto escolar – Estudo Nacional*. Lisboa, Portugal: DGIDC, Ministério da Educação. Disponível em http://nonio.fc.ul.pt/actividades/sem_estudo_plat/relatorio_final_estudo_plataformas_2008.pdf
- Duarte, J. A. (2011). *Tecnologias e pensamento algébrico: um estudo sobre o conhecimento profissional dos professores de Matemática* (Tese de doutoramento, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa). Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4888>
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2009). *Competências TIC. Estudo de implementação (Volume 2)*. Lisboa: Plano Tecnológico da Educação – GEPE/ME. Disponível em http://www.pte.gov.pt/idc/idcplg?IdcService=GET_FILE&dID=14214&dDocName=002564
- LLinares, S., & Krainer, K. (2006). Mathematics (student) teachers and teacher educators as learners. In A. Gutiérrez, & P. Boer (Eds.). *Handbook of Research on the Psychology of Mathematics Education: Past, present and future* (pp. 429-459). Rotherdam, Netherlands: Sense Publishers.
- Mendes, F. Brocardo, J., Duarte, J., Boavida, A. M. & Delgado, C. (2017). Diferenciação Pedagógica em Matemática. In N. Matias, J. Duarte & M. Figueiredo (Org.). *Diferenciação Pedagógica na Sala de Aula do Ensino Primário, em Língua Portuguesa e em Matemática (Volume I)*. Luanda, Angola: Ministério da Educação.
- Sequeira, A., Botelho, F., Soares, L., Solla, L. & Teixeira, M. (2016). *Manual de Língua Portuguesa para Professores do Ensino Primário*. Luanda, Angola: Ministério da Educação.
- Sowder, J.T. (2007). The mathematical education and development of teachers. In F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics* (Vol. I, pp. 157-223). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Potenciar o impacte da formação pós-graduada de professores em Angola: recomendações sustentadas num projeto de avaliação interinstitucional

Nilza Costa
Bernardo Filipe Matias
Betina Lopes

RESUMO

Nesta comunicação apresentam-se os principais resultados de um estudo focado na avaliação do impacto de dois cursos de mestrado ministrados, entre janeiro 2011 e agosto 2016, pelo Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) da Huíla (Lubango, Angola), destinados preferencialmente a professores. O estudo de avaliação decorreu entre maio 2016 e dezembro 2017 e foi concetualizado e implementado no âmbito de um protocolo de colaboração entre o ISCED_Huíla e a Universidade de Aveiro (UA), duas instituições de ensino superior públicas com larga experiência na formação de professores. A relevância deste estudo enquadra-se no objectivo 4 da Agenda 2063 da União Africana, assim como no papel atribuído à cooperação internacional com Países em Desenvolvimento.

A partir da articulação entre os resultados emergentes da avaliação e a problematização do percurso de colaboração estabelecido entre as duas instituições tecem-se recomendações específicas no sentido de potenciar futuras cooperações no âmbito da melhoria da qualidade do ensino superior nos países africanos de língua portuguesa.

ABSTRACT

This paper presents the main results of a study focused on the impact evaluation of two masters courses taught between January 2011 and August 2016 by the Higher Institute of Educational Sciences of Huíla - ISCED (Lubango, Angola). In-service teachers were the main studen-

—

Nilza Costa - CIDTFF, Universidade de Aveiro, Portugal

Bernardo Filipe Matias - ISCED_Huíla, Angola

Betina Lopes - CIDTFF, Universidade de Aveiro & Departamento de Ciências da Vida, Universidade de Coimbra, Portugal

ts. The evaluation study was conceptualized and implemented as part of a collaboration protocol between ISCED and the University of Aveiro (UA), two public higher education institutions with large experience in teacher education. The relevance of this study is sustained by Goal 4 of the 2063 Agenda from the African Union, as well as the role of international cooperation among developing countries.

Based on the articulation between the results that emerged from the evaluation and the problematization of the collaboration experiences established between the two institutions, the authors present specific recommendations to potentiate future cooperation protocols aiming to improve the quality of higher education in Portuguese-speaking African countries.

INTRODUÇÃO

Entre 2011 e 2016 decorreu a 2ª edição dos cursos de mestrado “Desenvolvimento Curricular” e “Ensino das Ciências” do Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla (ISCED_Huíla). Nestes cursos matricularam-se mais de 400 profissionais da educação, preferencialmente professores, dos quais 393 concluíram o mestrado, e envolveram-se mais de 50 académicos, de diferentes nacionalidades, nomeadamente ao nível das unidades curriculares (1º ano, componente curricular) e da supervisão das dissertações (2º ano, componente investigativa).

Perante a complexidade do processo, nomeadamente devido ao elevado número de atores envolvidos e, no caso dos professores, de variedade de instituições, e estando prevista a abertura de uma terceira edição dos cursos num futuro próximo, justificou-se a realização de um projeto investigativo que fornecesse evidências para sustentar um processo reflexivo institucional e, desta forma, potenciar uma ação formativa futura (mais) eficaz, (mais) eficiente e (mais) efetiva. O projeto foi desenvolvido no âmbito de uma colaboração interinstitucional entre o ISCED_Huíla, instituição de ensino superior responsável pelos cursos de mestrado, e a Universidade de Aveiro, instituição com a qual o ISCED tinha um protocolo de colaboração que envolveu, em particular, a disponibilização de professores supervisores (n=15).

A relevância do estudo de avaliação dos cursos evidencia-se não só ao nível da gestão do próprio ISCED_Huíla, mas também a nível internacional, regional e nacional. Com efeito, a importância em investir em programas de formação de professores, no sentido de alcançar mais e melhor educação para todos foi reforçada pela Agenda 2030 das Nações Unidas, em particular através do quarto objetivo que almeja assegurar uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, assim como promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida a todos os cidadãos. É este objetivo global que serve de base ao plano de ação da UNESCO (UNESCO, 2016) intitulado *Education 2030 Framework*

for Action, e que integra mais de 50 estratégias indicadoras, sendo particularmente relevante a segunda estratégia do objetivo específico 4.c: “Review, analyze and improve the quality of teacher training (pre-service and in-service) and provide all teachers with quality pre-service education and continuous professional development and support” (UNESCO, 2016, p. 24).

As aspirações em construir sistemas educativos mais fortes e eficazes, através do investimento na maior qualificação dos professores, está igualmente patente na Agenda 2063, desenvolvida pela União Africana (UA, 2015; Cole 2017).

A nível nacional, destaca-se a fase de expansão do ensino em Angola, em particular do ensino superior, e a conseqüente necessidade do alargamento das oportunidades de formação pós-graduada de professores (Conselho de Ministros de Angola, 2001). De facto, e apesar dos esforços implementados pela tutela, Angola continua com um défice de professores qualificados dado o “empurrão” que foi alcançado na “educação universal” (Ministério da Educação de Angola, 2014). Dados oficiais referem que, em 2012, o Ministério de Educação de Angola empregou 245.979 professores. Nesse mesmo ano, 12.854 novos professores foram formados, o que representa apenas 5.2% do total de professores angolanos (Ministério da Educação de Angola, 2014). Neste sentido, é crucial continuar a apostar em estratégias complementares para a formação dos docentes que já se encontram no ativo, entre os quais a formação pós graduada. É neste contexto de esforço coletivo rumo à melhoria da Qualidade do Ensino Superior em Angola que a presente comunicação se insere.

No sentido de evidenciar os contributos que os processos de monitorização e avaliação podem ter ao nível da potenciação da qualidade e do impacto da formação de professores, em particular através de colaborações interinstitucionais, o texto que se segue encontra-se estruturado em duas partes. Na primeira identificam-se os objetivos investigativos, descreve-se a abordagem metodológica adoptada, assim como os principais resultados obtidos. Numa segunda parte reflete-se sobre os resultados obtidos em articulação com o percurso colaborativo institucional e dão-se sugestões para a continuidade da realização de estudos de avaliação em contexto de colaboração interinstitucional.

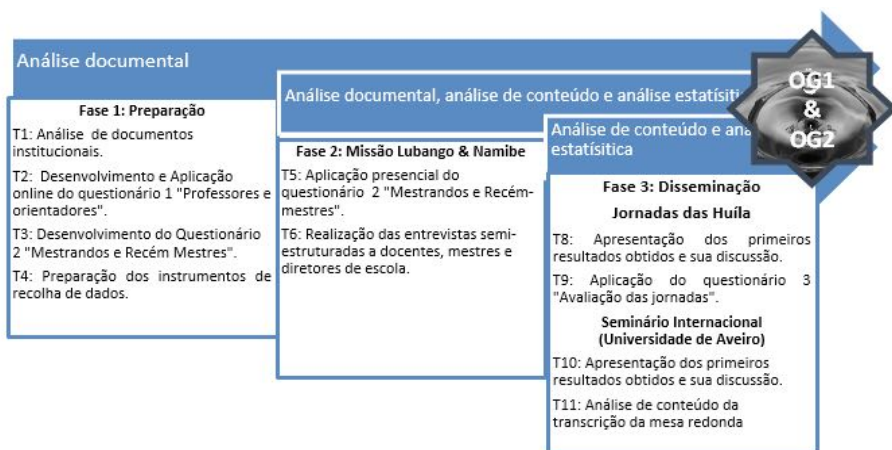
O ESTUDO DE AVALIAÇÃO DA 2ª EDIÇÃO DOS CURSOS DE MESTRADO DO ISCED_HUÍLA (2011-2016): DOS OBJETIVOS INVESTIGATIVOS AOS RESULTADOS

Tal como referido anteriormente, a 2ª edição dos cursos de mestrado do ISCED_Huíla terminaram em agosto 2016. Estando prevista a organização de futuras edições destes cursos, a coordenação da instituição considerou determinante a realização de uma avaliação interna dos mesmos. Para tal foi elaborado um projeto, em colaboração com o “Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”

(CIDTFF) da UA com os seguintes objetivos: (i) avaliar o impacto dos mestrados; (ii) propor recomendações que potenciem o impacto desta segunda edição dos dois mestrados e, também, de edições futuras, nos professores mestres, nas comunidades regionais e a nível nacional.

O estudo de avaliação dividiu-se em três fases de recolha de dados sequenciais, mas complementares, na medida em que os resultados decorrentes da análise realizada convergem todos para os dois objetivos do projeto investigativo, conforme sistematização na Figura 1. O trabalho de campo em Angola (nomeadamente nas províncias da Huíla e do Namibe) foi realizado sobretudo na fase 2 do estudo, implicando a recolha de dados através da aplicação de dois questionários, um aplicado aos mestrandos/recém-mestres (em papel)¹ e outro (online) aos docentes/supervisores². Foram igualmente realizadas entrevistas a seis recém-mestres/mestrandos, seis docentes/supervisores e quatro empregadores (diretores de escola) onde lecionavam professores mestres. A 3ª fase incidiu sobretudo na disseminação dos resultados, em Angola e em Portugal, numa lógica de 'prestação de contas' e de reflexão sobre as potencialidades do contexto colaborativo em que o estudo se desenvolveu. Salienta-se, relativamente a este último aspeto, que ao longo do estudo empírico foram também tomadas notas de campo pelos representantes dos parceiros institucionais envolvidos, nomeadamente no âmbito das reuniões formais e encontros informais no sentido de sustentar reflexões auto e entográficas (Mitra, 2010) sobre as vivências proporcionadas pelo estudo de avaliação interinstitucional.

Figura 1 - Fases do estudo de avaliação e identificação das principais tarefas (T) e técnicas de recolha e análise de dados



1 Dos 393 mestrandos, 47 responderam ao questionário.

2 Dos 62 académicos, 47, responderam ao questionário.

O estudo de avaliação incluiu sete dimensões de análise, designadamente:

- i) *balanço global dos mestrados* à luz dos objetivos de aprendizagem dos cursos definidos no regulamento próprio;
- ii) *balanço global da componente curricular* dos mestrados à luz dos objetivos de aprendizagem definidos em regulamento próprio;
- iii) *balanço global da componente de investigação/dissertação* dos mestrados à luz dos objetivos de aprendizagem definidos em regulamento próprio;
- iv) impacto dos mestrados ao nível do desenvolvimento individual e das práticas dos professores;
- v) impacto dos mestrados nas práticas coletivas dos professores e na comunidade escolar e extra-escolar;
- vi) impacto dos mestrados na comunidade política e investigativa no domínio da educação; e, por fim,
- vii) recomendações e sugestões para edições futuras do curso.

Os resultados obtidos através da realização das entrevistas aos mestrandos/recém mestres, docentes/supervisores e diretores de escola, e relativos às dimensões i-vi encontram-se disponíveis em Costa e Lopes (2017), e em Lopes, Costa e Matias (2016). Os resultados relativos à dimensão vii) foram recentemente apresentados num encontro Nacional no Namibe³, e incluem recomendações/sugestões dos três 'tipos' de informante-chave auscultados no estudo (mestrandos/recém mestres; docentes/supervisores e empregadores dos professores). Nesta comunicação apresentam-se os resultados obtidos a partir da aplicação do questionário aos mestrandos/recém- mestres relativos às dimensões i); iii), iv) e v).

DIMENSÃO I - BALANÇO GLOBAL DOS MESTRADOS À LUZ DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DOS CURSOS DEFINIDOS EM REGULAMENTO PRÓPRIO

No Quadro 1 encontra-se a seriação dos objetivos de aprendizagem constantes do regulamento dos cursos, de acordo com o seu índice de desenvolvimento numa escala de 1 (menor desenvolvimento) a 4 (maior desenvolvimento). Segundo os mestrandos/recém-mestres, os objetivos de aprendizagem foram sobretudo alcançados na inovação das práticas (Média= 3.73), no avanço do conhecimento científico sobre Educação (Média= 3.59) e na capacidade de utilizar métodos e técnicas de investigação (Média= 4.43). Os fatores com menor desenvolvimento foram “planear, elaborar e avaliar projetos de investigação no campo di-

³ I Encontro Internacional de Pedagogia para o desenvolvimento de competências no Ensino Superior. 11 a 13 de setembro de 2018. Escola Superior Pedagógica do Namibe, Angola.

dático” (Média= 3.30), “desenvolver competências de formação de formadores (Média= 3.21) e “Apreender e desenvolver conceitos em áreas específicas do saber” (Média= 3.12). De destacar que o fator “contribuir para a promoção da inovação das práticas dos meus colegas de profissão” (Média = 3.39) em 6º lugar, se encontra abaixo do fator inovação das práticas (Média= 3.73), refletindo a diminuição do impacto, quando se passa do nível que envolve o próprio mestrando e o trabalho que desenvolve em sala de aula, para um nível que envolve outros colegas, e que se estende para além da própria sala de aula do mestrando/recém-mestre.

Quadro 1 – Seriação decrescente dos objetivos de aprendizagem dos cursos de mestrado de acordo com o 'nível de desenvolvimento' – perspectiva dos mestres

Objetivos gerais (cf. Regulamento interno do ISCED)	Média ⁴	Desvio-Padrão
Promover a inovação nas minhas práticas profissionais	3.73	0.49
Promover o avanço do conhecimento científico em Educação	3.59	0.58
Saber utilizar métodos e técnicas de investigação	3.58	0.63
Promover o avanço do conhecimento em DC/EC	3.42	0.85
Contribuir para a mudança de políticas educativas do meu país	3.43	0.87
Contribuir para a promoção da inovação das práticas dos meus colegas de profissão	3.39	0.87
Desenvolver a capacidade de planear, elaborar e avaliar projetos de investigação no campo didático	3.30	0.90
Desenvolver competências de formação de formadores	3.21	0.83
Apreender e desenvolver conceitos em áreas específicas do saber	3.12	0.89

DIMENSÃO III - BALANÇO POR COMPONENTES DE MESTRADO (CURRICULAR E INVESTIGATIVA) DOS PROCESSOS E DOS RESULTADOS ASSOCIADOS AOS CURSOS

Considerando a natureza distinta das duas componentes dos cursos de mestrado, e conseqüentemente das experiências de aprendizagem proporcionadas, justifica-se um balanço diferenciado para a componente curricular e para a investigativa. De forma global, 63.4% dos inquiridos considerara que o primeiro ano (componente curricular) correspondeu às suas expectativas. Relativamente ao segundo ano (componente investigativa) a percentagem sobe para 68.1%, o que sugere

⁴ 1 = menor desenvolvimento, 3 = maior desenvolvimento.

um balanço de aprendizagem um pouco mais positivo. No Quadro 2 apresenta-se a seriação de quatro objetivos de aprendizagem que integram os nove objetivos gerais dos mestrados, conforme o regulamento dos mesmos, para ambas as componentes dos cursos. Verifica-se que a ordem dos objetivos é a mesma, sendo, no entanto, a média máxima e mínima mais alta para a componente investigativa. Novamente fica reforçada um cenário de balanço mais positivo da segunda componente do mestrado. A título de exemplo destacamos uma média mais alta no 2º ano para o objetivo de aprendizagem “Desenvolver competências de formação de formadores” cuja média é de 3.05 na componente curricular e de 3.36 na componente investigativa, o que poderá ser interpretado como indicador de que a relação mestrando-supervisor, na perspectiva dos mestrandos/recém-mestres, foi mais profícua do que a que se estabeleceu no âmbito das unidades curriculares.

Quadro 2 – Seriação do mais importante para o menos importante de quatro objetivos de aprendizagem por componente de mestrado (curricular e investigativa)⁵

Objetivo de Mestrado Contributo do 1º ano	Média ⁵	Desvio -Padrão	Objetivo de Mestrado Contributo do 2º ano	Média	Desvio -Padrão
Saber utilizar métodos e técnicas de investigação	3.29	0.91	Saber utilizar métodos e técnicas de investigação	3.83	0.49
Desenvolver a capacidade de planear, elaborar e avaliar projetos de investigação no campo didático	3.29	0.93	Desenvolver a capacidade de planear, elaborar e avaliar projetos de investigação no campo didático	3.69	0.60
Apreender e desenvolver conceitos em áreas específicas do saber	3.21	0.81	Apreender e desenvolver conceitos em áreas específicas do saber	3.59	0.79
Desenvolver competências de formação de formadores	3.05	0.96	Desenvolver competências de formação de formadores	3.36	3.36

O estudo de avaliação evidenciou também que mais de metade dos mestrandos (51.0 %) se atrasou na segunda componente investigativa, na medida em que indicaram não ter concluído o seu projeto dentro do tempo previsto. No sentido de compreender melhor as razões subjacentes

⁵ 1 = menor desenvolvimento, 3 = maior desenvolvimento.

e este padrão, procedeu-se ao levantamento dos aspectos menos positivos identificados para a componente investigativa pelos mestrados/recém-mestres inquiridos (Quadro 3) no qual são identificados aspetos associados ao curso (gestão e recursos) e ao processo de supervisão.

Quadro 3 – Principais categorias e subcategorias de aspetos negativos da componente investigativa dos mestrados⁶

Categoria (nº de respostas recebidas)	Subcategoria	Exemplos de respostas/excertos de respostas
Enfoque em dificuldades de/lacunas na gestão/coordenação do mestrado e falta recursos¹ (n=8)	----- -	1 - <i>“Ao princípio não correspondeu, porque fiquei muito tempo à espera que o ISCED me indicasse um orientador, e aprovar o meu tema (...);</i> 2 - <i>“Atraso na atribuição de orientadores por parte da direcção (...);</i> 3 - <i>“ (...) tutores que foram escolhidos por acaso sem dominarem as áreas,...”;</i> 4 - <i>“Falta de comunicação eficaz e eficiente entre o mestrando e a coordenação do mestrado.”</i>
Enfoque na Orientação recebida (n=11)	Dificuldades de comunicação (n=7)	1 - <i>“Houve muitos constrangimentos nas correspondências com o orientador (...);</i> 2 - <i>“ (...) Registou-se alguma falha na orientação à distância (falha na comunicação);</i> 3 - <i>“Distância enorme entre o tutor e o mestrando”;</i> 4 - <i>“Falta de interação com o tutor (constância).</i>
	Lacunas pedagógicas/científicas (n=4)	1 - <i>“Os professores tutores estiveram muito ausentes. Em segundo lugar pareciam querer monopolizar o trabalho (...);</i> 2 - <i>“Falta de conhecimento da área de investigação por parte do tutor.”;</i> 3 - <i>“Frac orientação dos tutores.”;</i> 4 - <i>“Não gostei do tratamento e do acompanhamento. As correcções não foram bem-feitas.”</i>
Atraso no desenvolvimento e na conclusão da investigação (n=4)		1 - <i>“Atraso na investigação por falta de cooperação por parte dos intervenientes na investigação ”</i> 2 - <i>“Por ter terminado depois do tempo previsto (12 meses).”;</i> 2 - <i>“Houve muitos atrasos (...) e muitos gastos financeiros.”;</i> 3 - <i>“Sem falar dos dinheiros que não estavam previstos serem gastos nesta formação e que resultaram do atraso na atribuição dos orientadores</i> 4 - <i>atraso na indicação de orientador.</i>

DIMENSÕES IV E V - IMPACTO DOS MESTRADOS A NÍVEL INDIVIDUAL E COLETIVO DOS PROFESSORES E NA COMUNIDADE ESCOLAR E EXTRA-ESCOLAR

No que respeita a alterações nos processos e nas práticas de ensino e de aprendizagem, 89.4% dos 47 mestrados/recém-mestres inquiridos referem terem mudado de alguma forma em consequência do mestrado. Um total de 63 exemplos de mudança foram fornecidos. Destes, 57.9% corresponde a mudanças a nível concetual e/ou emocional sustentadoras de alterações na sua abordagem profissional, 35.1% a alterações de práticas de ensino em contexto de aula e 7.0% a melhorias de aprendizagem dos seus alunos. O Quadro 4 apresenta exemplos ilustrativos de respostas para cada categoria e subcategoria de impacto.

⁶ 1 - menor contributo, 4 - maior contributo.

Apesar dos exemplos de impacto reportados, 38.3% (n=18)⁷ refere que foram encontrados obstáculos para pôr em práticas saberes e competências desenvolvida no processo formativo. Por fim, enquanto 89.4% dos 47 mestres afirmou que o mestrado conduziu a alterações no contexto das suas aulas, apenas 21 mestres (44.7%) refere que esse impacto foi além do seu crescimento individual ou dos seus estudantes, através de iniciativas por eles desenvolvidas na sequência do mestrado (por exemplo, através da dinamização de seminários).

Quadro 4 – Tipos e subtipos de impacto a nível individual dos professores

Categoria (nº de respostas recebidas)	Sub-categoria	Exemplos de respostas/excertos de respostas
Mudança dos mestres a nível conceptual e/ou emocional (n=35)	Aquisição de conhecimento científico (11)	<i>A forma como agora ensino a disciplina de desenvolvimento curricular, eu aprendi muito sobre esta área científica</i>
	Alteração na auto-estima e auto percepção (6)	<i>Sou muito mais segura nas minhas intervenções</i>
	Mudanças na planificação de aulas (6)	<i>Comecei a preparar planos de aulas</i>
	Maior sensibilidade às indi- vidualidades/necessidades dos alunos	<i>Eu agora percebo muito mais as dificuldades dos alunos relativamente aos aspetos que investiguei</i>
Mudanças nas práticas de ensino (n= 22)	Mudança na interação com os alunos (5)	<i>Agora interajo muito mais com os meus alunos, lembrando-se sempre que eles já trazem consigo sempre algum tipo de conhecimento.</i>
	Mudanças nas estratégias de ensino adotadas (15)	<i>Passei a introduzir aulas de campo; 2 – Passei a introduzir no tempo académico momentos de estudo orientado"</i>
Alterações na aprendizagem dos alunos (n=5)	----- -----	<i>Fui capaz de melhorar as capacidades de raciocínio dos meus alunos</i>

De acordo com Cruz e Cruz e coautores (Cruz, 2005; Cruz et al., 2008), a formação pós graduada dos professores deve aspirar igualmente a influência de políticas educativas e de investigação no domínio da educação, por exemplo através da disseminação do trabalho de-

⁷ 2 pessoas, ou seja 4,3% não responderam.

envolvido em conferências e ou artigos científicos. A este propósito, dos 47 mestres, 30 dos inquiridos lamentam não ter tido a oportunidade de disseminar oralmente ou por escrito os resultados da sua investigação em eventos científicos, deixando a sua marca na comunidade académica. Dos 47 mestres, apenas seis indicaram ter disseminado em conferências ou através de artigos o seu trabalho. No mesmo alinhamento, 28 mestres/recém-mestres indicaram não manter qualquer tipo de ligação ao ISCED_Huíla após a conclusão do respetivo curso. Ainda assim, todos os 47 inquiridos consideram que seria uma mais valia manter ligações à Instituição formadora para continuar a aprender (n=19), para disseminar os seus resultados de investigação (n=12), para continuar a desenvolver investigação (n=12) ou continuar a melhorar as suas práticas de ensino (n=4).

O ESTUDO DE AVALIAÇÃO DA 2ª EDIÇÃO DOS CURSOS DE MESTRADO: DOS RESULTADOS EMERGENTES À REFLEXÃO DO PERCURSO COLABORATIVO (2016-2017)

De forma global, os efeitos positivos ao nível do desenvolvimento pessoal dos professores são reconhecidos pelos mestrandos e docentes, supervisores, assim como pelos diretores de escola. A opinião é unânime relativamente à relevância de organizar futuras edições de mestrados no sentido de contribuir para a qualidade da educação angolana.

Para além disso salienta-se que, em consequência do estudo de avaliação realizado, foram já introduzidas alterações na 3ª edição dos cursos, em funcionamento desde fevereiro 2018. Dessas mesmas destacam-se: (i) o fortalecimento da coordenação dos cursos; (ii) maior rigor na seleção de estudantes, e em particular no número de entradas, nomeadamente para assegurar maior adequação dos recursos disponíveis; (iii) envolvimento de docentes com formação mais adequada em disciplinas da componente curricular; (iv) melhor articulação entre a componente curricular e investigativa, nomeadamente aquando a elaboração do pré-projeto de investigação.

As reflexões dos membros participantes do estudo, de ambas as instituições, foram unânimes em destacar a importância do trabalho colaborativo estabelecido, em particular, pelos saberes diferenciados de ambos (por exemplo, maior experiência da equipa da UA em estudos de avaliação de impacto, maior conhecimento contextual dos elementos do ISCED_Huíla), e pela forma dialógica como ocorreu a cooperação (por exemplo, respeito de ambas as partes pelos saberes de cada uma). Neste sentido sugerem a continuação deste tipo de cooperação, em particular no que concerne estudos de avaliação de impacto da formação, fundamental na 3ª edição dos cursos em desenvolvimento, até para se monitorizar a relevância das alterações introduzidas, mas também para os novos cursos entretanto criados. O reconhecimento institucional deste tipo de cooperação deve, contudo, ser assumido por ambas as institui-

ções (por exemplo, na renovação do protocolo de colaboração interinstitucional, nos planos de ação do ISCED_ Huíla, caso do seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), e do CIDTFF – plano de ação 2018-2022). Por outro lado, e como refere Cruz et al. 2008, os estudos de avaliação de impacto devem iniciar-se bem mais cedo do que o que aconteceu no nosso caso, nomeadamente desde o início da formação, incluir uma componente de monitorização e realização de relatórios intermédios, e não apenas no final, permitindo eventuais ajustes na trajetória formativa durante o desenvolvimento dos cursos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- African Union Comission (AUC). (2016). *The Africa we want – Agenda 2063*. Continental education strategy for the first decade of africa (2016 – 2025). Edis Ababa. Disponível em <http://agenda2063.au.int/en/contact>
- Conselho de Ministros da República de Angola (2001). *Estratégia Integrada para a melhoria do sistema de Educação (2001-2015)*. Disponível em: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Angola/Angola_Estrategia_Integrada_Melhoria.pdf.
- Silva Lopes, B., Costa, N., & Matias, B. (2016). Impact evaluation of two master courses attended by teachers: an exploratory research in Angola. *Problems of Education in the 21st Century* (74), 49-60.
- Cole, L. (2017). *Key issues on Agenda 2063 and their relevance to the education sector in Africa*. Disponível em: <https://www.globalpartnership.org/blog/key-issues-agenda-2063-and-their-relevance-education-sector-africa>
- Costa, N., & Lopes, B. (2017). O impacte de um mestrado em “Ensino de Ciências” de uma instituição de ensino superior angolana: análise da perspectiva dos supervisores, *Livro de Atas do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, ENPEC 2017 (pp. 1-11). Florianópolis, Brasil: Universidade de Florianópolis.
- Cruz, E., Pombo, L., & Costa, N. (2008). Dez anos de estudos (1997-2007) sobre o impacto de Cursos de Mestrado nas práticas de Professores de ciências em Portugal. *Revista Brasileira de Pesquisa Em Educação Em Ciências*, 8(1), 1–22.
- Ministério da Educação da República de Angola. (2008). *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola: Encargos Financeiros (2008-2015)*.
- Ministério de Educação de Angola (2014). *Exame nacional 2015 da Educação para Todos: Relatório de Monitorização sobre Educação para todos*. (p. 47). Luanda. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002317/231722por.pdf>
- Mitra, R. (2010). Doing ethnography, being an ethnographer: The autoethnographic research process and I. *Journal of Research Practice*, 6(1), sem páginas. <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/184/182>

Pombo, L., & Costa, N. (2009). The Impact of Biology/Geology School Teachers Masters Courses on the Improvement of Science Education Quality in Portugal. *Research in Science & Technological Education*, 27(1), 31. <http://doi.org/10.1080/02635140802658818>

UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all* (p. 51). Paris: UNESCO. Disponível em http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED/pdf/FFA_Complet_Web-ENG.pdf

4.

Educação de Infância

Um estudo sobre indicadores mínimos de qualidade em educação, em São Tomé e Príncipe – o caso da educação pré-escolar

Gabriela Portugal
 Carlota Tomaz
 António Neto Mendes

RESUMO

O trabalho que se apresenta surge como resposta de uma equipa da Universidade de Aveiro/CIDTFF a uma solicitação conjunta do Ministério da Educação e setor de educação da UNICEF de São Tomé e Príncipe (STP) para realização de um estudo sobre indicadores mínimos de qualidade da educação em STP, que deveria servir de base para a implementação de processos de avaliação e de melhoria da oferta educativa nos jardins de infância (JI) e escolas de STP.

Neste quadro, tornava-se pertinente o desenvolvimento de referenciais e de instrumentos de apoio ao processo de avaliação que, atendendo às especificidades observadas nos contextos educativos, respeitassem consensos sobre qualidade em educação.

Assim, em conjunto com diferentes responsáveis e agentes educativos Santomenses, levou-se a cabo a tarefa de identificação, discussão e definição de dimensões e indicadores de qualidade da educação que, integrados em processos de autoavaliação e de avaliação externa das escolas/JI, apoiassem o processo de acompanhamento e melhoria do sistema educativo e dos contextos de aprendizagem.

Criou-se um instrumento definidor de Dimensões e Indicadores de Qualidade da Educação Pré-Escolar e Escolar e desenvolveram-se manuais de apoio à autoavaliação e avaliação externa das escolas/JI em STP.

Neste texto, apresenta-se uma síntese de dimensões e indicadores de qualidade da educação pré-escolar em STP e discutem-se alguns desafios encontrados.

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID|CED|00194|2019.

Gabriela Portugal, Carlota Tomaz e António Neto Mendes
 Universidade de Aveiro, Departamento de Educação e Psicologia, CIDTFF

A study on minimum quality indicators of education in São Tomé and Príncipe – the case of early childhood education

ABSTRACT

The work presented is a response from a group of researchers of the University of Aveiro/CIDTFF to a joint request from the Ministry of Education and UNICEF of São Tomé and Príncipe (STP) to develop a study on minimum quality indicators of education. Such study should serve as a basis for the implementation of evaluation and monitoring processes for improving the educational offer in STP kindergartens and schools.

In this context, it was pertinent to develop frameworks and tools to support the evaluation process respecting the specificities observed in STP educational contexts and consensus on quality in education.

Thus, together with different local STP stakeholders and educational agents, the task of identifying, discussing and defining dimensions and indicators of quality in education was developed, supporting the process of self-evaluation and external evaluation of kindergartens/schools aiming the improvement of the education system.

An instrument was developed defining Dimensions and Quality Indicators of Pre-School and School Education, and manuals have been developed to support self-assessment and external evaluation of kindergartens/schools in STP.

This text offers a synthesis of dimensions and quality indicators of early childhood education in STP and identifies some challenges encountered.

This work is financially supported by National Funds through FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., under the project UID|CED|00194|2019.

INTRODUÇÃO

O trabalho que se apresenta enquadra-se numa resposta de uma equipa da Universidade de Aveiro/CIDTFF a uma solicitação conjunta do Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação (MECCC) e setor de educação da UNICEF de São Tomé e Príncipe (STP) para realização de um estudo sobre indicadores mínimos de qualidade da educação em STP, desde a educação pré-escolar ao ensino básico e secundário. Tal estudo, de acordo com o solicitado, deveria desenvolver-se de forma interativa e integradora das visões dos atores e decisores-chave do sistema educativo Santomense. Ainda, este estudo deveria servir de base para a implementação de processos de avaliação e de melhoria da oferta

educativa nos jardins de infância (JI) e escolas de STP, de acordo com a finalidade definida no edital do concurso:

“identificar e definir indicadores observáveis para os padrões de qualidade cuja avaliação permitirá apontar para patamares que induzam a mobilização de recursos e criação de condições correspondentes às expectativas do governo e da comunidade educativa, assim como a criação de um Sistema de Gestão e Garantia da Qualidade assente em padrões e indicadores de qualidade” (in Termos de Referência do aviso de abertura do concurso, março 2017).

Neste quadro, tornava-se pertinente o desenvolvimento de referenciais e de instrumentos de apoio ao processo de avaliação que, atendendo às especificidades observadas nos contextos educativos, não deixassem de respeitar consensos sobre qualidade em educação.

Levar a cabo este projeto envolveu, genericamente, três etapas: (1) Trabalho de pesquisa preliminar feito em Portugal; (2) Missão em STP para conhecimento in loco do sistema educativo e trabalho colaborativo com agentes locais; (3) Trabalho subsequente em Portugal de elaboração do manual, contendo o quadro de normas orientadoras para a avaliação interna e externa das escolas, ouvindo os parceiros Santomenses.

(1) Na pesquisa preliminar feita em Portugal sobre a realidade educativa Santomense, procurou-se conhecer anteriores trabalhos realizados no país e sistematizar dados e informações disponíveis. Para esse efeito, procedeu-se à leitura e análise de documentos do quadro normativo-jurídico do sistema educativo de São Tomé e Príncipe e de outros documentos relevantes no âmbito do projeto (e.g. documentos de organizações internacionais, como OCDE, UNESCO ou UNICEF). Ainda, procurámos identificar, previamente, possíveis dimensões e indicadores de qualidade da educação, enquanto pontos de partida para a construção de um referencial de apoio à avaliação interna e externa dos JI e escolas de STP.

(2) A missão em STP para conhecimento in loco do sistema educativo e trabalho colaborativo com agentes locais decorreu ao longo de três semanas. Com vista à conceção de um sistema de indicadores de qualidade dos JI e escolas adequado ao contexto de STP, em todo o território, visitámos escolas, desde o nível pré-escolar até ao ensino secundário. Para além das visitas, esta etapa envolveu diversas reuniões de trabalho com os membros da equipa do MECCC indicados para acompanhar o desenvolvimento do projeto. O objetivo ou tema das reuniões era, naturalmente, o da conceção e identificação de indicadores de qualidade das escolas Santomenses, o que exigia discussão e análise conjuntas com interlocutores do MECCC. Na última fase de permanência em STP, com base no sistema de indicadores de qualidade provisório, entretanto debatido e definido em conjunto com responsáveis do MECCC, junto de

uma amostragem de JI e escolas representativas da realidade em apreço, procedeu-se a uma testagem parcial da proposta de dimensões e de indicadores de qualidade das escolas Santomenses, acompanhados de elementos da Inspeção da Educação.

(3) O trabalho subsequente, em Portugal, foi dedicado à elaboração e finalização do instrumento ou referencial relativo a 'Dimensões e Indicadores de Qualidade da Educação Pré-Escolar e Escolar em STP' e dos Manuais para a autoavaliação e avaliação externa dos JI e escolas de STP, mantendo-se, ainda que à distância, a comunicação com os parceiros Santomenses.

Traçado, grosso modo, o percurso do projeto em que se enquadra o trabalho que aqui se descreve, pretendemos, neste texto, apresentar o resultado do processo de construção colaborativa de um instrumento identificador de dimensões e indicadores de qualidade da educação pré-escolar em STP.

Antes, tecem-se algumas considerações sobre a temática qualidade em educação e princípios gerais a atender na avaliação das escolas, tendo como referência o contexto STP. Seguidamente, apresentam-se as dimensões e indicadores de qualidade na educação de infância Santomense definidas em conjunto com entidades locais. Finalizamos, tecendo algumas considerações e discutindo alguns dos desafios encontrados.

1. QUALIDADE EM EDUCAÇÃO

A avaliação da qualidade é um dos temas mais mobilizadores das políticas públicas para a educação na atualidade. Esta circunstância, que pode ser interpretada erradamente como sinal de um grande consenso, deve, todavia, ser observada com as cautelas de quem tem perfeita consciência dos riscos que a improvisação das políticas educativas pode trazer para uma sociedade que olha para a escola com grandes expectativas. A "qualidade" é um conceito que precisa de ser explicado, contextualizado: a "qualidade" da educação de STP deve orientar-se por que princípios e valores? Numa sociedade emergente como é a Santomense, onde o sistema educativo enfrenta enormes desafios como é o do crescimento da rede para dar resposta à pressão da procura, devem estar sempre presentes preocupações como as enunciadas na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 2/2003, Art. 7º): a educação visa "a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária", apostada no reforço do "espírito crítico" num ambiente de desenvolvimento global do indivíduo, em busca da "realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social".

A subjetividade que rodeia o conceito de "qualidade" é, assim, clarificada com recurso às grandes orientações educacionais, políticas e filosóficas presentes nos documentos estruturantes como é a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). De uma certa forma, necessitamos

de qualificar a “qualidade” para podermos defini-la. Neste sentido, advoga-se neste documento uma “qualidade” que garanta a igualdade de tratamento no acesso aos direitos individuais, como é o “direito à educação” (Constituição da República Democrática de São Tomé e Príncipe, Art. 55º, 1), independentemente das diferenças, radiquem estas nas especificidades do território nacional, nas necessidades educativas de cada um, nos traços culturais, religiosos, étnicos ou quaisquer outros da população Santomense. Princípios como a igualdade de oportunidades, equidade e inclusão devem organizar as políticas públicas, nomeadamente aquelas que visam o sistema educativo Santomense. Não nos revemos nas orientações que visam condicionar a avaliação a métricas que geralmente alimentam *rankings*, porque, como afirma Afonso (2009), “nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável”.

O acompanhamento e a avaliação das escolas constituem-se como uma estratégia fundamental para garantir a qualidade do serviço educativo prestado pelas mesmas. Neste quadro, torna-se pertinente o desenvolvimento de referenciais e de instrumentos de apoio ao processo de avaliação que possibilitem atender às especificidades observadas nos diferentes contextos educativos, respeitando os consensos existentes sobre qualidade em educação.

2. PRINCÍPIOS GERAIS NA ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS

- A Constituição da República Democrática de São Tomé e Príncipe atribui ao Estado responsabilidades específicas, como a promoção da “eliminação do analfabetismo e a educação permanente, de acordo com o Sistema Nacional de Ensino” (Art. 55º, 2), assegurar “o ensino básico obrigatório e gratuito” (Art. 55º, 3), bem como a promoção gradual da “igual possibilidade de acesso aos demais graus de ensino” (Art. 55º, 4).
- Afirma-se a importância da escola como contexto por excelência para a socialização e aprendizagens das crianças e jovens, devendo aquela ser dotada de adequados níveis de autonomia.
- A avaliação das escolas, seja interna ou externa, privilegia o aprofundamento do conhecimento por parte dos membros da comunidade educativa (alunos, professores, pessoal não docente e pais e encarregados de educação) e da sociedade em geral (nomeadamente os decisores políticos) do funcionamento das escolas e do sistema com vista à adoção de ações de melhoria.
- A avaliação e o desenvolvimento da qualidade são considerados indissociáveis.
- A avaliação das escolas é um processo partilhado, democrático e colaborativo.

- O processo de avaliação das escolas destina-se a apoiar o desenvolvimento e a tomada de decisões com vista à melhoria da qualidade das escolas, sendo, por isso, um processo permanente de aprimoramento e de capacitação dos agentes educacionais
- A informação recolhida através dos processos de avaliação não se destina a estabelecer qualquer tipo de ranking que conduza à hierarquização das escolas.

3. DIMENSÕES E INDICADORES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

A identificação de dimensões e indicadores de qualidade visa constituir-se como um referencial para a autoavaliação e avaliação externa das escolas e JI. Integra um conjunto de quatro dimensões relacionadas com as condições a serem verificadas nos jardins-de-infância e nas escolas do ensino básico e secundário para que as mesmas consigam atingir os padrões de qualidade desejados. Trata-se de dimensões em torno das quais existe um consenso alargado sobre a sua importância para uma oferta educativa de qualidade. Estas dimensões estão resumidas no quadro 1.

Quadro 1: Dimensões de Qualidade da Educação

Dimensões de qualidade de Educação	
1. Objetivos, Currículo e Práticas Educativas	<i>Os objetivos da educação de infância/ensino básico/ensino secundário são conhecidos? Que práticas de desenvolvimento curricular têm lugar no jardim-de-infância/escolas?</i>
2. Docentes	<i>Quem são os educadores/professores colocados na escola, que formação e que acompanhamento lhes é proporcionado?</i>
3. Organização e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino	<i>Como se organiza e é gerida a escola para prestar o serviço educativo? Como conhece a escola os seus resultados, quais são e o que faz para os garantir? Para obter esses resultados, que serviço educativo presta a escola e como o presta? Como participam família e comunidade na vida da escola, que incentivos recebem das lideranças escolares e dos professores nesse sentido? Como garante a escola a sua autorregulação e a melhoria dos seus processos?</i>
4. Instalações Escolares	<i>Que iniciativas são realizadas na escola ao nível da gestão dos espaços e da melhoria das instalações escolares?</i>

Cada uma destas dimensões é operacionalizada através de um conjunto de **indicadores qualitativos** que possibilitam à comunidade escolar e ao MECCC aumentar o conhecimento sobre a realidade de cada

escola/JI, identificar forças e fraquezas em cada uma delas, desenvolver planos de melhoria e monitorizar o processo em função das prioridades definidas, na linha do que é o verdadeiro sentido da avaliação de Jardins de Infância e de Escolas.

Assim, os indicadores de qualidade assumem-se como referências a considerar num processo de melhoria do funcionamento das escolas e JI, devendo ser vistos como pontos ou aspetos a trabalhar ou a procurar desenvolver num futuro mais ou menos próximo, dependendo da situação base identificada em cada escola/JI.

A proposta integra ainda uma lista de **indicadores mínimos de qualidade** que visam definir o limite abaixo do qual se encontra o patamar de qualidade inaceitável.

Significa que, se se verificar que em determinada escola ou jardim-de-infância os indicadores mínimos de qualidade não são atingidos, essa escola/JI não reúne condições para poder funcionar, necessitando de uma intervenção urgente e prioritária que assegure a concretização dos indicadores mínimos de qualidade.

Acima dos indicadores mínimos de qualidade, cada escola/JI pode fixar, num Plano de Melhoria, as suas próprias metas, tendo como referência os indicadores de qualidade e as condições e características sociais e culturais do contexto em que se insere e do distrito/região a que pertence.

Em síntese, os instrumentos de apoio à autoavaliação e avaliação externa dos jardins de infância e escolas, visam:

- Facilitar o processo de avaliação através de um referencial comum e em torno do qual há um consenso alargado;
- Consciencializar a comunidade educativa para a necessidade de se promoverem práticas de qualidade e de se desenvolverem processos de melhoria de forma contínua;
- Constituir-se como um meio para envolver a comunidade educativa nos processos de avaliação e de melhoria da escola/JI;
- Promover a reflexão sobre as práticas dentro da própria escola/JI visando a elaboração de planos de melhoria.

4. DIMENSÕES E INDICADORES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO – O CASO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Se as dimensões referidas no quadro 1 são úteis e adequadas a qualquer escola ou JI, não deixa de ser necessária a sua contextualização à realidade de cada nível de ensino. No caso da educação pré-escolar, essa contextualização resultou na seguinte organização:

Dimensão 1: Objetivos, Currículo e Práticas Educativas

Esta dimensão contempla as orientações gerais e específicas que organizam a ação educativa. Privilegia-se as orientações prescritas nos documentos estruturantes do Estado (Constituição da República de STP, LBSE, programas curriculares). Assim, esta dimensão remete para a explicitação das finalidades e objetivos educativos que devem nortear e fundamentar a ação educativa nos contextos pré-escolares. Contempla, ainda as práticas de desenvolvimento curricular que visam a contextualização do currículo, adaptando-o à região, à população escolar de cada grupo/turma/indivíduo. Enquadra-se aqui o conhecimento do currículo prescrito, a atividade de planificação, incluindo a seleção de conteúdos, estratégias, atividades e recursos, valorizando-se a diversificação do currículo e a inclusão de todas as crianças que, por definição, constituem um grupo heterogêneo. Ainda, são consideradas as práticas de monitorização ou acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

Dentro desta dimensão, identificam-se os seguintes indicadores de qualidade na EPE:

- 1.1** Conhecimento dos objetivos da Educação Pré-Escolar e currículo/programa para Educação Pré-escolar.
- 1.2** Planificação das intervenções pedagógicas de acordo com os objetivos e currículo/programa para a Educação Pré-escolar.
- 1.3** Adequação das atividades educativas às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças, incluindo aquelas que apresentam necessidades educativas especiais.
- 1.4** Valorização de todas as áreas curriculares.
- 1.5** Pedagogias ativas, participativas e integradas.
- 1.6** Acesso e construção de materiais pedagógicos diversificados e adequados à realidade de STP.
- 1.7** Práticas de monitorização do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Atendendo a estes indicadores de qualidade, foram definidos como indicadores mínimos de qualidade, no que respeita à dimensão Objetivos, Currículo e Práticas Educativas, o seguinte:

- Evidência de que os profissionais (educadores de Infância e / ou responsáveis pelo grupo de crianças) têm conhecimento do currículo / programa da Educação Pré-Escolar.
- Verificação de experiências educativas que cobrem todas as áreas curriculares (expressões, linguagem, matemática e meio físico e social).
- Existência de alguns materiais pedagógicos de suporte à ação educativa.

- Identificação de abordagens pedagógicas diversificadas (exemplo, atividades não limitadas ao espaço interior ou a atividades de mesa ou em grande grupo, atividades que envolvem movimentações, brincar, tomadas de decisão por parte das crianças, diálogo ou conversas em pequeno grupo, etc.).
- Reconhecimento de clara preocupação com a boa integração de crianças com NEE.

Dimensão 2: Docentes

Com esta dimensão pretende-se caracterizar a realidade do jardim-de-infância ao nível do seu corpo docente, considerando a sua formação inicial, a formação profissional e a formação contínua; conhecer as ações de promoção e valorização na carreira docente; identificar as condições proporcionadas para a realização e avaliação de trabalho colaborativo entre educadores, assim como as práticas de acompanhamento e supervisão dos educadores; compreender o envolvimento dos educadores na tomada de decisão dentro do JI.

Para esta dimensão selecionaram-se, então os seguintes indicadores de qualidade:

- 2.1** Formação inicial e contínua dos educadores;
- 2.2** Condições de trabalho dos educadores (serviço docente; equipamentos didático-pedagógicos diversificados...)
- 2.3** Acompanhamento e supervisão pedagógica no jardim-de-infância, por parte de profissionais qualificados e/ou supervisores das delegações distritais/regionais.
- 2.4** Ações de promoção da motivação e valorização do docente;
- 2.5** Práticas colaborativas entre docentes;
- 2.6** Valorização da participação dos docentes nas tomadas de decisão.

Como indicadores mínimos de qualidade, na dimensão Docentes, apontaram-se os seguintes.

- Existência de educadores qualificados ou, pelo menos, com alguma formação contínua.
- Frequência de pelo menos uma ação de formação por ano.
- Verificação de práticas de acompanhamento e supervisão pedagógica no jardim-de-infância.

Dimensão 3: Organização e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino

Esta dimensão valoriza o nível da organização escolar e a atuação das diferentes estruturas de gestão, desde o nível de topo aos intermédios. Valoriza-se a existência de um projeto educativo de estabelecimento como expressão da participação alargada dos vários agentes educativos. Apre-

cia-se a definição de critérios e práticas para a distribuição de recursos, para a organização dos grupos de crianças, para a distribuição do serviço docente e horários. Valoriza-se o reforço de mecanismos de gestão democrática dentro da escola/JI, sem que isso deva negar a importância da formação especializada dos vários agentes envolvidos na gestão.

Ainda no âmbito desta dimensão, prevê-se a recolha de informação sobre o modo como o jardim-de-infância monitoriza as ações desenvolvidas em matéria de avaliação interna, promovendo um maior conhecimento do JI e dos seus membros sobre si própria(os).

Finalmente, esta dimensão também contempla aspetos que permitem conhecer a relação Jardim-de-infância com a comunidade e/ou Jardim-de-infância com outros estabelecimentos educativos, identificando projetos e parcerias envolvendo agentes das duas partes. Analisa-se a comunicação e participação dos pais na vida escolar dos educandos e seu contributo para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem; assinala-se a existência de comissão de pais no jardim-de-infância e respetivas atividades.

A este nível, os indicadores de qualidade apresentados são:

- 3.1** Formação na área de gestão escolar para diretores e responsáveis de estabelecimento (formação inicial, formação contínua, formação em exercício...)
- 3.2** Atuação em consonância com os normativos do MECC que definem e orientam os processos de gestão escolar
- 3.3** Existência de projeto educativo do estabelecimento construído de forma colaborativa e que expresse uma visão sobre o contexto social, cultural e económico, necessidades das crianças e das suas famílias.
- 3.4** Existência de critérios de constituição dos grupos, de elaboração de horários, de distribuição de serviço e reflexão sobre a adequabilidade dos mesmos;
- 3.5** Eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa;
- 3.6** Motivação das pessoas e bom clima relacional;
- 3.7** Valorização da autoavaliação e implementação de ações de melhoria consequentes;
- 3.8** Desenvolvimento de projetos e parcerias, envolvendo a comunidade;
- 3.9** Contributo da creche / jardim-de-infância para o desenvolvimento da comunidade envolvente;
- 3.10** Contributo da comunidade envolvente para o desenvolvimento das atividades na creche / JI.

3.11 Envolvimento dos Pais /Encarregados de Educação na vida dos educandos;

3.12 Existência de Comissão de Pais e Encarregados de Educação.

Como indicadores mínimos de qualidade, na dimensão Organização e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino, identificam-se os seguintes:

- Existência de um projeto educativo de estabelecimento.
- Os critérios para a constituição dos grupos, elaboração dos horários e distribuição do serviço docente e não docente são conhecidos no jardim-de-infância.
- Verificação de práticas de autoavaliação participadas por diversos intervenientes, refletindo-se as suas conclusões no projeto educativo do estabelecimento e plano de melhoria.
- Verificação de estabelecimento de relações colaborativas com famílias e comunidade.

Dimensão 4: Instalações Escolares

Com esta dimensão pretende-se ficar a conhecer as condições das instalações dos jardins-de-infância (localização, condições de segurança e higiene, salas de atividades, espaços exteriores, biblioteca, casas de banho e cantina, água e saneamento, eletricidade, internet, computadores...); monitorizar o rácio criança/educador e número de crianças/sala.

Relativamente a esta dimensão, sobressaem os seguintes indicadores de qualidade:

4.1 Número de crianças/por sala/por educador e / ou responsáveis pelo grupo de crianças;

4.2 Tamanho das salas em função do número de crianças, permitindo que as crianças se movimentem à vontade;

4.3 Salas organizadas por áreas de atividades devidamente equipadas e assegurando que todos os campos curriculares são trabalhados (expressões, linguagem, matemática e meio físico e social);

4.3 Condições das instalações dos estabelecimentos (localização, segurança e higiene, luz, arejamento, água e saneamento, eletricidade, internet, computadores...);

4.5 Espaços de apoio à atividade pedagógica, tais como: biblioteca, centro de recursos,...

4.6 Recreio vedado, seguro e amplo o suficiente para as crianças poderem brincar à vontade, contendo alguns equipamentos ou materiais que permitem atividades motoras e lúdicas, espaços com sombras ou cobertos.

4.7 Serviço adequado de refeições.

Como indicadores mínimos de qualidade ao nível da dimensão Instalações Escolares, temos:

- Espaço ajustado ao número de crianças (no mínimo 1m²) por criança, permitindo que as crianças circulem à vontade.
- Sala organizada por áreas de atividades (expressões, construções, brincar de faz de conta, etc.) e minimamente equipadas.
- As salas devem ter boa luz natural e arejamento.
- Espaço exterior amplo o suficiente para as crianças poderem movimentar-se e brincar à vontade.
- Espaço exterior seguro (livre de objetos perigosos, vidros, latas, lixos, etc.).

5. DESAFIOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A **avaliação** de escolas que visa a melhoria das condições de trabalho dos profissionais e a melhoria dos contextos de aprendizagem das crianças e jovens é muito exigente para todos os envolvidos: decisores políticos, membros da administração educativa, inspeção da educação, estruturas de coordenação pedagógica, direções das escolas, professores e educadores e encarregados de educação, entre outros.

Stake e Schwandt (2006) identificam uma linha de análise da qualidade *como medida* (que mede e compara um objeto com outro atendendo a um conjunto de parâmetros) mas afirmam que “[a]verages are not important. Standardization serves us poorly” (p. 5) na medida em que a qualidade não se encontrará no objeto em si mas na compreensão das experiências e interações que os sujeitos estabelecem com esse objeto. Trata-se, então, de uma linha de trabalho, em que nos reconhecemos, que olha a qualidade *como experiência* relacionada com o significado subjetivo e experiencial dos sujeitos participantes. Nesta linha, as capacidades de observação do avaliador e de adoção de uma perspetiva interpretativa, compreensiva, qualitativa e holística na sua avaliação são essenciais.

Aliás, na linha de Guba e Lincoln (1989), entendemos a avaliação como um processo de ensino-aprendizagem em que tanto o avaliador como o avaliado se envolvem e se desenvolvem.

Numa realidade com uma tradição administrativa muito centralizada e hierarquizada como é a de STP importa acautelar alguns cuidados por parte dos vários agentes com intervenção direta no processo, no sentido de verdadeiramente se reforçar a ótica da melhoria da escola e dos contextos de aprendizagem em detrimento da perspetiva competitiva, promotora do controlo, descontextualizada e “quantificadora da qualidade”. Estes cuidados referem-se ao respeito pela capacidade de reflexão e de decisão dos atores escolares sem os quais as escolas serão apenas representantes das autoridades políticas e administrativas externas.

Salienta-se que a concretização dos indicadores a serem observados nas escolas/JI não é única e exclusivamente da responsabilidade das mesmas, dependendo, também, de um complexo enquadramento multissetorial que envolve, por exemplo, as políticas públicas dos vários órgãos de poder. Torna-se, assim, importante que no processo de avaliação se procure identificar que problemas e que propostas de solução são da responsabilidade da própria escola e quais são da responsabilidade do Estado. Este processo de avaliação, que visa a melhoria da qualidade do serviço educativo prestado pela escola, deve, assim, resultar de um diálogo aberto e colaborativo entre todos os participantes no processo.

Perante este cenário, sintetizamos algumas das questões que se nos colocam:

- Como assegurar um diálogo aberto e colaborativo entre todos os participantes no processo?
- Como assegurar a adequada apropriação das orientações para a avaliação interna e externa dos JI e escolas?
- Até que ponto é possível ir além de intenções, concretizando no terreno iniciativas consequentes?

Perante um processo novo desta natureza em STP, sugere-se uma atenção redobrada à formação dos principais agentes externos e internos à escola envolvidos nos processos de avaliação (auto e externa) das escolas/JI. Pensamos numa formação centrada tanto em conteúdos ou temáticas de carácter mais conceptual (e.g. autonomia das escolas no contexto de uma administração centralizada; os papéis da inspeção - entre o controlo, ação tradicional, e a assessoria, ação no âmbito da autoavaliação das escolas; objetivos da avaliação orientada para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem) como em conteúdos de carácter mais operacional (e.g. constituição da equipa de avaliação, interna ou externa; plano de autoavaliação; métodos e técnicas de recolha e tratamento de informação; relatório de autoavaliação).

6. BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- Afonso, A. J. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13-29.
- Barrett, A.M.; Chawla-Duggan, R.; Lowe, J.; Nikel, J. & Ukpo, E. (2006). *The concept of quality in education: A review of the 'international' literature on the concept of quality in education. EdQual Working Paper No. 3*. Documento disponível em http://www.edqual.org/publications/workingpaper/edqualwp3.pdf/at_download/file.pdf
- Dossier CAF: Common Assessment Framework. Documento disponível em <http://www.aesc.edu.pt/web/caf/informacoes/1-manual-caf.pdf>

- Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey Bass Inc., Publishers.
- Inspecção-Geral da Educação (2011). *Avaliação Externa das Escolas 2009-2010: Relatório*. Lisboa: IGE.
- Ministério da Educação Cultura e Ciência (MECCC) (2006). *Plano Nacional de Acção 2002-2015*. São Tomé e Príncipe.
- Ministério da Educação Cultura e Ciência (MECCC) (2012). *Carta de Política Educativa São Tomé e Príncipe (visão 2022)*. São Tomé e Príncipe.
- Ministério da Educação Cultura e Ciência (MECCC) (2015). *Programa Acelerar o Desempenho Educativo 2015-2018 (PADE)*. Org. geral: Olinto Daio. São Tomé e Príncipe.
- Ministério da Educação Cultura e Ciência (MECCC) (2016). *Boletim Estatístico 2015-2016*. São Tomé e Príncipe.
- OCDE (2012). Education Indicators in Focus. ¿Cómo varía el tamaño de la clase en el mundo? Documento disponível em <https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicator-in-focus/edif-2012--n9-esp.pdf?documentId=0901e72b814703c2>
- Quintas, H. & Vitorino, T. (2013). Avaliação externa e auto-avaliação das escolas. In: L. Veloso (Org.), *Escolas e Avaliação Externa. Um enfoque nas estruturas organizacionais* (pp. 7-26). Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Ribeiro, V.M. (Coord.) (2004). *Indicadores de Qualidade na Educação*. São Paulo: Acção Educativa|UNICEF|UNDP|INEP. Documento disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf.
- Stake, R., & Schwandt, T. (2006). On discerning quality in evaluation. In F. Shaw, J. Greene, & M. Mark (Eds.), *Handbook of evaluation: policies, programs and practices* (pp. 404–418). Londres: Sage.
- UNESCO (2014). *Teaching and learning: achieving quality for all*. Paris. Documento disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002266/226662e.pdf>
- UNESCO (2014). *UNESCO education strategy 2014-2021*. Paris. Documento disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002312/231288e.pdf>
- UNESCO (2016). *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Acção; rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Brasília. Documento disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278POR.pdf>
- UNESCO (2016). *Relatório de Monitoramento Global da Educação 2016*. Paris. Documento disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245745POR.pdf>
- UNESCO (2015). *Educação para todos 2000-2015: progressos e desafios*. Paris. Documento disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>

UNICEF (2016). Unicef Annual Report. São Tomé and Príncipe. Documento disponível em https://www.unicef.org/about/annualreport/files/Sao_Tome_and_Principe_2016_COAR.pdf

LEGISLAÇÃO REFERIDA

Constituição da República Democrática de São Tomé e Príncipe

Lei n.º 2/2003, de 2 de junho (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/CED/00194/2019.

Experiências da FEC na Guiné-Bissau e Moçambique — Desafios, constrangimentos e esperanças

Ana Aires

Ana Isa Paiva das Neves

Mercedes Pinto

I-CONTEXTUALIZAÇÃO

No âmbito do IV Congresso de Cooperação e Educação de Qualidade pretende-se, apresentar a experiência da Fundação Fé e Cooperação (FEC), Organização Não Governamental para o Desenvolvimento portuguesa, na Guiné-Bissau e Moçambique, contribuindo para o esclarecimento de condições para a implementação de **Programas de Educação de Infância de Qualidade (PEIQ)** em contextos frágeis.

Esta comunicação é resultado de um **processo de reflexão sistémica** que a FEC realiza com parceiros e *stakeholders*, no quadro dos Eixos de Transformação Social do seu Plano Estratégico. Orientam as diferentes intervenções e incluem três vetores: **1) Educação, Conhecimento e Competências; 2) Boa Governação e Advocacia; 3) Cidadania Global e Direitos Humanos.**¹

Programas de Educação de Infância de Qualidade (PEIQ)² que ocorram nos primeiros 5 anos de vida promovem não só resultados imediatos como resultados a médio e longo prazo nas crianças/famílias e suas comunidades.

¹ Para consulta do Plano Estratégico FEC 2017-2021: <http://www.fecongdo.org/sobre-nos/plano-estrategico/>

² Entende-se como PEIQ programas **multisetoriais** (saúde e saúde materno-infantil, justiça e segurança, nutrição e educação de crianças, formação de educadores, educação parental e da comunidade) de educação (desenvolvimento de competências essenciais cognitivas e linguísticas, motoras, numeracia e socio-emocionais), e cuidados a crianças até à idade de entrada na escolaridade obrigatória.

Ana Aires

Educadora-de-infância, colaboradora da FEC

Ana Isa Paiva das Neves

Gestora de Projetos FEC- Angola e Moçambique

Mercedes Pinto

Gestora de Projetos FEC- Guiné-Bissau

Programas de Educação de Infância de Qualidade impulsionam a, longo prazo, **resultados académicos, sociais e económicos**³. A curto e médio prazos, permitem melhorar i) **condições de saúde** (nutrição, higiene, imunização, gravidez e partos mais seguros), ii) **segurança** (equidade de acesso a serviços básicos), iii) **propostas de aprendizagem adequadas ao desenvolvimento de competências sociais, cognitivas, motoras e genericamente de jogo e aprendizagem**, envolvendo **processos de educação de crianças e de capacitação das comunidades**, enquanto promotoras dos Direitos da criança.

II- PROJETOS

Para concretizar a abordagem preconizada pela FEC, em Programas de Educação de Infância de Qualidade na Guiné-Bissau e Moçambique, destacam-se alguns projetos, atividades e parceiros de intervenção.

GUINÉ-BISSAU

Os documentos da educação pré-escolar ou dimensão da pequena infância são escassos na Guiné-Bissau, reflexo da falta de investimento no setor por parte do Estado. Na **Lei de Base do Sistema Educativo** (LBSE, 2011), a educação pré-escolar constitui uma das etapas do sistema de ensino formal, regulamentando o **conceito, objetivos, estruturas**. A “educação pré-escolar é a vertente do sistema educativo que, autonomamente, antecede a educação escolar, **funcionando a título facultativo e em complementaridade ou supletividade com o meio familiar,**” destina-se a “crianças desde os três anos até à idade de ingresso no ensino básico” (artigo 9º, LBSE 2011).

O documento Plano Sectorial da Educação da Guiné-Bissau (2016-2025) - 2015, encontra-se para aprovação ministerial. Integra o nível de Educação Pré-escolar nas metas e objetivos a atingir para a redução do insucesso escolar e desenvolvimento do país.

Evidencia: **i)** a importância das respostas e iniciativas das comunidades locais; **ii)** a necessidade de concertação com o setor privado que detém metade dos estabelecimentos de educação pré-escolar; **iii)** A Necessidade de diretrizes para políticas públicas eficazes de qualificação da Educação Pré-escolar.⁴

O Ministério da Educação da Guiné-Bissau, em parceria com a FEC, realizou uma Caracterização do Pré-escolar, **implementado em par-**

3 Van Belle, Janna - Early Childhood Education and Care (ECEC) and its long-term effects on educational and labour market outcomes (Jan. 018) (<http://www.rand.org>)

4 Note-se que o documento em análise (Plano Sectorial da Educação da Guiné-Bissau, 2016-2025) refere que no Setor Autónomo de Bissau e Oio se situam 2/3 da oferta total de Educação Pré-escolar no país. A Guiné-Bissau está organizada em 9 regiões administrativas: Tombali, Quinara, Oio, Biombo, Bolama/Bijagós, Bafatá, Gabu, Cacheu e Setor Autónomo de Bissau (SAB).

ceria entre Ministério da Educação, Cooperação Portuguesa e FEC (Programa de Apoio à Reforma Do Sistema Educativo Na GB – PARSE⁵ - 2016-2020).

Aplicaram-se questionários a nível nacional junto de 744 jardins-de-infância e 1050 educadores. Os dados resultantes reforçam a necessidade de aprofundar Programas de Educação Pré-escolar de Qualidade nas **i) dimensões estruturais; ii) dimensões infraestruturas; iii) dimensões processuais e iv) dimensões Pedagógicas.**

Especificamente para a pequena infância o PARSE inclui:

- Assessorias técnicas aos serviços especializados do Ministério da Educação e Ensino Superior (MEES), com destaque para Direção Geral de Educação, em que se integra a Direção da Pequena Infância, e o Instituto Nacional para o Desenvolvimento de Educação – INDE, responsável pela formação dos profissionais de educação; a Inspeção Geral da Educação responsável pela aplicação da legislação; e Direção Geral de Estudos, Planeamento, Avaliação do Sistema Educativo responsável pela recolha de dados
- Formação de Educadores de Infância e professores do Ensino Básico;
- Conceção e dinamização de produtos educativos inclusivos;
- Caracterização do Ensino Pré-escolar e da Infância na Guiné-Bissau (Mapeamento Nacional - o Jardim, o Educador e a Criança);
- Criação e dinamização de infraestruturas e de produtos educativos inclusivos para as comunidades.
- Reforço de competências em Língua Portuguesa.

Na Guiné-Bissau, desde 2009, a FEC tem vindo a desenvolver projetos de inclusão social, equidade de acesso, ferramentas pedagógicas adequadas e formação de agentes educativos, encarregados de educação, comunidade e técnicos, **favorecendo a emergência de uma con-**

5 O PARSE centra a sua ação nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 4 (Educação de Qualidade) e 5 (Equidade de Género), como motor de desenvolvimento humano. ODS17- Parcerias e meios de implementação fortalecidos; ODS 16-Paz, Justiça e instituições eficazes; ODS10- redução de desigualdades. Tem como Objetivo geral a Promoção de oportunidades adicionais de acesso a aprendizagem de qualidade ao longo da vida - Reforço e capacitação das instituições locais e Objetivos específicos o Reforço de capacidades do MEES para planear, coordenar e avaliar políticas para a qualidade do ensino-aprendizagem e o reforço capacidades dos agentes do sistema educativo e das comunidades para melhorar a equidade e a qualidade do ensino-aprendizagem (formal e não formal). Para mais informações, consultar: <http://www.fecong.org/project/programa-de-apoio-a-reforma-do-sistema-educativo-na-guine-bissau-parse/>

ção de infância, enquanto fase específica do desenvolvimento humano, o aparecimento de profissões especialistas da criança, um olhar mais atento das famílias-comunidades-entidades governamentais, sociedade em geral à criança.

Destacamos os seguintes Projetos:

1-Projeto Bambaram de Mindjer (2012-2014)

O **Objetivo** do Projeto foi: Melhorar as condições de aprendizagem e sucesso escolar, especialmente de raparigas.

As **Atividades** consistiram em ações de **Formação em Serviço a diretores de jardins-de-infância em Gestão e Administração Escolar e Formação em serviço de profissionais de jardins-de-infância sem qualificações específicas.**

As dimensões da formação (Pedagogia, Gestão e Administração Escolar), permitiram: a fundamentação e rotura com práticas tradicionais desadequadas, a consolidação das mudanças ao nível dos Projetos educativos, o esclarecimento das prioridades de recrutamento de pessoal, aquisição de equipamentos e materiais, organização e higiene dos espaços, organização dos horários do pessoal **em função do bem-estar das crianças.**

No final do Projeto os jardins-de-infância participantes que corresponderam a **critérios definidos de qualidade pedagógica**⁶ e organizacional, foram **certificados**, ficando em condições de solicitar à tutela autorização de funcionamento.

Esta **certificação** foi confirmada por uma **auditoria de verificação da qualidade**, cuja equipa foi constituída pelos formadores da FEC, por elementos das organizações parceiras e financiadores do Projeto: Embaixada de Portugal na Guiné-Bissau; União Europeia; Faculdade Educação da Universidade Católica da Guiné-Bissau; Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich-Portugal; UNICEF.

A auditoria permitiu a todos os parceiros estarem no terreno ao mesmo tempo facilitando a **aproximação conjunta aos problemas específicos do contexto e a adequação de futuras intervenções,**

⁶ A certificação dos jardins-de-infância foi objetivada através de uma auditoria, cuja equipa foi constituída pelos formadores da FEC responsáveis pelo Projeto e por elementos das organizações parceiras e financiadores do Projeto: Embaixada de Portugal na Guiné-Bissau; União Europeia; Faculdade Educação da Universidade Católica da Guiné-Bissau; Esc. Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich-Portugal; UNICEF.

Estes critérios foram objetivados através de uma ficha de qualidade elaborada pela equipa de formação e validada pelas entidades académicas parceiras. Os tópicos da ficha eram conhecidos das instituições participantes, incluíam elementos de gestão administrativa e pedagogia (1-Elementos estruturais; 2-Gestão de Recursos Humanos; 3- Processos das Crianças; 4- Gestão Financeira; 5-Gestão e Qualidade Pedagógica). Orientaram a organização dos conteúdos das formações e da documentação pedagógica relevante em cada estabelecimento de Educação Pré-escolar.

reforçando as vertentes de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, inclusão de meninas, educação parental e adequação de equipamentos e materiais à realidade cultural e recursos do país⁷.

Destaca-se também a organização da primeira **licenciatura em Educação de Infância** com quadros Guineenses na Universidade Católica de Bissau traduzindo uma preocupação com a formação de formadores para o aumento da qualidade das práticas.

Ressaltam como boas práticas: o envolvimento dos parceiros e conhecimento contextualizado da realidade para melhor adequação das soluções; a importância da formação tanto a decisores como a agentes educativos como suporte de mudança sustentável; A importância de desenvolver materiais que tenham como ponto de partida a realidade cultural, a disponibilidade de materiais e competências locais; A necessidade de desenvolver instrumentos de monitorização que permitam a monitorização e avaliação das intervenções.

2- Casa de Acolhimento Bambaram

Desde 2012, a Caritas Guiné-Bissau e a FEC desenvolvem um conjunto de projetos integrados no âmbito da proteção e promoção dos Direitos das Crianças.

A Casa Bambaran é uma casa de acolhimento para crianças negligenciadas, identificadas pelo Tribunal de Menores ou outras instituições. **Nesta Casa em Bissau, está a ser promovida uma oferta de educação inclusiva para crianças portadoras de deficiência, aberta não só às crianças institucionalizadas como também às crianças da comunidade.**

O jardim-de-infância sofreu obras de reabilitação⁸, foi apetrechado

7 Na Guiné-Bissau a partir de 2014 e em Moçambique a partir de 2015 a FEC desenvolveu uma ferramenta pedagógica denominada Baús Pedagógico. Os Baús Pedagógicos são kits de material lúdico e didático que pretendem melhorar a qualidade das aprendizagens das crianças em diferentes áreas de conteúdo, nomeadamente: Faz-de-conta, Biblioteca e literacia, Jogos e numeracia, Conhecimento do mundo, Expressões. Construídos com materiais e por artesãos locais reforçam a aposta na sustentabilidade e conhecimento local. Através dos Baús Pedagógicos promove-se o sentimento de identidade cultural em adultos e crianças, favorecendo o reconhecimento do jogo e da brincadeira, da atividade espontânea e natural da criança, como meio de socialização e aprendizagem.

Em setembro de 2018 a edição dos Guiões Orientadores para Educadores de Infância veio consolidar a Orientação Pedagógica das intervenções da FEC na Guiné-Bissau. Estes Guiões Orientadores integram 4 brochuras: 1- Brincar a ouvir, contar e imaginar; 2- Brincar a dançar e cantar, desenhar e pintar; 3- Brincar a jogar; 4- Brincar a Fazer de Contar. Cada uma das brochuras organiza as possibilidades dos diferentes jogos e outros materiais (livros, materiais para o *faz de conta*) e completa-as com sugestões de exploração pedagógica pelo educador de modo a reforçar as possibilidades de aprendizagem pelas crianças.

8 A construção e apetrechamento do jardim-de-infância inclusivo na casa de acolhimento Bambaran - aconteceu no âmbito do projeto “Bambaran di Mininu **II promovido pela Caritas**

com materiais lúdicos, facilitadores da comunicação adulto-criança e criança-criança. **Elaborou-se um Manual com Orientações Pedagógicas e atividades para crianças com necessidades educativas especiais.**

As duas organizações (Caritas Guiné-Bissau e a FEC) desenvolvem capacitação dos profissionais (amas, diretor, terapeutas) para trabalhar com crianças com e sem deficiências.

Esta sensibilização levou à existência de uma lista de inscrição ao jardim-de-infância aberta a crianças de comunidade que superou as expectativas da equipa de projeto. Além de ficarem crianças em lista de espera, algumas famílias começaram a trazer filhos com deficiência mental que estavam escondidos nas casas.

Nesse ano, uma equipa de filmagens preparou materiais de comunicação para sensibilizar e dar visibilidade aos Direitos das Crianças em 5 domínios: educação, saúde, nutrição, proteção e cuidados. As histórias fictícias são inspiradas em diagnósticos sobre a situação da criança na Guiné-Bissau e os atores que as protagonizam são crianças e adultos das comunidades.

Estes documentários possibilitaram abordar com as comunidades o entendimento e a sua experiência quanto ao que é ser criança na Guiné-Bissau e os direitos que lhe são atribuídos.

Entre 2015 e 2017 a formalização do Observatório Nacional dos Direitos das Crianças (Projeto Bambaram di Mininu II), aprofundou o conhecimento da situação da criança na Guiné-Bissau e o respeito dos Direitos das Crianças.⁹

Através do reforço do trabalho em rede o Observatório Nacional dos Direitos da Criança (ONDC) colocou a atenção na reintegração de crianças institucionalizadas.

Destacam-se as seguintes aprendizagens para o desenvolvimento de PEIQ: O desenvolvimento das crianças realiza-se em interação com outras crianças e adultos competentes e sensíveis, mediado por materiais estimulantes; A necessidade de desconstrução de situações de exclusão social e de consciencialização sobre a injustiça provocada pela estigmatização de crianças, a definição de soluções acordadas com as comunidades que pressuponham o respeito pela dignidade da criança;

Guiné-Bissau em parceria com a FEC – Fundação Fé e Cooperação, e financiado pela União Europeia, com co-financiamento do Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I.P., e financiamento adicional específico da organização Amici Del Terzo Mondo.

O jardim de infância é composto por 4 salas que dão vida a espaços educativos devidamente equipados, edificados de acordo com os princípios de uma arquitetura inclusiva, sem barreiras à mobilidade de crianças com algum tipo de limitação ou dificuldade ao nível da motricidade. Para a Casa Bambaram, esta nova construção representa um aumento da oferta de Educação de Infância, atingindo mais de 90 crianças.

9 Para mais informações sobre o Projeto Bambaram di Mininu II consultar <http://www.fecong.org/project/bambaran-di-mininu-fase-ii/>

A importância do desenvolvimento de estudos e instrumentos de monitorização- avaliação de processos de mudança e de sensibilização da população, organizações da sociedade civil e entidades governamentais para os problemas das crianças com NEE (Necessidades Específicas) e para os Direitos das crianças.

MOÇAMBIQUE

A FEC desenvolve em Moçambique, desde 2015, Projetos na Área da Educação de Infância, replicando, de forma contextualizada, boas práticas experimentadas e avaliadas na Guiné-Bissau.

Os documentos estratégicos do país, nomeadamente o documento Estratégia do Desenvolvimento Integrado da Criança em Idade Pré-Escolar (DICIPE) 2012-2021¹⁰, evidenciam **Princípios, Objetivos e Metas** para a pequena infância coerentes com os estudos que mostram como os primeiros anos da vida contribuem para o desenvolvimento holístico, facilitando o sucesso educativo em níveis seguintes.

As províncias piloto em que se está a implementar Estratégia DICIPE são Tete, Cabo Delgado, Nampula, Maputo-província, Gaza. A FEC tem desenvolvido em províncias não abrangidas pela 1ª fase de implementação do DICIPE projetos de Educação de infância. Estes projetos ao atuarem em áreas não abrangidas pela experiência piloto contribuem para a expansão de Educação pré-escolar de qualidade no país.

Destacamos os seguintes Projetos:

1 - Projeto Othukumana/Juntos (2015-017)¹¹

O Projeto teve como **objetivo: “contribuir para a melhoria da qualidade e equidade de acesso a educação pré-escolar na província”**

Desenvolveu-se em **três eixos de intervenção**: 1) Reforço das competências pedagógicas dos agentes educativos (formação e criação de novas ferramentas pedagógicas facilitadoras da **centralidade da criança: a criança é pessoa**; 2) Fortalecimento do Modelo de Gestão e Administração Escolar (envolvimento e capacitação das comunidades relativamente aos direitos da criança e sustentabilidade das iniciativas

10 Segundo o DICIPE (Estratégia de Desenvolvimento Integral da Criança) são objetivos de Educação Pré-escolar 1 - Estimular o desenvolvimento psíquico, físico e intelectual das crianças; 2 - Contribuir para a formação da personalidade da criança; 3 - Integrar as crianças num processo harmonioso de socialização favorável ao pleno desabrochar das suas aptidões e capacidades; 4 - Promover o desenvolvimento holístico integral e a aprendizagem centrada na criança; 5 - Contribuir para a inclusão social de crianças vulneráveis (órfãos, chefes de família, NEE); 6 - Reduzir as assimetrias regionais, económicas e de género no acesso a serviços de proteção e educação; 7 - Contribuir para a entrada (6 anos) e permanência na escolaridade obrigatória; 8 - Assegurar formação parental e comunitária tendo em atenção os cuidados integrados das crianças; 9 - Garantir o acesso aos serviços de registo de nascimento, saúde e nutrição, assistência social.

11 O Projeto Othukumana/Juntos será doravante designado como Projeto Othukumana.

comunitárias de educação pré-escolar); 3) Aprofundamento do trabalho em rede da Comissão Diocesana de Educação de Lichinga (definição e implementação de um modelo integrado de coordenação).

Esta iniciativa da Diocese de Lichinga em parceria com FEC, Leigos para o Desenvolvimento (LD), Direcção Provincial do Género Criança e Ação Social e Serviço Distrital de Saúde, Mulher e Ação Social, com apoio técnico-científico da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti (ESEPF), foi apoiado pela Misereor, Kindermissionswerk e Manos Unidas.

Destacam-se como boas práticas: 1) Implementação de **práticas melhoradas (menos diretivas e mais atentas à iniciativa das crianças)** em 77% dos estabelecimentos participantes; 2) Criação de 21 **Baús pedagógicos** que promovem competências nas diferentes áreas de desenvolvimento; 3) Comissões de Gestão comunitária com negócios próprios e a assumirem a responsabilidade das escolinhas da sua comunidade; 4) Criação e implementação de um **Modelo de Coordenação da Comissão Diocesana de Educação** e realização de iniciativas conjuntas entre famílias, Diocese e entidades de tutela¹².

Encontra-se em implementação a segunda fase da intervenção, **Othukumana/Juntos II (2017-2020)**,¹³ a qual permite reforçar a **sustentabilidade** financeira e institucional dos estabelecimentos de educação pré-escolar e as dimensões de **advocacia sobre a importância deste nível de educação** no desenvolvimento holístico da criança e no seu desempenho escolar nos níveis de ensino seguintes.

2 - Projeto Tchovar pela Educação de Infância nos Bairros de Maputo (2018-2020)¹⁴

O Projeto tem como **objetivo**: “melhorar a acessibilidade de todas as crianças a educação pré-escolar de qualidade”.

Abrange Estabelecimentos de Educação Pré-escolar do distrito municipal de chamanculo - maputo, constituído por 11 bairros com reduzida oferta de serviços educativos, culturais e de proteção à criança.

Integra atividades que entrecruzam o universo pedagógico e cultural da educação de infância, a dimensão de gestão e administração escolar, a formação de encarregados de educação/comunidades; Formação Humana, Pedagógica e em Gestão e Administração Escolar de Agentes Educativos das Escolinhas; formação em *Livrotecas* móveis (Tchovas da Juju); v) Formação Humana e Pedagógica de artesãos; *Workshops* para pais e Encarregados de Educação, Organizações da Sociedade Civil,

¹² Para mais informações sobre este projeto <http://www.fecong.org/project/othukumana-juntos/>

¹³ Para mais informações sobre as atividades e parcerias deste Projeto consultar: <http://www.fecong.org/project/othukumana-juntos-ii/>

¹⁴ O Projeto será doravante designado como Projeto Tchovar

Autoridades locais e comunidades sobre a importância da Educação-de-infância e os primeiros anos de vida; Dinamização de um Comité de Gestão Do Projeto que facilite a sustentabilidade das atividades do Projeto; Intercâmbio com projetos que são boas práticas na educação de infância em Moçambique e Portugal; Intercâmbio com projeto de empreendedorismo jovem (“Ser Jovem em Xipamanine,” financiado pelo Camões, I.P.); Realização de estágios e seminários em Educação de infância e Psicologia de estudantes da UP nos Estabelecimentos que integram o Projeto.

Pretende-se aprofundar as sinergias com outras entidades, serviços oficiais, como seja os Serviços provinciais e municipais de Ação Social, intervenções conjuntas com outras entidades e organizações para que a promoção da criança seja integrada e integral, partilhando experiências, garantindo a apropriação e replicação à escala de Moçambique.

III - PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA DE QUALIDADE: DESAFIOS, CONSTRANGIMENTOS E ESPERANÇAS

A Educação de infância na Guiné-Bissau e em Moçambique

Na Guiné-Bissau como em Moçambique existe legislação de enquadramento que considera a Educação Pré-escolar como primeira etapa do Sistema Nacional de Educação (SNE) definindo Princípios, Objetivos e Metas para a melhoria das condições de qualidade, acesso e expansão deste nível de educação considerado, tanto na Guiné-Bissau como em Moçambique, essencial para o desenvolvimento e sucesso educativo da criança.

Nos dois países a educação de infância encontra-se numa fase inicial de desenvolvimento. A prioridade das ações políticas ainda não tem real concretização em investimento público promotor de **equidade de acesso** a educação pré-escolar de qualidade.

Terminologia e Conceitos sobre Educação de Infância

Nos dois países a legislação e documentos orientadores reconhecem o valor dos primeiros anos de vida da criança (0 aos 6 anos) (designados como pequena infância na Guiné-Bissau e como primeira infância em Moçambique). A Educação Pré-escolar é definida como primeira etapa da educação formal¹⁵ e a sua frequência é facultativa.

15 Na Guiné-Bissau a Lei de Bases do Sistema Educativo define a natureza facultativa e supletiva, objetivos e metas da Educação Pré-escolar, destacando a sua missão na amplificação de probabilidades de sucesso educativo, através designadamente da possibilidade de ultrapassar barreiras linguísticas, facilitando a integração em diferentes grupos sociais. Em Moçambique a lei do Sistema Nacional de Educação (SNE), de 1992 utiliza a designação

É comum que a terminologia educação pré-primária, ensino pré-primário, ensino pré-escolar coexista para designar o que na legislação de referência é designado como Educação Pré-escolar, podendo traduzir uma indefinição do conceito- objetivos e finalidades da Educação Pré-escolar.

Diversidade de Programas

Tanto na Guiné-Bissau como em Moçambique, além da legislação de enquadramento existem Planos e Estratégias para a Expansão da Rede de Educação pré-escolar, valorizando as iniciativas comunitárias (Djemberens¹⁶ na Guiné-Bissau, Escolinhas Comunitárias, “mães cuidadoras”¹⁷ em Moçambique) e outras abrem possibilidades a intervenções multi – setoriais dos Agentes Cooperação.

A existência de enquadramento legal estabelece-se como uma oportunidade para o desenvolvimento de Programas de Educação de Infância de Qualidade, **situados social e culturalmente** em que sejam **prioritárias intervenções que promovam crianças**, sobretudo as mais vulneráveis a situações de exclusão e isolamento, violência e falta de condições para o seu desenvolvimento e escolarização, vítimas de formas dominantes de reprodução cultural e social.

Desafios que se colocam aos agentes da Cooperação

A experiência da Fec na Guiné-Bissau e Moçambique permite verificar que Programas de Educação de Infância de Qualidade (integrados, inclusivos e promotores de desenvolvimento holístico das crianças), no quadro do cumprimento das Estratégias para o Desenvolvimento Sustentável, se organizem em quatro eixos fundamentais:

Educação pré-primária para a etapa do sistema educativo anterior à escolaridade obrigatória.

16 Na Guiné-Bissau o Documento Orientações Curriculares para Educação de Infância- Formação Integral da criança até à entrada no Ensino Básico, os Djemberem são definidos como uma Estrutura não formal de guarda, proteção e educação das crianças dos zero aos seis anos. Inserida no contexto nacional, centra-se em ações tendentes a garantir a sobrevivência, o cuidado, a proteção e o desenvolvimento da criança guineense principalmente no meio rural. **Este espaço é gerido essencialmente por mulheres provenientes do próprio meio em que é aberto o Djemberem. Este estabelecimento possui um papel relevante no apoio e monitorização do crescimento e desenvolvimento da criança; no apoio à melhoria das práticas de nutrição; na educação e formação das crianças; no desenvolvimento comunitário; na equidade de género, fazendo da criança o centro de mudanças na família.**

17 Em Moçambique o Documento **Guião de Abertura e Funcionamento de Escolinhas Comunitárias** (Ministério Género, Criança e Ação Social-2017) refere escolinhas comunitárias e mães cuidadoras como estratégias não formais de atendimento a crianças, desenvolvidas pelas comunidades que devem responder a critérios de segurança, higiene e **proposta educativa** e funcionar 3 a 5h diárias dependendo das necessidades das famílias e possibilidade de servir só um suplemento alimentar ou suplemento alimentar (matabicho) e almoço.

1. **Capacitação de contextos vulneráveis** de modo a poder torna-los mais competentes e resilientes na definição de prioridades e soluções (sustentáveis e relativamente autônomas de intervenções externas pontuais);
2. **Intervenções Multisetoriais** abrangendo dimensões de Saúde, Higiene, Nutrição; Segurança, Educação e Desenvolvimento, integrando a Dimensão Cultural da Educação e estimulando um novo olhar sobre a criança e educação de infância em diferentes setores sociais (cultura, arte, saúde, ensino, justiça)
3. **Formação de Agentes Educativos** (Pedagogia Saúde – Nutrição, Higiene, Gestão e Administração Escolar, **Educação Parental responsável**. Aumento da qualidade da **investigação pedagógica sobre a criança** como base para revisão das políticas públicas; **Ferramentas Pedagógicas** sustentáveis e desafiadoras de pensamento crítico e novas aprendizagens.
4. **Advocacia Concertada** visando aumentar a percepção nas comunidades e decisores sobre os Direitos da Criança e a importância da educação de infância.

No quadro da Cooperação Portuguesa, os principais países parceiros são, na sua maioria, **Estados frágeis**, tendo, por isso, os Princípios Estratégicos da FEC e da Cooperação Portuguesa especial atenção à implementação de Projetos que reforcem **Estados inclusivos**¹⁸ e processos de PAZ em prol de instituições e parcerias fortes.

FONTES CONSULTADAS

- FEC (2010). *Recortes da História da Guiné-Bissau*. Lisboa: FEC
- FEC (2013). *Manual de Educação para a Saúde. Nha Saúde Na Nha Mon*. Lisboa: FEC.
- FEC (2014). *Manual de Gestão e Administração Escolar para Todos. Para Uma Escola de Qualidade*. Lisboa: FEC.
- FEC (2015). *Manual de Educação de Infância. O Mundo de Palmó e Meio*. Lisboa: FEC.
- FEC (2018). *Baús Pedagógicos. Guiões Orientadores Para Educadores de Infância*. Guiné-Bissau: FEC.

¹⁸ Definimos como Estado Inclusivo um Estado capaz de desenvolver instituições e estratégias capazes de assegurar aos cidadãos a equidade de acesso a serviços básicos (saúde, educação, justiça), à redistribuição justa dos bens (meios de trabalho e redistribuição da riqueza), respeito pelos recursos naturais e sua sustentabilidade, redução das desigualdades (sejam elas de natureza geográfica, social, cultural ou económica).

MOÇAMBIQUE

- Ministério da Educação República de Moçambique (2012). *Estratégia do Desenvolvimento integrado da Criança em Idade pré-escolar (2012-2021)*, (DICIPE). Maputo.
- Ministério Género Criança e Acção Social República de Moçambique (2013). *Plano Nacional Acção para as Crianças II (2013-2019)*. Maputo
- Ministério Género Criança e Acção Social República de Moçambique (2010). *Regulamentação dos Centros Infantis, Infantários e Centros de Acolhimento à criança em situação difícil*. Decreto-Lei nº 277 e 278/2010. Maputo
- Ministério Género Criança e Acção Social República de Moçambique (2011). *Programa Educativo para crianças do 1º ao 5º ano*. Maputo.
- Ministério Género Criança e Acção Social República de Moçambique (2011). *Livro de Recursos do Programa Educativo para crianças do 1º ao 5º ano*. Maputo.
- Ministério Género Criança e Acção Social República de Moçambique (2016). *Guião para Abertura e Funcionamento das Escolinhas Comunitárias*. Maputo
- Ministério Género Criança e Acção Social República de Moçambique (2017). *Manual de Atividades nas Escolinhas Comunitárias*. Maputo

GUINÉ –BISSAU

- Ministério da Educação Nacional (2011). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Guiné-Bissau.
- Ministério da Educação Nacional (sd). *Guia de Critérios Mínimos para funcionamento dos serviços pré-escolares*. Guiné-Bissau.
- Ministério da Educação Nacional (2011). *Orientações Curriculares para Educação de Infância - Formação Integral da criança até à entrada no Ensino Básico*. Guiné-Bissau.
- Ministério da Educação Nacional (2015). *Plano Sectorial da Educação da Guiné-Bissau-2016-2025*, (documento de trabalho). Guiné-Bissau.

WEBGRAFIA

- Van Belle, Janna - Early Childhood Education and Care (ECEC) and its long-term effects on educational and labour market outcomes: <http://www.rand.org>
- Plano Estratégico FEC 2017-2021: <http://www.fecong.org/sobre-nos/plano-estrategico/>
- PARSE <http://www.fecong.org/project/programa-de-apoio-a-reforma-do-sistema-educativo-na-guine-bissau-parse/>
- Projeto Bambaram di Mininu II <http://www.fecong.org/project/bambaran-di-mininu-fase-ii/>
- Projeto Othukumana <http://www.fecong.org/project/othukumana-juntos/>
- Projeto Othukumana ii: <http://www.fecong.org/project/othukumana-juntos-ii/>

Educação de Infância em Moçambique: As Escolinhas Comunitárias da Província do Niassa

Ana Pinheiro / Brigitte Silva / Clara Craveiro / Júlio Sousa
Ana Aires / Ana Isa Paiva das Neves / André Patrício
Joana Peixoto / Luísa Trindade / Luís Santiago

RESUMO

No âmbito do **Projeto Othukumana – Juntos. Reforço das capacidades da rede diocesana católica de ensino pré-escolar**, da responsabilidade da Diocese do Niassa, em Moçambique, e em parceria com a Fundação Fé e Cooperação, Leigos para o Desenvolvimento e Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, foi desenvolvido um estudo de caracterização das Escolinhas Comunitárias da Província do Niassa, em Moçambique. O trabalho traduz-se num estudo qualitativo que envolveu registos de observação feitos nas visitas às instituições, bem como a recolha de informação através de entrevistas por questionário às pessoas que trabalham nas Escolinhas. O retrato que aqui se apresenta descreve parte da realidade que envolve estas instituições, as dinâmicas implementadas com crianças dos 0 aos 6 anos e ainda a realidade dos monitores que assumem, nas Escolinhas, o papel de Educadores de Infância.

Ana Pinheiro - Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti; Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da UCP, acp@eseopf.pt

Brigitte Silva - Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti; Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, bcs@eseopf.pt

Clara Craveiro - Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti; Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, c.craveiro@eseopf.pt

Júlio Sousa - Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, julio@eseopf.pt

Ana Aires - Fundação Fé e Cooperação, fec.anaaires@gmail.com

Ana Isa Paiva das Neves - Fundação Fé e Cooperação, isa.neves@fecong.org

André Patrício - Leigos para o Desenvolvimento, andrepatricio@hotmail.com

Joana Peixoto - Fundação Fé e Cooperação, fec.joanapeixoto@gmail.com

Luísa Trindade - Leigos para o Desenvolvimento, luisatrindade@leigos.org

Luís Santiago - Leigos para o Desenvolvimento, ldcuamba@gmail.com

ABSTRACT

Othukumana is a intervention project, organized by the Diocese of Niassa in Mozambique, Fé e Cooperação Foundation, Leigos para o Desenvolvimento and Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. The study was carried out to characterize the Escolinhas Comunitárias (Community Schools) in the Province of Niassa, in Mozambique. It is a qualitative study that involved observation and collecting data from interviewing people that work in the Escolinhas. This work describes the reality that surrounds these institutions, the dynamics implemented with children from 0 to 6 years old and the reality of Educator's work. Within a very low levels of schooling context, Childhood Education reflects the immediate needs of the population: cleaning, health care and still being able to read, write and count.

O PROJETO

Estudos evidenciam uma relação concreta entre a qualidade das oportunidades educativas e o rendimento individual e a relação entre a amplitude e qualidade da educação sobre o crescimento económico. Dados apresentados neste âmbito estão presentes, por exemplo, no documento *Education Quality and Economic Growth* publicado pelo Banco Mundial (Hanushek e Wössman, 2007) que também expõe um elevado número de cidadãos no continente africano que abandonam precocemente a escola ou nem chegam a frequentá-la. A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança e a Lei Sobre a Promoção e Protecção dos Direitos da Criança (Lei N° 7/2008, de 9 de Julho) também se constituem como documentos de referência do projeto pelo intuito de se assegurar a protecção e promoção dos direitos da criança, nomeadamente o direito à educação.

A qualidade da oferta educativa, com a pretensão de uma consequente melhoria da educação e formação das crianças, tem sido uma preocupação assumida pela Igreja e por diferentes Organizações Não Governamentais, nomeadamente a Diocese de Lichinga, os Leigos para o Desenvolvimento (LD) e a Fundação Fé e Cooperação (FEC) e, concretamente, uma prioridade nas linhas de ação política do Governo de Moçambique.¹

A ação de priorizar uma melhoria da qualidade do trabalho na área da educação pré-escolar vem reforçar o projeto desenvolvido pela Diocese de Lichinga – Niassa com os Leigos para o Desenvolvimento e, posteriormente, pela Fundação Fé e Cooperação (2015) numa intervenção que

1 Consultar Plano Estratégico da Educação 2012-2016 e a Estratégia do Desenvolvimento Integral da Criança em Idade Pré-Escolar 2012-2021 do Ministério da Educação de Moçambique; Programa Educativo para Crianças do 1º ao 5º Ano e o Livro de Recursos do Educador de Infância do Ministério do Género, Criança e Acção Social.

promove e acompanha Escolinhas Comunitárias na Província do Niassa (ECN) e que perdura desde os anos 90.

A Província do Niassa, em 2008, apresentava uma das taxas mais baixas de frequência escolar (78,4%) das 11 províncias (Araújo et. al., 2009). A percentagem de população que completou o Ensino Primário completo (7 classes), em 2008, a nível nacional era de 15,3%, enquanto no Niassa era de 7,1% (Araújo et. al., 2009).

Segundo estatísticas do Distrito de Lichinga de 2012 (INE, 2012), no total das 28 infraestruturas de educação pre -escolar existentes na província, 43% fazem parte desta rede e são geridas pelas comunidades e apenas 7% são de iniciativa estatal. Algumas escolinhas privadas da província são também da responsabilidade de institutos e congregações religiosas que disponibilizam esta resposta em meio urbano e em vilas mais isoladas.

Os Leigos para o Desenvolvimento iniciaram o trabalho das ECN em 1993 a convite do então Bispo de Lichinga - Niassa, acompanhando os refugiados do Malawi que regressavam à província após o final da guerra civil em Moçambique.

Desde o início que houve a preocupação de, a longo prazo, garantir que o projeto pudesse ser autossustentável. Ao longo de 22 anos de projeto, esta preocupação foi assumindo modelos diferentes, quer através do pagamento de inscrições ou de uma taxa anual em dinheiro ou em géneros, quer através da criação de pequenos negócios, pensados e geridos pela própria comunidade, e cujo proveito pudesse em parte ser usado para pagar as despesas da escolinha. O envolvimento da comunidade local na sustentabilidade da sua escolinha concretizou-se igualmente através da construção e manutenção de alguns edifícios, feito com materiais tradicionais ou com tijolos que a própria comunidade cozeu, mas também se concretizou no envolvimento de alguns membros da comunidade na comissão de gestão de cada escolinha, responsável pelas decisões sobre todos os aspetos da gestão diária da escolinha.

Neste contexto, surge, em 2015, o **Projeto Othukumana – Juntos. Reforço das capacidades da rede diocesana católica de ensino pré-escolar** (doravante Projeto *Othukumana/Juntos*), que, em parceria entre a Diocese Católica de Lichinga, a Fundação Fé e Cooperação (FEC), os Leigos para o Desenvolvimento (LD), a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF) e as entidades estatais da tutela, tem como objetivos:

- reforçar as competências pedagógicas e do trabalho em rede dos agentes educativos da educação pré-escolar da Diocese de Lichinga;
- reforçar a sustentabilidade das ECN através do fortalecimento do seu modelo de gestão;

- elaborar um modelo pedagógico de educação de infância da Diocese de Lichinga, respeitando os princípios do desenvolvimento da Dignidade Humana;
- favorecer uma visão holística e integral do desenvolvimento de cada criança e do seu sucesso educativo;
- reforçar as competências e da ação da Comissão Diocesana de Educação (CDE) e a sua integração na Estratégia Nacional da Educação Pré-Escolar.

Este projeto contemplou a criação e implementação de orientações pedagógicas ajustadas às orientações da Estratégia Nacional de Educação Pré-Escolar de Moçambique e à realidade do meio e aos recursos locais existentes que apoiaram a elaboração de referenciais de formação e a implementação de um programa de formação pedagógica para os monitores e supervisores das ECN e jardins de infância de Lichinga, ligados à Diocese de Niassa. Em paralelo, foram também concebidos e distribuídos materiais e ferramentas pedagógicas de apoio aos agentes educativos, nomeadamente suportes teóricos, manuais e baús pedagógicos.

Complementarmente, foi feito um trabalho de avaliação dos contextos, das competências pedagógicas dos monitores, dos supervisores e das competências que as crianças estão a desenvolver, por forma a validar o modelo pedagógico implementado e também para potenciar a divulgação dos resultados do projeto.

AVALIAR PARA INTERVIR

O trabalho de recolha de informação no campo envolveu uma diversidade de estratégias que permitiu um cruzamento de dados para avaliar a realidade local, bem como constrangimentos e possibilidades de melhoria. Foram por isso analisadas fichas de registo das instituições e planificações e avaliações, no sentido de compreender as práticas implementadas pelos educadores das ECN.

Paralelamente foram feitas entrevistas individuais e coletivas a diversos elementos que envolvem as escolinhas comunitárias. Foram eles os Supervisores e Monitores das ECN, a Equipa de coordenação do Projeto, bem como elementos que representam a tutela como a Chefe da Repartição de Ação Social do Serviço Distrital de Saúde, Mulher e Ação Social de Cuamba (SDSMAS), o Diretor do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia de Cuamba (SDEJT), o Responsável do Departamento da Criança da Direção Provincial de Género, Criança e Ação Social do Niassa (DPGCAS) e ainda o Vigário da Diocese de Lichinga em representação da Diocese.

Para além desta recolha, foram feitos registos de observação nas diversas visitas efetuadas que nos permitiram inferir se as narrativas dos monitores sobre as práticas correspondiam efetivamente às interven-

ções. As dimensões definidas para esta estratégia de recolha de dados centraram-se na organização do dia na sala, nas estratégias de dinamização das atividades, no material existente/ material utilizado, nas aprendizagens promovidas, na relação adulto/criança e na relação da criança com o brincar dentro e fora da sala.

O PAPEL DO MONITOR: O EDUCADOR

Os monitores fazem o papel de educador de infância embora não possuam formação académica com habilitação para a docência. Ao questionar as idades e habilitações dos monitores, percebemos que as habilitações são muito deficitárias e percebemos que prevalece o uso do dialeto macua e o português ainda é uma língua usada sobretudo com um objetivo de comunicação formal e, por isso, muitos não a dominam, só se aprende nas escolas, apesar de ser língua oficial do país. O quadro seguinte resume alguns dos dados recolhidos:

Tabela 1. Caracterização dos monitores das ECN

Escolinha	Nº de monitores	Idades	Desde	Habilitações	Observações
Cruzamento	2	30		7º ano	A fazer 8º ano à distância
		30		7º ano	
Muheia	2	29	2010	10º ano	
		22	2017	12º ano	
Xirrosso	2	41	2009	8º ano	
		29	2015	8º ano	
Namparawane	2	26	2013	10ª classe	
		19	2017	10ª classe	

Ser monitor “na comunidade é bem visto. Na comunidade é uma coisa boa o facto de ser monitor. Porque sabe, é preciso ter educação. Nós não pomos qualquer pessoa. Temos alguns requisitos, fazemos um teste, fazemos uma entrevista.” (Equipa coordenadora do projeto, 27.07.2018). Não é por isso por acaso que, quando se questiona sobre a vontade de ser monitor, percebe-se em todos um gosto pela atividade que desenvolvem e a vontade em manterem-se neste trabalho.

Há relevância social em ser monitor e a equipa coordenadora do projeto e os supervisores atribuem atenção especial à seleção dos candidatos. No entanto, a falta de emprego e a necessidade de uma fonte de rendimento mais ou menos estável é um problema que todos querem ver resolvido. Por isso mesmo, em muitas áreas do mercado de trabalho, existe um hiato entre a vocação e a procura de trabalho remunerado. Aceita-se o que há para fazer, independentemente de se ter ou não formação e perfil. Este aspeto foi evidenciado pela equipa coordenadora do projeto como um aspeto de difícil resolução apesar das estratégias definidas para tentar colmatar o problema: “Muita gente não vai por vocação e muita gente não tem

brio naquilo que faz. Isso é transversal a tudo.” (Equipa coordenadora do projeto, 27.07.2018). Uma das monitoras deu a entender que não há outro trabalho quando referiu “Se é preciso! Embora que não haja outro sítio, é assim mesmo” (Monitores da ECN de Namparewane, 27.06.2018). Apesar destes problemas, partindo do pressuposto de que a valorização do papel de monitor é essencial para a sua manutenção, a equipa coordenadora refere que “tem vindo a lutar pela integração dos monitores nos quadros [do Ministério do Género, Criança e Acção Social].” (Equipa coordenadora do projeto, 27.07.2018).

Foram várias as situações em que as monitoras (as mulheres) relataram a dificuldade de conseguir chegar às Escolinhas a horas. Explicam que o que ganham como monitoras não chega para sustentar a família e têm que cuidar da sua *machamba* (horta) de manhã cedo. Sendo a agricultura a atividade principal da comunidade, esta preocupação parece ser frequente e pode mesmo condicionar o trabalho nas Escolinhas, quer por parte dos monitores quer por parte das entidades de intervenção do projeto. Este foi um aspeto também referido pela Chefe do Serviço Distrital da Saúde, Mulher e Ação Social de Cuamba que nos salientou na entrevista que o problema dos monitores trabalharem nas *machambas* às 5:00 da manhã e estarem nas Escolinhas às 7:00, torna-se muito complicado e que ocasiona, por diversas vezes, atrasos de difícil solução.

Mesmo que não tenham que ir à *machamba*, o dia a dia do monitor não é facilitado, apenas é possível porque as Escolinhas estão integradas fisicamente na comunidade. Referem, por exemplo, “primeiro nós madrugamos, varremos, fazemos limpeza. Daí irmos em casa fazermos também limpeza, tomar banho, levar material da escolinha, trazermos. 7:30 é quando estamos aqui. (As crianças) também 7:30.” (Monitores da ECN de Namparewane, 27.06.2018).

SUPERVISÃO DA QUALIDADE NAS ESCOLINHAS

Percebemos através das observações que a supervisão da qualidade das ECN se dirige às condições das infraestruturas, da alimentação e das práticas dos monitores. Verificou-se que as crianças saem antes do almoço, por norma. O que se tenta que aconteça em algumas ECN é um lanche a meio da manhã, normalmente constituído por papas de milho, provenientes das *machambas* das ECN ou compradas com as propinas anuais ou dinheiro proveniente dos negócios das ECN.



Ilustração 1 – Mãe faz papa para as crianças da
Escolinha Comunitária de Namparawane

O “dom” dos monitores para “cuidar de uma criança” é uma preocupação manifestada pela Chefe do Serviço Distrital da Saúde, Mulher e Ação Social: “Trata-se da necessidade de estar com crianças tão pequenas. Na forma como se dirigem às crianças” (Chefe do Serviço Distrital da Saúde, Mulher e Ação Social, 20.06.2018).

Refletindo sobre estes critérios e preocupações, percebemos que o órgão que trata das recomendações e sensibilização não tem autonomia nas decisões, o que pode promover também a falta de implementação de mudanças. Por outro lado, percebemos que as preocupações da tutela passam em grande medida pelas necessidades básicas da criança como a alimentação ou os uniformes. É interessante perceber a utilização de expressões como “cuidar da criança” que revela ainda uma perspectiva muito assistencialista da educação de infância. Quando salienta a necessidade de os monitores terem um dom, expressa também a preocupação com a qualidade dos profissionais, mas igualmente com uma perspectiva limitadora do perfil de competências para os profissionais da infância.

A falta de supervisão pela tutela é muitas vezes colmatada pelo próprio projeto. A prática dos monitores nas Escolinhas foi sendo supervisionada ao longo de todo o projeto através de visitas frequentes dos coordenadores, dos supervisores de zona e supervisor geral, bem como dos responsáveis pela formação. Foi assim feito um acompanhamento dos processos de apropriação de conhecimentos e implementação de mudanças. Notamos, por isso, a necessidade de novas abordagens como, por exemplo, as visitas às escolinhas não serem marcadas, conforme nos refere a Chefe do Serviço Distrital da Saúde, Mulher e Ação Social de Cuamba quando regista que se devem “surpreender os monitores para perceber qual a sensibilidade dos monitores” (Chefe do Serviço Distrital da Saúde, Mulher e Ação Social, 20.06.2018).

Uma realidade também diferente diz respeito ao papel dos supervisores das ECN. Paralelamente, o papel do supervisor das escolinhas, função cumprida por membros da comunidade, selecionados e capacitados para o efeito durante os vários anos em que tem vindo a decorrer o projeto mas potenciada pela equipa coordenadora do projeto, espelha uma importância determinante. Observamos concretamente a forma como os supervisores se posicionam nas visitas, tirando apontamentos e mantendo-se muito atentos às práticas. Chegam mesmo a sugerir alterações e aconselhar intervenções. Por outro lado, detetamos uma iniciativa inovadora por parte de um supervisor que implementou uma dinâmica de reuniões periódicas entre os monitores das instituições que supervisiona, paralela às formações do projeto. Esta inovação permite perceber que o projeto proporciona necessidades de formação que já, em alguns casos, são colmatadas de forma autónoma pelos monitores. Quando questionados sobre o seu papel dizem-nos: “Nós que somos supervisores é que estamos a exigir aos monitores que se avalie as crianças que não aparecem. (...) O monitor deve sair e perguntar a essa criança porque não veio à escolinha. As forças devem existir nos monitores” (Supervisor C, 20.06.2018). A formação parece, pois, estar a passar para iniciativas construídas pelos membros do projeto, monitores e supervisores.

A FORMAÇÃO

Ao longo de todo o projeto a formação teve um papel muito importante. Através do acompanhamento das equipas de gestão das ECN, todas contribuíram para a aprendizagem dos monitores e supervisores. A própria tutela refere a importância deste aspeto quando se debruça sobre a necessidade de distinguir entre os contextos com formação e os contextos onde essa intervenção não foi feita.

A necessidade de mais formação contextualizada foi um dos aspetos mais apontados nas entrevistas. A Chefe do Serviço Distrital da Saúde, Mulher e Ação Social de Cuamba regista esta mesma questão quando salienta a necessidade de “troca de experiências” afirmando que “(...) O que eles querem é juntarem-se para ouvir, em todas as escolinhas, quais as metodologias que eles estão a usar (...) Nem todas as escolinhas têm os mesmos problemas, cada escola tem os seus problemas (...) Em conjunto vão ver quais são as possíveis soluções. Paulatinamente vão ser resolvidos os problemas” (Chefe do Serviço Distrital da Saúde, Mulher e Ação Social de Cuamba, 20.06.2018).

Paralelamente, na recolha de dados, através de entrevistas aos monitores das escolinhas, foi muito claro o interesse pelas formações desenvolvidas no projeto, bem como salientada a importância da continuidade, conforme referem:

“Para nós aprendermos melhor nós estamos a precisar também fazeremos formação, nova formação” (Monitor da ECN de Xirrosso, 26.06.2018).

As questões práticas são sempre salientadas em detrimento dos conceitos teóricos. Quando questionados sobre o que aprenderam, os aspetos teóricos são dificilmente verbalizados, ficando o discurso por conceções como “a criança é pessoa” ou a necessidade de “ativar a criança”. Acresce a perceção da própria equipa coordenadora quando salienta que “no início da formação o que muitos nos responderam era «gosto de trabalhar na escolinha porque ensino as crianças». Hoje já me disse «Gosto de brincar com as crianças»” (Equipa coordenadora do projeto, 27.07.2018).

Relativamente às questões mais práticas referidas, salientam-se os aspetos relacionados com:

- o acolhimento das crianças:

“Aprendemos muitas coisas, como ensinar as crianças, a maneira como acolher as crianças, novos materiais e forma de ativar as crianças, canções, jogos” Cantam todos os dias...” (Monitor da ECN de Xirrosso, 26.06.2018).

- com estratégias, jogos e atividades concretas:

“A criança aprende brincando (...), então a forma de ensinar é a criança aprende brincando”. (Monitores da ECN de Cruzamento, 21. 06. 2018).

“(...) aprendemos novas técnicas para trabalhar com crianças, como fazer perguntas para as crianças. [antes das formações] Não sabíamos. (...)” (Monitores da ECN de Muheia, 22.06.2018).

- com a aprendizagem de trabalhar com os materiais:

“(as formações) Foram importantes (...). Esse material que está lá (nas Escolinhas) é normal recebermos formação aqui. Segundo com formação em contexto o monitor é fácil descobrir que esse material, o trabalho dele é assim e tenho que fazer para essa criança entender melhor.” (Supervisor C, 20.06.2018, adaptado).

Percebe-se que, quer os monitores, quer os supervisores, têm ideias claras sobre a formação que precisam, quando referem aspetos concretos. Falam especificamente de planificação e avaliação:

“Nós queremos aprender relatório porque relatório escreve rotina, escreve tudo...” (Monitores da ECN de Xirrosso, 26.06.2018).

Referem ainda a necessidade de crescer profissionalmente:

“Aprender outras coisas, não podemos ficar assim. Existe uma parte que nós ainda estamos a descobrir. Então quando fazem formações estamos a descobrir: “Ah é assim!”. (Monitores da ECN de Muheia, 22.06.2018).

Mencionam, neste contexto, a importância de fazer mais formações e mais prolongadas no tempo:

“As formações são essenciais e são importantes. Gostei de todas as formações porque orienta a pessoa a trabalhar. Seria melhor mesmo continuar essas formações. Muito mais formações em contextos. E daí que o próprio monitor é orientado para a capacidade de trabalhar com aquele material.” (Supervisor Geral, 20.06.2018).

Chegam mesmo a propor estratégias de formação:

“Jogos e troca de experiências. A pessoa está lá na formação, se não tinha conhecimento dividiram-se em grupo a fazer os jogos para ensinar as coisas na escolinha. Assim o monitor aproveitava para ver «Ah, para trabalhar com crianças é assim e assim». Para trabalhar outra maneira (...) muito importante porque estamos a aumentar os conhecimentos. Estamos a estudar” (Monitores da ECN de Nampawane, 27.06.2018).

Estes aspetos mostram que, de alguma forma, e apesar da baixa instrução, as preocupações com a educação de infância e com a progressão profissional são muito concretas, o que se traduz num aspeto muito positivo face às intervenções do projeto.

Paralelamente, a tutela valoriza as dinâmicas implementadas em todo o projeto chegando mesmo a referir que passarão “a reconhecer dando o certificado. Isso é muito importante. Reconhecemos as metodologias” (Responsável do Departamento da Criança da Direção Provincial de Género, Criança e Ação Social do Niassa, 29.06.2018)

“(a formação) É bem dada. A FEC, o que tem feito é em complementaridade das atividades do governo. O braço do Governo é tão comprido. Queria confessar a verdade, daquelas 36 unidades de infância, a sua maioria, graças à FEC e outras graças à Igreja Católica. Para nós é um potencial que temos. Ou seja, é um dado adquirido para nós.” (Responsável do Departamento da Criança da Direção Provincial de Género, Criança e Ação Social do Niassa, 29.06.2018).

AS FALTAS E O ABANDONO

Existe uma tendência para a diminuição do número de crianças ao longo do ano letivo e, na maioria das vezes, não voltam para a escola durante o ano, a partir do dia 1 de junho (após festejos do Dia da Criança, embora o ano letivo não tenha terminado) ou faltam bastante. Por exemplo, na imagem seguinte percebe-se que, de acordo com o registo mensal, o número de faltas é relevante.

Figura 1 – Quadro de presenças de uma Escolinha Comunitária

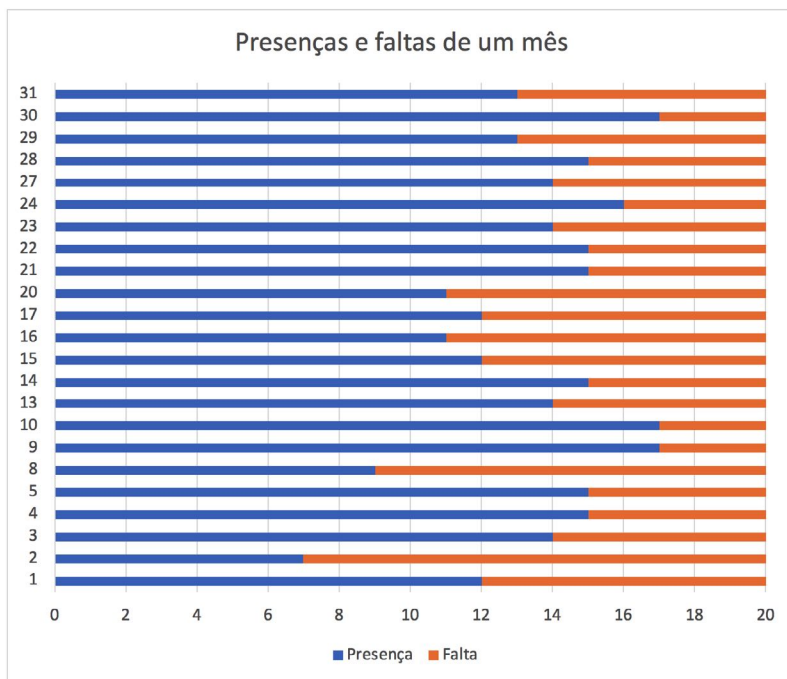
MÊS: Julho MAPA DE PRESENCAS

NOME CRIANÇA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	Pag. Matrícula
Bruno Alberto	P	P	P	P	P				P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	30 M
Letícia Oliveira	P	F	F	F	F				P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	30 M
Deusa Jacob	F	F	F	F	F				P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	30 M
Melissa Elisa	F	P	P	P	P				F	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	30 M
Languna Elisa	P	P	P	P	P				F	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	30 M
Tamara Elisav	P	F	F	F	F				F	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	30 M
Taflo José	P	F	F	F	F				P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	30 M
felecianna Tom	F	F	P	P	P				P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	30 M
Caigile Zafael	P	F	F	F	F				P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	30 M
Simão Valeria	P	F	F	F	F				P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	30 M
edimar Valeria	P	F	F	F	F				F	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	30 M
Ninoti Ilázia	P	F	F	F	F				P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	30 M
Neirna Bertha	F	P	P	P	P				F	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	30 M
Lazira Fátima	F	P	P	P	P				F	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	30 M
Lia Valenti	P	F	F	F	F				F	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	30 M
Yvan Danilo	F	P	P	P	P				P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	30 M
Valtínica Paulina	P	F	F	F	F				F	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	30 M
Fausia Carla	F	P	P	P	P				P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	30 M
Silviana Luiza	F	F	P	P	P				F	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	30 M
Quinercio Nival	F	P	P	P	P				F	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	30 M

Data: _____ Assinatura Sup. Zona: _____ Assinatura Monitor: Juliana Silveira

Neste exemplo concreto que se espelha no gráfico seguinte, percebemos que o número de faltas das crianças é de alguma forma significativo. Trata-se do registo de presenças dos dias úteis de um mês. Percebemos que todos os dias faltam crianças e em alguns dias chega perto dos 50%.

Gráfico 1 – Presenças e faltas nos dias úteis de um mês numa Escolinha Comunitária



Ao questionarmos sobre as medidas a tomar para colmatar este problema das faltas, as respostas foram diversas. Conforme refere o Supervisor-Geral, “existem 70 (inscritas) mas a presença em si não chega a 20 em cada turma. É difícil comparecerem todas as crianças. Algumas faltam, outras vão. No dia seguinte, vão outras” (Supervisor – Geral, 20.06.2018). Este aspeto dificulta não só a integração das crianças na escola como o espaço de aprendizagem, mas também pode não favorecer a construção de uma rotina e dinamização das atividades.

Relacionando as necessidades de vida e hábitos das populações, percebemos igualmente que a constante busca por terras férteis para a agricultura pode também ter uma influência concreta na frequência das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS - PERSPETIVANDO O FUTURO

Um aspeto particularmente importante nesta recolha de dados diz respeito às consequências que o projeto traz na vida das crianças e das famílias. Organizar uma estrutura de gestão, supervisão e promover ações de capacitação deve implementar diferenças de comportamento concretos. Por este motivo, questionamos os profissio-

nais no sentido de perceber quais as alterações concretas. Sabemos que as crianças vão para a Escola Primária aos 6 anos e que, por ano, cada escolinha envia para o ensino primário um grupo de crianças pequeno, comparativamente com o número de crianças que vão diretamente de casa.

Os números estão naturalmente dependentes da quantidade de crianças de 6 anos existentes em cada ano mas, mesmo constituindo um grupo reduzido, interessa perceber o que acontece na Escola Primária. Através dos depoimentos percebemos que há a perceção de que as crianças das Escolinhas Comunitárias estão mais à vontade no contexto e na interação com os outros.

As crianças são muito ativas:

“Mas quanto à sua participação é muito ativa no processo educativo. Valeu a pena introduzir esse tipo de escolinhas próximo dessa escola (primária) porque uma criança que vem sem uma noção (de casa, sem ter frequentado uma Escolinha), é diferente delas.” (Diretor da Escola Primária Cahova, 27.06.2018).

As notas são melhores:

“Por exemplo, minha filha saiu aqui da escolinha. Chegou na primária, matriculou o ano passado. (...) Não tem problemas. Umas (que não frequentaram a escolinha) não conseguem escrever 1, 2, (só o fazem) porque ensinamos aqui.” (Monitores da ECN de Namparewane, 27.06.2018).

Têm mais conhecimentos:

“Já sabem pegar no lápis, conhece o que é lápis, já sabe A, B... estão aqui e começa a lidar com crianças que estão a começar de casa e não tem quase nada.” (Professores da Escola Primária de Muheia, 22.06.2018).

Influenciam as outras crianças:

“Então facilmente também eles se ambientam. Afinal o mundo é assim. Na escola é assim. Porque já estão influenciados com aqueles que estão a vir das escolinhas” (Professores da Escola Primária de Muheia, 22.06.2018).

Possuem maior capacidade de expressão e compreensão:

“Porque as crianças que vêm de casa não têm uma iniciativa numa escola. Não têm modos de como se expressar para outros colegas, com o professor, cumprimentar o professor. (Professores da Escola Primária de Muheia, 22.06.2018).

Refletindo sobre estas dimensões, percebemos que, na sua maioria, se tratam de dimensões transversais. Os professores falam concretamente de aspetos de socialização, do à vontade em estar com o professor, salientam, de alguma forma, um maior espírito de liderança e até referem que estas crianças promovem, nas restantes, maior participação.

As questões financeiras centram em grande medida as preocupações e é atribuído a este aspeto uma importância determinante. No entanto, percebemos que existe uma consciência de que “O financiamento tem valor quando ajuda/serve as pessoas” (Vigário da Diocese de Lichinga, 02.07.2018).

As questões pedagógicas são frequentemente discutidas entre os elementos que envolvem as dinâmicas das ECN. Para além das formações promovidas pelo projeto, os próprios profissionais implementam interações que permitem um desenvolvimento profissional mais contextualizado. Não deixam, no entanto, de registar as necessidades como, por exemplo, de dinheiro e formação em contexto:

“Se não fosse as dificuldades, ora falta este dinheiro para pagar lá. Seria melhor trimestralmente. Ter formação de três em três meses. Para rápido, rápido aperfeiçoar e ter conhecimento como dar aulas” (Supervisor C, 20.06.2018).

“E durante a formação deve haver aulas práticas. Fazer mesmo com o formador como se fosse criança” (Supervisor A, 20.06.2018).

Perspetivando o futuro, percebe-se a necessidade de promoção da autonomia, transferindo para os monitores e supervisores as responsabilidades de dinamização de todo o projeto. A supervisão por parte da tutela é por isso um dos aspetos importantes a investir num futuro próximo, assumindo, por ventura, estas ECN um carácter mais oficial, integrado no sistema educativo mas sem perder a sua tão importante contextualização no terreno.

Conforme refere o Vigário da Diocese de Lichinga, existe uma efetiva diferença entre as crianças que frequentam as escolinhas e as restantes que vêm diretamente das casas. (Vigário da Diocese de Lichinga, 02.07.2018). Mas é no interior, salienta, que se nota mais essa diferença: “Lá não se fala português e percebe-se a evolução” (Vigário da Diocese de Lichinga, 02.07.2018).

Afirma que “O termómetro são as escolinhas do interior” (Vigário da Diocese de Lichinga, 02.07.2018). Quando se percebe que as crianças vão para a escolinha e não para as *machambas*, então compreendemos a importância da intervenção.

REFERÊNCIAS

- Araújo, S. N. et. al. (2009). *Relatório Final do Inquérito sobre Indicadores Múltiplos*. Maputo: Instituto Nacional de Estatística.
- Barnett, W. S. (2008). *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications*. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit. Disponível em <http://epicpolicy.org/publication/preschooleducation>
- Hanushek, E., Wössmann, L. (2007). *The role of education quality in economic growth*. Washington, DC: The World Bank.
- Ministério da Mulher e da Acção Social (2011). *Livro de Recursos do Educador da Infância*. Maputo: Ministério da Mulher e da Acção Social da República de Moçambique, Direcção Nacional da Acção Social.
- Ministério da Mulher e da Acção Social (2011). *Programa Educativo para crianças do 1º ao 5º ano*. Maputo: Ministério da Mulher e da Acção Social da República de Moçambique, Direcção Nacional da Acção Social.

Fatores de sucesso e insucesso na implementação das Escolinhas Comunitárias do Niassa em Moçambique. O caso de Muheia e Namparowane.

Sofia Roborg-Søndergaard

RESUMO

O projeto Escolinhas Comunitárias do Niassa (ECN) existe há 22 anos e foi criado pela Diocese Católica de Lichinga-Niassa (Moçambique) no período pós-guerra. O objetivo era criar uma rede colaborativa ao nível do pré-escolar que estimulasse um ambiente criativo e saudável e contribuísse para o desenvolvimento integral da criança. O projeto inclui um programa educacional para crianças com introdução da língua local; ações de fortalecimento da ligação das escolinhas com a comunidade, a Saúde, a alfabetização de adultos e as atividades da escola primária; e formação de monitores e supervisores.

Cada escolinha que integra o projeto inclui uma comissão de gestão constituída por membros da comunidade local, envolvidos na gestão diária, na geração de rendimentos através de fontes diversificadas (inscrições, micronegócios, machamba) e na tomada de decisões sobre todos os aspetos da vida da escolinha.

Foram feitos vários esforços para que o projeto seja autossustentável através dos proveitos que cada escolinha consegue gerar. Esse patamar mantém-se aquém do desejável para a maioria das escolinhas, com exceção das duas ECN em estudo, que, com histórias diferentes, conseguiram atingir um nível diferenciado de sustentabilidade.

ABSTRACT

The Niassa Community Schools Project (ECN) has existed for 22 years and was created by the Catholic Diocese of Lichinga-Niassa (Mozambique) in the post-war period. The goal was to create a collaborative network at pre-school level that would stimulate a creative and healthy environment and contribute to the child's overall development. The project includes an educational programme for children with introduction of the local language; actions to strengthen the linkage of schools with the

community, health services, adult literacy and primary school activities; and training of caregivers and supervisors.

Each school that integrates the project includes a management committee made up of members of the local community, involved in day-to-day management, generation of income through diversified sources (fees, micro-businesses, machamba), and decision making on all aspects of the pre-school.

Several efforts have been made for the project to be self-sustainable through the income each school can generate. This is still less than desirable for most schools, except for the two ECNs under study, which, with different histories, have achieved a differentiated level of sustainability.

METODOLOGIA

A pesquisa para a realização deste estudo de caso foi constituída pelas seguintes fases: preparação de um plano de trabalho e de guiões de entrevistas para as duas semanas de trabalho de campo; organização e leitura de toda a documentação disponível na sede LD em Lisboa; visita ao terreno às escolinhas de Muheia e Namparowane em Cuamba e entrevista a diversos intervenientes locais; recolha da documentação aí disponível; organização de toda a documentação recolhida, compilação de dados e elaboração do estudo de caso. Entre as diversas fontes consideradas importantes para a realização de um estudo de caso (cf. Yin, 2002), foram utilizadas as seguintes: a documentação e os registos em arquivo, as entrevistas, a observação direta.

Em 22 anos de existência, a recolha de dados quantitativos passou pelas mãos de muitas pessoas e esteve sujeita a diversas fragilidades que não permitem fazer agora uma recolha com a precisão desejada. Uma vez que o início do projeto foi bastante orgânico, não se estabeleceram desde logo indicadores numéricos que se tivessem mantido com o mesmo formato até à atualidade. Por exemplo, no caso do número de crianças, tanto há apenas dados que correspondem ao início do ano, onde se contabilizam as crianças inscritas, como há apenas dados de meio ou mesmo final do ano, onde se contabilizam crianças que frequentaram efetivamente, ou há ainda dados para todas estas fases. Além disso, nem sempre quem recolhia os números o fazia da mesma forma, nem se encontrou registo de que tivessem tido alguma formação específica sobre como recolher e registar dados numéricos de maneira sistemática. E as distâncias entre as escolinhas e a sede do projeto também não facilitaram a verificação de eventuais desvios. Ao olhar-se para os muitos documentos produzidos pelo projeto ao longo de todo este tempo, encontraram-se algumas contradições numéricas, por vezes até

dentro do mesmo documento. Perante isto, optou-se por analisar os dados numéricos registados enquanto tendências e não como números absolutos.

As entrevistas realizadas foram entrevistas semi-estruturadas, baseadas num guião de entrevista aberta cujas perguntas variavam em função da pessoa e do cargo que ocupa ou ocupou no projeto. No caso dos líderes comunitários e das comissões de gestão, as entrevistas foram realizadas em grupo, interpelando-se as diversas pessoas para obter o máximo possível de variedade nas respostas. Na maior parte dos casos, as entrevistas realizadas aquando das visitas às escolinhas de Muheia e Namparowane obrigaram à utilização de tradução para a língua local macua, habitualmente feita pelos supervisores do projeto. As entrevistas foram gravadas em áudio, com o consentimento de cada pessoa obtido no momento.

O PROJETO AO LONGO DO TEMPO

Este estudo de caso insere-se no âmbito do trabalho de continuidade dos Leigos para o Desenvolvimento (LD) na província do Niassa, onde a organização iniciou trabalho em 1993 a convite do então Bispo de Lichinga, acompanhando os refugiados do Malawi que regressavam à província após o final da guerra civil em Moçambique. Os LD estão neste projeto desde o início e acompanharam todas as fases pelas quais ele passou.

Entre 1993 e 1996, a partir de centros nutricionais estabelecidos pela Diocese de Lichinga após a guerra, foram dados os primeiros passos daquele que viria a ser o projeto das Escolinhas Comunitárias do Niassa (ECN). O projeto teve um início bastante orgânico, em que se procurou colmatar as necessidades educativas da província, com tudo o que isso implicou em termos de falta de recursos humanos formados, falta de espaços próprios para criar escolinhas e existência de comunidades mais voltadas para a urgência do suprimento das necessidades básicas de cada dia e sem compreensão da importância da educação desde os primeiros anos de vida da criança.

A obtenção do primeiro financiamento, que se manteve durante sete anos, permitiu maior estruturação e uma aposta em diversas componentes, nomeadamente:

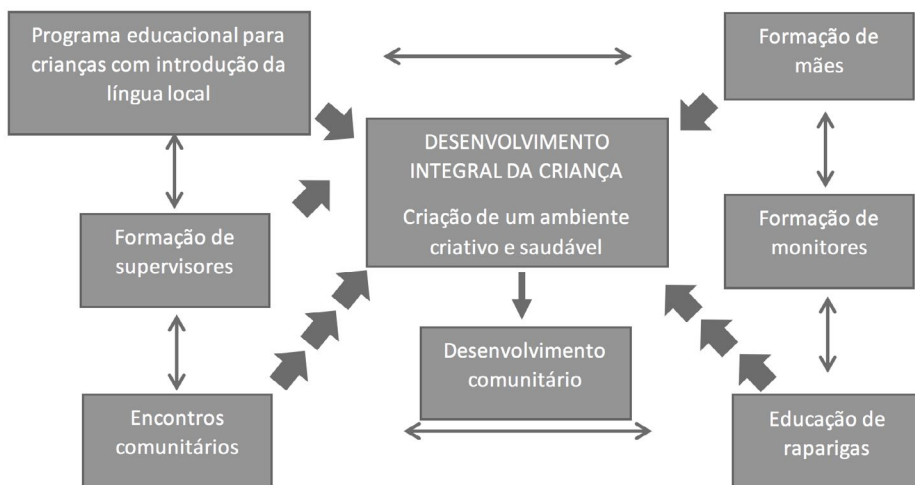


Fig. 1: Interligação entre as diferentes componentes do projeto. (Fonte: LD 1998 a: 3)

Desde o início, houve a preocupação de, a longo prazo, garantir que o projeto pudesse ser autossustentável. Ao longo de 22 anos de projeto, esta preocupação foi assumindo modelos diferentes, quer através do pagamento de inscrições ou de uma taxa mensal em dinheiro ou em géneros, quer pela criação de pequenos negócios, pensados e geridos pela própria comunidade, e cujo proveito pudesse pagar as despesas da escolinha. O envolvimento da comunidade local na sustentabilidade da sua escolinha concretizou-se igualmente através da construção e manutenção do edifício, feito com materiais tradicionais ou com tijolos que a própria comunidade cozeu, mas também no envolvimento de alguns membros da comunidade na comissão de gestão de cada escolinha, responsável pelas decisões sobre todos os aspetos da gestão diária.

As comissões de todas as escolinhas tiveram formação específica em 2014, quando «foi levado a cabo um programa de formação dos membros das comissões, para garantir que todas as aldeias [conseguiram] melhorar a sua gestão diária da escolinha e conseguem garantir uma gestão adequada dos micronegócios e das receitas produzidas. Ao longo do programa formativo, foram criados procedimentos para as comissões ao nível da sua gestão financeira» (LD 2014, p. 7). Em 2016 houve novo encontro de formação, onde se trabalhou a questão dos registos necessários para a gestão dos negócios e do funcionamento de uma comissão, com questões como por exemplo: controlo de caixa, tipo de registos, responsáveis, apresentação de contas, organização de uma comissão, papel de cada uma das funções na comissão.

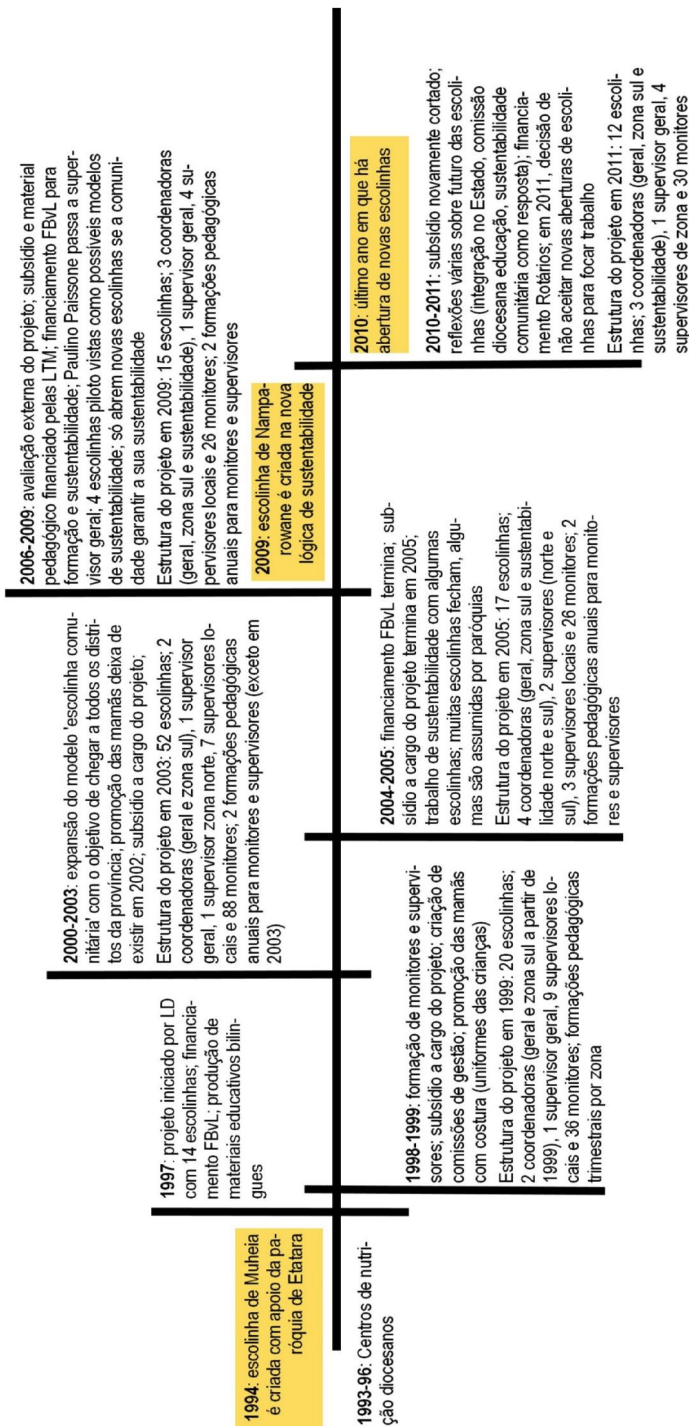
Um dos aspetos interessantes do funcionamento das instituições em Moçambique é que é frequente aproveitar-se o que já existe para po-

tenciar outros elementos complementares, potenciando deste modo os meios que são habitualmente escassos para uma vastidão de território. Assim, o projeto conseguiu estabelecer parcerias com o Estado que se revelaram um verdadeiro ganho para ambas as partes e que permitiram incluir nas escolinhas uma oferta mais alargada de serviços normalmente concentrados nas áreas urbanas. Estes serviços são disponibilizados às crianças da escolinha e também à comunidade em geral dos locais onde há escolinhas. Estas parcerias desenvolveram-se sobretudo a partir da segunda década de 2000 e incluíram nomeadamente ações de vacinação, registo de crianças e adultos, formações sobre nutrição e higiene, distribuição de sementes para hortas e machambas, e alfabetização de adultos.

O desejo de expansão do modelo 'escolinha comunitária' a todos os distritos da província cedo se fez sentir e foi uma das razões pelas quais o projeto cresceu em número de escolinhas e de crianças, passando rapidamente das cerca de 14 escolinhas iniciais para as 20 em 1999, e as 52 em 2003. Este crescimento fez-se em grande parte devido à existência de financiamento externo e ao apoio de muitos párocos e irmãs que acolheram escolinhas nas suas paróquias e comunidades. Quando o primeiro grande financiamento terminou, percebeu-se a pouca sustentabilidade desta expansão, nem sempre acompanhada de trabalho paralelo com as comunidades locais para que estas assumissem progressivamente a gestão efetiva das despesas e das decisões das suas escolinhas.

Além disso, muitas decisões estratégicas foram tomadas ao nível da equipa de coordenação do projeto e depois apenas comunicadas às comissões de gestão, não havendo uma verdadeira apropriação de todo o processo. Para isso contribuiu, por um lado o facto de a pessoa responsável pela coordenação mudar com demasiada frequência e, por outro lado o facto de a diocese nunca ter nomeado uma pessoa local para assumir a coordenação do projeto e que pudesse ser capacitada para esse efeito. Esta nomeação só aconteceu no final de 2017, já com o anúncio claro da saída dos LD e com um protocolo de pré-transferência assinado. Perdeu-se assim a aprendizagem e a consolidação de conhecimentos. O atual supervisor geral é a única pessoa local que está no projeto desde o seu início, tendo iniciado funções como supervisor local, passando depois a supervisor da zona sul e finalmente a supervisor geral, o que lhe permite uma visão abrangente e de longo prazo sobre o projeto e sobre o ensino pré-escolar no Niassa.

Linha temporal



Linha temporal (Continuação)

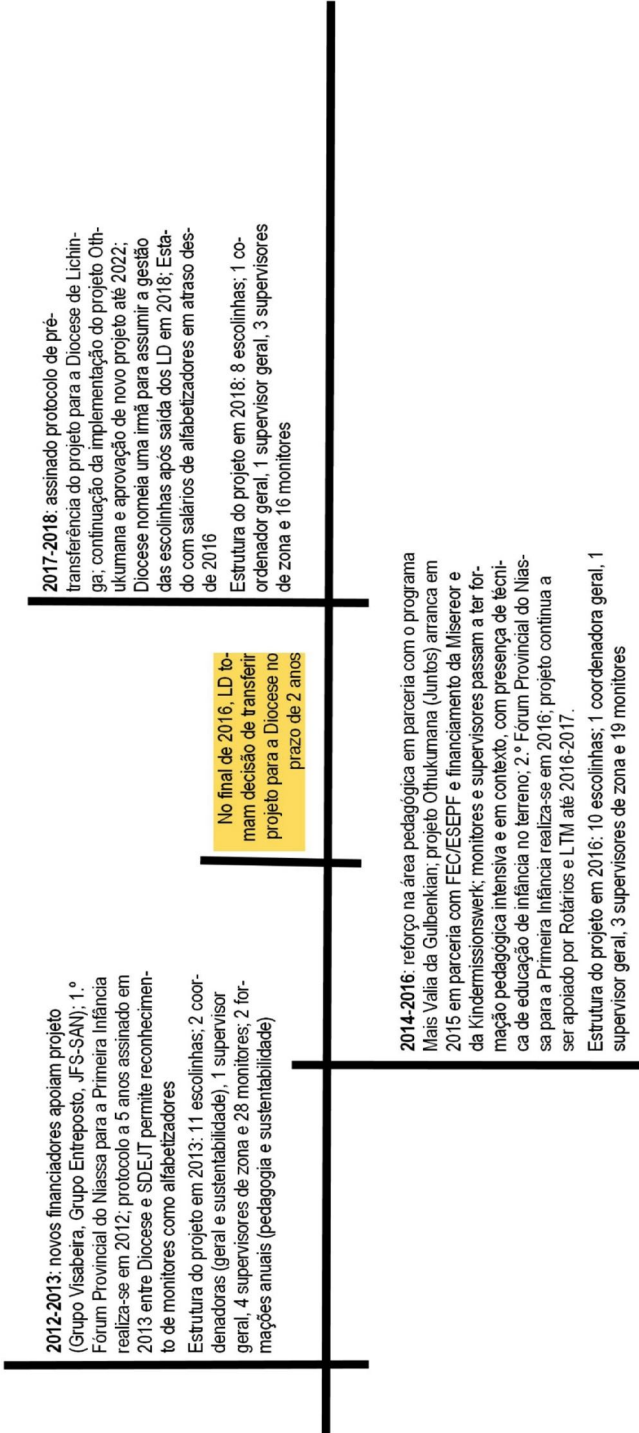


Fig. 2: Linha temporal do projeto ECN desde a sua criação até à atualidade (2018).

MUHEIA E NAMPAROWANE

As escolinhas de Muheia e Namparowane viveram na primeira pessoa tudo o que é referido acima. Contudo, há diferenças entre as duas, uma vez que Muheia foi criada em 1994 pelo pároco de Etatara e integrada no projeto em 1999, enquanto Namparowane foi criada em 2009 já no âmbito do projeto, numa fase em que as condições para uma escolinha ser aceite no projeto eram que esta assumisse a sustentabilidade do seu funcionamento, com o pagamento integral aos monitores e a existência de machamba e micronegócios para colmatar as despesas da escolinha, apesar de esta exigência não se ter mantido constante nos anos que se seguiram e o projeto ter voltado a assumir pagamentos a monitores assim que voltou a haver financiamento.

MUHEIA

A Escolinha de São Domingos de Muheia foi criada em 1994, com o apoio do pároco, na sequência da iniciativa de alguns párocos de criação de escolinhas no período pós-guerra. Começou por funcionar dentro da igreja, mas no ano 2000 passou a ter um edifício próprio, construído pela comunidade com «blocos maticados e telhado de capim» mesmo ao lado da igreja e da escola primária EP1 (ECN 2000). As primeiras monitoras foram escolhidas pelo pároco entre alfabetizadores de adultos que já davam aulas de alfabetização em Etatara. Muheia funcionou durante os primeiros anos apenas com o apoio da paróquia, com uma contribuição paga pelo pároco aos monitores e distribuição de uma pequena refeição às crianças, o chamado 'lanche'.

O interesse que a população de Muheia nas proximidades da EP1 mostrou pela escolinha foi enfraquecendo com o tempo e a dado momento ponderou-se o encerramento por falta de crianças. Foi nessa altura que um papá de Muheia, do outro lado da estrada onde está a atual escolinha, sugeriu, como alternativa ao encerramento que estava a ser ponderado, a mudança da escolinha para este lugar, uma vez que era daqui que vinham a maior parte das crianças e que aí haveria pais disponíveis para enviar muitas crianças. Este papá mobilizou a comunidade e conseguiu que a mudança fosse feita ainda sem haver edifício, sendo as aulas dadas debaixo de uma árvore, num terreno disponibilizado por um dos residentes. A comunidade deste novo local em Muheia construiu depois um edifício com materiais locais e as aulas prosseguiram como habitualmente.

Em 2010, a escolinha conseguiu apoio para construção de um poço (o único outro poço ficava a cerca de 2,5 km), aberto em frente à escolinha, com o objetivo de servir toda a comunidade, mas com gestão feita pela comissão. O tesoureiro da comissão de gestão é responsável pelo registo de todos os que usam o poço e pela recolha dos respetivos pagamentos anuais por esse uso. O poço rende à escolinha

um valor anual de quase oito mil meticais e todas as pessoas pagam sem problemas.

Em 2008, com o apoio das Listas Telefónicas de Moçambique (LTM) e da Associação de Construtores, a comunidade produziu os tijolos para a construção de um edifício de alvenaria e telhado de chapa com duas salas de aula e uma pequena zona para guardar os materiais escolares, que se mantém até aos dias de hoje. Recentemente, em 2017, a escolinha conseguiu também apoio da Misereor (no âmbito do Projeto Othukumana) e dos Rotários para construir um muro de proteção, uma vez que o edifício é mesmo em frente a uma estrada alcatroada por onde podem passar viaturas em grande velocidade.

A comissão de gestão de Muheia foi criada nos primeiros anos da escolinha e hoje ainda contém membros que vêm desde o seu início. Ao longo dos anos esta comissão teve um funcionamento com altos e baixos, não muito diferente das outras comissões. Mas de alguma forma conseguiu sempre voltar a erguer-se depois de algum momento mais difícil e continuar a lutar pela manutenção da escolinha. Todos os membros têm ou tiveram filhos seus na escolinha, alguns agora têm netos, e têm uma noção muito clara da sua importância: «Criança que anda na escolinha não tem medo de outras pessoas» e «fica mais inteligente» (Entrevista CGM). A atual monitora tem a 12.^a classe e foi escolhida pela comissão de gestão através de um processo de consenso comunitário. Em criança, frequentou a escolinha onde agora é monitora.

Nos 24 anos de funcionamento desta escolinha, a comissão de gestão foi reestruturada por três vezes, tendo atualmente 15 membros, incluindo os monitores. A comissão reúne quinzenalmente e consegue tratar de todos os assuntos da escolinha, nomeadamente: recolha e registo de todos os rendimentos da escolinha (taxas de inscrição, taxa do poço, venda de produtos, etc.), pagamentos aos monitores, manutenção de uma machamba, elaboração do lanche das crianças, pagamentos de peças de manutenção do poço, resolução de quaisquer problemas que surjam.

O tesoureiro mantém um registo rigoroso de entradas e saídas de dinheiro, gere os pagamentos das taxas de inscrição, os pagamentos por utilização do poço, e os proveitos da venda de sal e de produtos da machamba. Este controlo rigoroso é um aspeto muito importante para o bom funcionamento da escolinha.

O valor das inscrições, que todos os pais pagam porque percebem que é importante, acrescenta às receitas do poço e permite, por exemplo, servir uma refeição às crianças três vezes por semana com o milho ou o feijão que vêm da machamba da escolinha e com açúcar comprado. Os restantes produtos da machamba são vendidos e a receita dessa venda reverte para a caixa da escolinha.

O empenho da comissão em garantir que não falte nunca o lanche das crianças, cozinhado por um grupo de mães da comissão, reflete-

se em aspetos como este: nos anos em que a machamba não produz o suficiente, os membros da comissão doam à escolinha uma parte da sua produção para que se continue a fazer o lanche, ou recorrem ao dinheiro em caixa para comprar os produtos necessários para este lanche. Isto mostra que o foco está em garantir o bom funcionamento desta escolinha e que todos os esforços convergem nesse sentido, não ficando a comissão à espera de que o projeto resolva as suas questões.

A dinâmica da comissão, o seu empenho e sobretudo a sua forma de funcionamento com registos rigorosos contribuem para credibilizar a escolinha de Muheia, o que lhe tem permitido angariar apoios de monta por parte de algumas das empresas locais, nomeadamente a JFS-SAN, as LTM e a Associação de Construtores para a construção do atual edifício de alvenaria, mas também financiadores internacionais como a Misereor (Projeto Othukumana) e os Rotários para construção do recente muro de proteção.

NAMPAROWANE

A Escolinha de Namparowane foi criada em 2009, quando os pedidos de abertura de novas escolinhas apenas eram considerados se a comunidade assumisse a sustentabilidade do seu funcionamento. Um supervisor de zona ouviu falar, num conselho paroquial, da possibilidade de criação de novas escolinhas nestas condições e quis que a zona de onde era originário também pudesse ter escolinhas, sobretudo a sua aldeia de Namparowane. Fez reuniões com as comunidades e conseguiu que cinco aldeias fizessem um pedido para entrar no projeto, garantindo a existência dos pressupostos habituais: número suficiente de crianças, edifício, comissão de gestão, machamba, forma de pagar aos monitores, micronegócios. Este pedido foi aprovado e em 2009 a escolinha de Namparowane teve início.

A escola primária pública é gratuita em Moçambique, pelo que as pessoas fazem a comparação e não percebem porque é que têm de pagar uma taxa de inscrição. Além disso, alegam também o facto de viverem na pobreza e a inscrição representar um custo difícil de cobrir. Por isso, quando voltou a haver financiamento e conseqüente subsídio para os monitores, Namparowane foi incluída e a comunidade deixou de se preocupar em garantir algum complemento para além do que passava a ser garantido pelo projeto.

O edifício foi construído com materiais tradicionais e consiste num telheiro com estacas e telhado de capim, sem paredes. Em frente à escolinha há um grande pátio onde as crianças podem brincar, mas que ainda tem poucas sombras. A comissão está neste momento a trabalhar no sentido de plantar mais árvores que possam no futuro vir a providenciar mais zonas de sombra para as crianças. O edifício é usado pelas monitoras de maneira a criar o correspondente a dois espaços, com as

crianças de 3-4 anos de um lado e as de 5-6 do outro e um quadro preto do lado dos mais velhos. Este tipo de edifício não dura habitualmente mais de três anos, sendo por vezes comido pelo bicho ou deitado abaixo por algum vento ou chuva mais forte. Por isso, e porque já teve de o reconstruir duas vezes, a comunidade tem o desejo de construir um edifício melhor e já começou a fabricar os tijolos.

Desde a sua criação, com exceção do ano de 2012, a escolinha teve sempre dois monitores, escolhidos nos moldes habituais (apresentação de candidatos pela comunidade, teste de competências, entrevista e escolha do melhor candidato), que participaram nas várias formações disponibilizadas pelo projeto todos os anos.

No final de 2016, o supervisor que contribuiu para o início da escolinha espalhou rumores de que ia ser iniciado um novo projeto de pré-escolar na região que pagava grandes salários e dava vários produtos. O facto de o Estado ter nesta altura em atraso seis meses de pagamento aos monitores que eram também alfabetizadores ajudou a incendiar ainda mais a questão e as exigências dos monitores junto da coordenação. Com esta história falsa, o antigo supervisor conseguiu que os monitores de quatro das cinco escolinhas que tinha ajudado a criar se recusassem a trabalhar e fechassem as escolinhas. Os monitores de Namparowane não acreditaram e trabalharam com a comunidade para que não fechassem a escolinha. As comunidades de Murrusso e CFM, da mesma zona de Massamba, ao verem que Namparowane estava a funcionar, envolveram-se novamente e reabriram as suas escolinhas, voltando a colaborar com o projeto. Quanto às restantes duas comunidades desta zona, consideraram que este era um problema entre a coordenação e os monitores e não se quiseram envolver, não voltando a reabrir-se as suas escolinhas por não se ver qualquer empenho por parte das comunidades.

A comissão de gestão de Namparowane foi criada também em 2009, com a criação da escolinha. Os seus oito membros iniciais mantiveram-se em funções até 2016, altura em que passaram a achar que deveriam receber um salário do projeto pelo trabalho realizado, provavelmente na sequência da agitação acima referida causada pelo antigo supervisor, deixando-se manipular e influenciar pela história falsa contada por este. Quando perceberam que isso não ia acontecer, e que o projeto lhes pedia uma participação voluntária que não estavam dispostos a dar, sentiram que estavam a trabalhar em vão e a comissão deixou de reunir.

Isto obrigou a uma reestruturação, sendo que os atuais oito membros, todos novos com exceção de um, iniciaram funções no final de 2017 e estão ainda a inteirar-se de como funciona uma comissão. Os membros desta comissão têm formação escolar de níveis variados e incluem pessoas sem escolaridade e pessoas com formação escolar que vai da 4.^a à 8.^a classe. A comissão reúne pelo menos uma vez por mês, para analisar o funcionamento geral da escolinha, verificar se há faltas de crianças e discutir dificuldades específicas que possam

ter surgido durante o mês. Além disso, os membros trabalham semanalmente na machamba da escolinha, limpam o pátio e produzem as papinhas três vezes por semana para alimentação das crianças. Se o edifício da escolinha for destruído por alguma razão, é da responsabilidade da comissão reconstruí-lo. Como é uma comissão recente, formada apenas no final do ano letivo de 2017, os membros não chegaram a participar na formação que foi dada às comissões de gestão das escolinhas em setembro de 2017. Além disso, também não tiveram ainda oportunidade de visitar outras escolinhas do projeto, para contactarem com outras realidades, ao contrário do que aconteceu com a antiga comissão.

Por tudo isto que aconteceu nos últimos dois anos nesta escolinha, não houve ainda tempo de consolidar a comissão de gestão desta escolinha, o seu modo de funcionar e os seus negócios. Percebe-se que há uma vontade de manter a escolinha, e o exemplo dos monitores de se manterem firmes aquando das confusões criadas pelo antigo supervisor mostra-o bem, mas continuam a achar que o projeto é que deve dar tudo para que a escolinha funcione, fazendo constantes pedidos à coordenação, na esperança de que alguém ceda e dê alguma coisa.

A escolinha de Namparowane já foi criada numa nova fase do projeto em que fazia parte do modelo de escolinha comunitária a existência de negócios cujo produto contribuísse para uma caixa comum de onde se custeavam as despesas de gestão diária. Por isso, ao longo dos seus nove anos de existência, também a comissão de gestão esteve envolvida no processo de definição de quais os melhores negócios a criar e como torná-los rentáveis. O primeiro registo que se encontrou de um negócio nesta escolinha é de 2013. Pensou-se inicialmente em vender fardos de capim, mas não conseguiram organizar-se para o fazer. Empenharam-se então na venda de peixe seco, um alimento complementar à dieta alimentar local, o que deu rendimento suficiente nesse ano para comprar plástico para reabilitar o telhado do edifício e fazer o lanche das crianças. Contudo, o negócio não teve continuidade, não havendo registos que expliquem o porquê do abandono. Em 2014, iniciou-se um negócio de venda de uma bebida alcoólica muito popular na região. Contudo, o secretário da comissão responsável por este negócio apropriou-se indevidamente do dinheiro da venda. A partir 2015, não se encontram mais registos específicos de Namparowane relativos aos negócios, nem os membros da nova comissão sabem dar informações sobre o que se fez. O que se sabe é que a escolinha foi quase sempre conseguindo manter uma machamba, cujos produtos (milho, feijão, amendoim) são habitualmente usados na confeção do lanche para as crianças. A produção ao longo dos anos foi bastante irregular e muito dependente das condições meteorológicas.

CONCLUSÕES

O facto de ter sido iniciado num período pós-guerra em que se procuravam suprir necessidades básicas ao mesmo tempo que se tentava criar algo que desse futuro às populações criou um pressuposto de dádiva e de tomada de decisões de cima para baixo que se impôs como modelo e cujas consequências continuam bem visíveis passado todo este tempo, mesmo que nos últimos anos se tenha tentado dar mais poder de decisão às comissões de gestão.

Mesmo assim, no início houve uma preocupação de envolvimento e trabalho com as comunidades, que começou a desvirtuar-se com o crescimento exponencial e a escala que se pretendeu alcançar. Nas palavras da diretora executiva LD: «A partir de certa altura, para conseguir chegar a tantas escolinhas/aldeias, foi-se desinvestindo no trabalho com as comunidades/comissões e nas questões da sustentabilidade. O facto de ter existido um financiamento forte e estável durante vários anos, criou uma aparência de sucesso e de viabilidade, que ficou a nu quando o financiamento deixou de existir. Mas a verdade é que esse tempo criou hábitos muito enraizados que fez com que depois fosse muito difícil inverter. E numa fase em que voltou a surgir financiamento externo, voltou de novo a tentação de crescer (mas já numa escala, apesar de tudo, bem mais residual). Mas também é verdade, que com o atual financiamento [do Projeto Othukumana], que poderia voltar a ser um risco a este nível, as opções de investimento já foram colocadas a outro nível e, estava claro que não seria para abrir novas escolas, mas, sim, reforçar as existentes e o funcionamento em rede e a sua sustentabilidade.»

Não só pela análise do projeto em geral, mas sobretudo pela análise das duas escolinhas em estudo, percebe-se que aquilo que contribui para que uma escolinha funcione são os seguintes aspetos:

- Comissão de gestão forte, consciente da importância da escolinha e empenhada em todos os aspetos do seu funcionamento, nomeadamente na geração de rendimentos para manter a escolinha, na tomada de decisões e na sua aplicação efetiva;
- Monitores motivados e dedicados;
- Empenho e dedicação dos supervisores de zona e do supervisor geral;
- Formação pedagógica dos monitores e dos supervisores ao longo dos anos.

Estes aspetos podem ser adjuvantes individualmente, e por vezes ser mesmo o fator decisivo para que uma escolinha se mantenha em funcionamento, como foi o caso do papá de Muheia que fez tudo para que a escolinha não fechasse a dada altura da sua existência, mas podem também ser adjuvantes em combinação uns com os outros.

O mesmo se aplica aos fatores a seguir descritos, que podem ser oponentes individualmente ou em conjunto. Na zona de Massamba, onde se inclui Namparowane, por exemplo, bastou que o supervisor de zona se voltasse contra o projeto e decidisse criar agitação para que quatro escolinhas fechassem, apesar de três terem posteriormente voltado a abrir. Por isso, considera-se que aquilo que pode contribuir para que uma escolinha não funcione é:

- Ausência de um ou vários dos aspetos referidos acima como fatores de sucesso;
- Um elemento de bloqueio que mina o processo e cria perturbação;
- Dependência de financiamentos externos;
- Inconsistência nos critérios sobre a aplicação desses financiamentos externos;
- Grandes decisões do projeto tomadas apenas pela coordenação/diocese, sem envolvimento da comunidade, a quem apenas é pedido que operacionalize;
- Mudanças significativas quando há mudança de pessoas chave no projeto.

Por isso é tão importante o trabalho com as comissões de gestão para que sejam elas a trabalhar em conjunto as questões da geração de rendimentos. Muheia é um exemplo muito bom desse trabalho. Hoje em dia, esta escolinha é praticamente autónoma na sua gestão financeira, conseguindo gerar rendimentos suficientes com os negócios, a machamba e as taxas de inscrição.

E só com uma comissão de gestão forte é que se pode partir para os outros elementos: a criação do espaço da escolinha, os recursos humanos, a formação pedagógica, os meios para disponibilizar refeições, as parcerias com entidades externas que reforcem competências, a geração de rendimentos que sustente tudo isto e permita não depender demasiado ou na totalidade de financiamentos externos. Nas palavras da diretora executiva LD: «Assim, como grande conclusão, diria que o crescimento deveria ser sempre gradual, sem descurar aspetos centrais como fatores chave para a sustentabilidade (não descurar a qualidade face à quantidade), o que implica saber ceder a pressões e a tentações provocadas por financiamentos externos.»

BIBLIOGRAFIA

- Cáritas (1996). *Projecto de educação infantil e mulher (Escolinhas)*. Centro Polivalente da Cáritas Lichinga.
- FEC (2016). *Relatório de avaliação do ano 1*, Projeto Othukumana.

- Silva, Brigitte; Craveiro, Clara (coord.) (2015). *Orientações pedagógicas para a educação pré-escola*, FEC, ESEPF, Comissão Diocesana de Educação da Diocese de Lichinga, Leigos para o Desenvolvimento. Maio.
- ECN (2000). *Mundo da Criança – Jornal das Escolinhas Comunitárias do Niassa*, n.º 1, Diocese de Lichinga. Março.
- LD (1997 a). *Projecto: Educação e desenvolvimento de crianças em língua local / Lichinga*, primeiro projeto apresentado à FBvL para financiamento.
- LD (1997 b). *Relatório da visita da Fundação Bernard van Leer*. Dezembro.
- LD (1998 a). *Relatório de Actividades – Fase de Planeamento – Setembro/1997-Março/1998*. Junho.
- LD (1998 b). *Promoção das Mamãs – Projecto de Costura*.
- LD (1998 c). *Situação actual do projecto das Escolinhas da Diocese de Lichinga (Niassa)*. Agosto.
- LD (1999 a). *Relatório narrativo Escolinhas Comunitárias do Niassa – Projecto de educação e desenvolvimento de crianças em língua materna*. Dezembro.
- LD (1999 b). *Manual de teatro de fantoches – Projecto Brincar Ensinando. Escolinhas Comunitárias do Niassa*.
- LD (2000). *Projecto de educação e desenvolvimento de crianças em língua materna*. Julho.
- LD (2003). *Escolinhas Comunitárias do Niassa – Relatório narrativo das actividades desenvolvidas – Abril de 2002 a Março de 2003*. Março.
- LD (2004). *Manual de Projecto – Ano de 2003/2004*. Novembro.
- LD (2006). *Manual do Projecto das Escolinhas – Partes I a XI (1996 a 2006)*.
- LD (2007 a). *Manual de Projecto – Ano de 2006/2007*. Novembro.
- LD (2007 b). *Manual Pedagógico das Escolinhas Comunitárias da Diocese de Lichinga*. Novembro.
- LD (2008). *Manual de Projecto – Ano de 2007/2008*. Novembro.
- LD (2010). *Relatório para Dom Elio Greselin, Bispo de Lichinga – Niassa. Futuro do Projecto Escolinhas Comunitárias do Niassa*. Versão provisória.
- LD (2012 a). *Relatório de diagnóstico das aldeias piloto*. Abril.
- LD (2012 b). *Resumo dos trabalhos realizados – I Fórum Provincial do Niassa para a Primeira Infância*. Agosto.
- LD (2012 c). *Relatório de atividades e contas 2012 – Escolinhas comunitárias do Niassa*.
- LD (2014). *Relatório de atividades e contas 2014 – Escolinhas comunitárias do Niassa*.
- LD (2016). *Activity and Accounts Report 2016 – Escolinhas comunitárias do Niassa*.

- LD (2017). *Relatório de visita – Missão de Cuamba – 29 de Março a 13 de Abril*.
- LD e Diocese (2017). *Acordo Prévio de Transferência*. 18 de Outubro.
- SDEJT e Diocese (2013). *Protocolo de colaboração*. 23 de Julho.
- Vaz, Kemal T., e Soares, Isabel (2005). *Escolinhas do Niassa. Avaliação do Projecto*. Verde Azul Consult, Lda, Dezembro.
- Yin, R. K. (2002). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

ENTREVISTAS

- Entrevista SG – Entrevista a Paulino Paissone, atual supervisor geral.
- Entrevista VJ – Entrevista a Vicentina José, atual supervisora da zona de Etatará, onde se inclui a escolinha de Muheia.
- Entrevista CGM – Entrevista a alguns membros da atual comissão de gestão de Muheia.
- Entrevista CGN – Entrevista a alguns membros da atual comissão de gestão de Namparowane.
- Entrevista PJ – Entrevista a Paulina João, professora primária a lecionar desde 2014 na EP1 de Muheia.
- Entrevista TS – Entrevista ao técnico de saúde, Sr. Alidi, que acompanha as campanhas de vacinação nas escolinhas.

ANEXOS

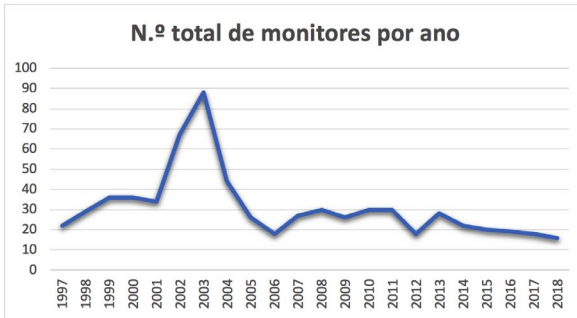
O PROJETO EM NÚMEROS

Apresenta-se aqui um conjunto de gráficos e tabelas com os dados numéricos do projeto em geral ao longo do tempo.

Gráfico 1

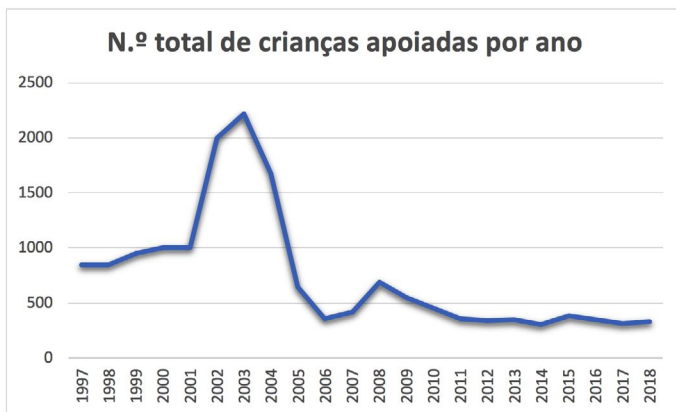


Gráfico 2



O número médio de dois monitores por escolinha manteve-se praticamente estável ao longo dos anos de existência do projeto e também nas escolinhas de Muheia e Namparowane em estudo.

Gráfico 3



Em geral, a evolução do número de escolinhas é acompanhada pela mesma evolução no número total de monitores e crianças apoiadas, como se pode ver nos gráficos 1, 2 e 3. Na primeira fase, correspondente aos primeiros anos do projeto, o crescimento do número de escolinhas e de crianças é lento, mas progressivo. Depois dá-se a fase de expansão, onde se pretende alargar o número de escolinhas a todos os distritos do Niassa, com um pico muito claro em 2003, acompanhado pelo mesmo pico no número de monitores, que chegaram a ser quase 90, e no número de crianças apoiadas, que chegaram a mais de 2200.

A seguir, segue-se um período de contração, com uma queda drástica de 2004 a 2006, acompanhada pela mesma queda drástica no número de monitores e crianças. Esta queda corresponde a uma decisão do único financiador nessa altura de não continuar a apoiar o projeto após março de 2003, permitindo apenas que se usem os fundos ainda disponíveis até estes terminarem. «Esta realidade abalou totalmente o projeto e por isso, podemos claramente assumir que o ano de 2003 é o ano mais marcante do projeto, visto que é a partir daqui que tudo muda e que o foco passa a ser, não a massificação e a resposta constante a pedidos de abertura, mas antes o trabalho comunitário e a dinamização de micronegócios que garantam a autossustentabilidade do projeto.» (LD 2010: 8)

Depois da queda abrupta entre 2004 e 2006, o número de crianças apoiadas volta a subir até às mais de 680, embora nunca volte aos valores de 2003. A partir de 2011, este número estabiliza em cerca de 300 a 350 crianças. Quanto ao número de escolinhas depois do período de contração, segue-se ainda um ligeiro crescimento, até 2011, em que reabriram escolinhas que tinham fechado e entram no projeto novas escolinhas, inseridas numa nova estratégia de sustentabilidade. A partir de 2012, com a decisão no final do ano anterior de não aceitar a abertura de novas

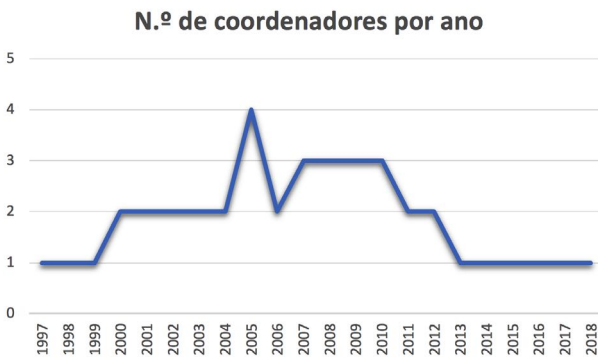
escolinhas, mesmo que as comunidades o pedissem, e de deixar fechar escolinhas que não se mostrassem capazes de continuar, procura-se focalizar mais o trabalho, acabando por se estabilizar o número nas cerca de 10 escolinhas em funcionamento, com uma ligeira descida em 2018 na sequência do encerramento das cinco escolinhas da zona de Massamba e reabertura posterior de apenas três.

Gráfico 4



Quanto ao número de supervisores (gráfico 4), incluindo-se aqui o supervisor geral, apesar de haver um número superior nas primeiras fases do projeto, acompanhando o crescimento de escolinhas e a dispersão por mais distritos e chegando, no seu pico, aos 12 supervisores, o projeto passou a ter um número estável de 5 supervisores a partir de 2005 e 4 supervisores a partir de 2014.

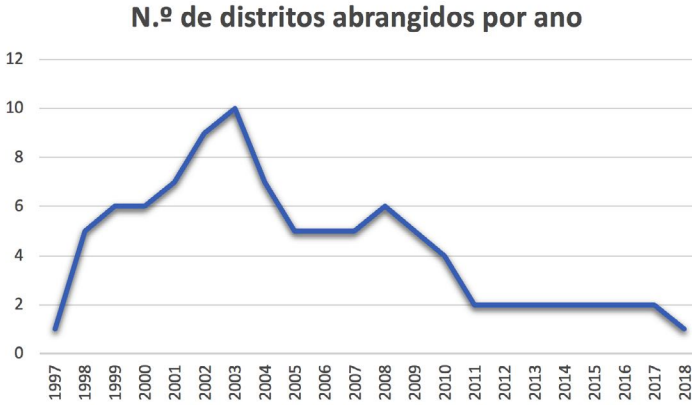
Gráfico 5



A função de coordenação (gráfico 5), desempenhada por voluntários LD, manteve-se em média nas mãos de duas pessoas a trabalhar em simultâneo, uma com as funções de coordenação geral e outra com as funções de coordenação de zona. Ao contrário do que aconteceu na evolução do projeto, com um crescimento progressivo e uma consequente quebra forte a partir de 2005, esta foi a altura em que se pretendeu apostar mais na componente comunitária e de sustentabilidade do projeto. Daí que se tenha decidido enviar mais coordenadores nessa altura (4 em 2005), com funções específicas de coordenação pedagógica e coordenação de projetos de sustentabilidade na zona norte e na zona sul, além da coordenação geral do projeto. Esta aposta manteve-se nos anos seguintes com a existência de 3 coordenadores a trabalhar em simultâneo, sempre com esta distribuição entre funções de coordenação pedagógica, de sustentabilidade e geral, passando depois a 2 coordenadores em 2011 e finalmente fixando-se em 1 coordenador geral a partir de 2013. Esta foi também a fase em que se começou a trabalhar no sentido de estabelecer parcerias com outras entidades que assegurassem a dimensão de formação pedagógica dos monitores e supervisores, uma vez que se percebeu a necessidade de reforçar esta área do projeto. Esse trabalho resultou na parceria com o Projeto Mais Valia da Fundação Calouste Gulbenkian em 2014 e na criação do Projeto Othukuma-na em parceria com a Fundação Fé e Cooperação em 2015. Além disso, procurou-se envolver o Estado moçambicano como parceiro, tendo-se conseguido um acordo em 2013 em que o Estado passou a pagar aos monitores que davam aulas de alfabetização no espaço da escolinha, sob condição de continuarem como monitores da escolinha.

O desejo de alargar o projeto ao número máximo de distritos possíveis (gráfico 6), expressado logo no segundo ano, fez com que se crescesse também nesse sentido, com o aumento de um distrito para cinco num único ano. Nesta fase, o número de escolinhas ainda era maioritário no distrito de Lichinga, mas esse salto em apenas um ano representou uma tendência de crescimento, que se prolongou nos anos seguintes. Na sequência da evolução que o projeto teve, também aqui há um pico destacado em 2003, em que se conseguiu chegar a 9 dos 15 distritos que a província tinha nessa altura (atualmente são 16). Começa depois a redução no número de escolinhas e com ela a redução no número de distritos abrangidos.

Gráfico 6



No ano de 2006, o projeto deixa de ter escolinhas no distrito de Lichinga, precisamente aquele onde teve início e onde chegou a haver 10 escolinhas. Lichinga ainda voltou a ter uma escolinha, em 2008, mas essa reabertura não durou mais de um ano. O sul da província ganhou claramente peso a partir de 2002-03, tanto em número de distritos como em número de escolinhas. A partir de 2009, o projeto centrou-se praticamente apenas na zona sul da província, sendo que entre 2011 e 2017 se manteve exclusivamente no distrito de Cuamba com um apoio à distância a uma escolinha no distrito de Sanga, em Mbemba, na zona norte da província. Esta escolinha de Mbemba tinha feito parte do grupo de escolinhas piloto selecionadas para um apoio mais próximo, mas, com a mudança da coordenação para Cuamba e o foco maioritário na zona sul, acabou por ser apenas apoiada à distância, mantendo-se neste modelo de acompanhamento até à atualidade.

Quanto à distribuição de escolinhas por distrito, se olharmos para quatro momentos específicos nestes 22 anos de existência, é possível perceber uma evolução desde o início do projeto até à atualidade. A predominância inicial do distrito de Lichinga, onde o projeto começou, perde significado quando o número de escolinhas começa a ser maior nos distritos do sul do Niassa. Por outro lado, até 2003 é alcançado o objetivo de expansão para chegar ao maior número possível de distritos, como se pode ver pelo gráfico desse ano aqui apresentado (gráfico 7). Contudo, a redução drástica a partir de 2005 deita por terra esse objetivo. Além disso, é também a partir daí que se dá uma deslocação para os distritos do sul, com a predominância do distrito de Cuamba a partir de 2011 e até à 2018, como se pode ver pelos mapas de distribuição geográfica apresentados a seguir (mapas 1 a 4).

Tabela 1 – Dados quantitativos diversificados de 1997 a 2018¹

Ano	Norte ou Sul	Distritos	N.º de escolinhas por distrito	N.º de distritos com escolinha	Total de escolinhas por ano	N.º de supervisores (geral + locais)	N.º de coordenadores (geral + de zona)
1997	Norte	Lichinga	14	1	14	5	1
		Lichinga	10				
1998	Norte	Sanga	2	5	15	8	1
		Muembe	1				
	Cuamba	1					
		Maúá	1				
Sul	Lichinga	10					
	Sanga	2					
1999	Norte	Muembe	1	6	20	10	1
		Cuamba	3				
		Maúá	3				
	Sul	Nipepe	1				
		Lichinga	9				
		Sanga	2				
2000	Norte	Muembe	1	6	19	8	2
		Cuamba	4				
	Sul	Maúá	3				
		Nipepe	1				
		Lichinga	7				
2001	Norte	Lichinga	7	7	18	8	2
		Sanga	2				

¹ Nos documentos do projeto, é frequente a zona do Miticue ser referida em separado, apesar de pertencer ao distrito de Cuamba, e a zona de Entrelagos ser referida também em separado, apesar de pertencer ao distrito de Mecanhelas. Isto significou que por vezes se considerou que o projeto chegava a mais distritos do que aqueles a que chegou. Corrigiu-se essa questão neste quadro, englobando os dados nos respetivos distritos e reduzindo assim o número de distritos contabilizados nalguns anos. Isso em nada invalida a análise dos valores como tendências, que se mantém igual à análise feita nos documentos do projeto.

2002	Sul	Muembe	1	8	38	12	2
		Lago	1				
		Cuamba	4				
		Maúa	2				
		Nipepe	1				
		Lichinga	7				
Norte	Sanga	2	7				
	Lago	2					
	Muembe	1					
Sul	Cuamba	13	10				
	Maúa	2					
	Nipepe	10					
	Mecanhelas	1					
	Lichinga	7					
	Sanga	2					
2003	Norte	Lago	2	9	52	9	2
		Marrupa	1				
		Muembe	1				
	Sul	Cuamba	15				
		Maúa	5				
		Nipepe	17				
Mecanhelas	2	7					
Lichinga	1						
Sanga	1						
2004	Norte	Marrupa	1	7	22	9	2
		Cuamba	8				
		Maúa	5				

2005	Norte	Niipepe	4	5	17	5	4
		Mecanhelas	2				
2006	Sul	Lichinga	1	5	11	5	2
		Cuamba	7				
		Matúa	3				
	Niipepe	4					
	Norte	Mecanhelas	2				
		Sanga	1				
Cuamba		5					
2007	Sul	Matúa	1	5	14	5	3
		Niipepe	2				
		Mecanhelas	2				
	Norte	Sanga	2				
		Cuamba	6				
		Matúa	1				
2008	Sul	Niipepe	3	6	16	5	3
		Mecanhelas	2				
		Lichinga	1				
	Norte	Sanga	2				
		Cuamba	6				
		Matúa	3				
2009	Sul	Niipepe	2	5	15	5	3
		Mecanhelas	2				
		Sanga	2				
	Norte	Cuamba	6				
		Matúa	3				
		Niipepe	2				

2010	Norte	Mecanheias	2					
		Sanga	2					
		Cuamba	6					
2011	Sul	Maiá	3	4	15	5	3	
		Nipepe	4					
		Sanga	2					
		Cuamba	10	2	12	5	2	
2012	Norte	Sanga	2					
		Cuamba	9	2	11	5	2	
		Sanga	2					
2013	Sul	Cuamba	9	2	11	5	1	
		Sanga	1					
2014	Norte	Cuamba	9	2	10	4	1	
		Sanga	1					
2015	Sul	Cuamba	9	2	10	4	1	
		Sanga	1					
		Cuamba	9	2	10	4	1	
2016	Norte	Sanga	1					
		Cuamba	9	2	10	4	1	
2017	Norte	Sanga	1					
		Cuamba	7	2	8	4	1	
2018	Norte	Sanga	1					
		Cuamba	7	1	8	4	1	

ORGANIZAÇÃO

iscte
INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

cei_iscte
Centro de Estudos
Internacionais



**POLITÉCNICO
DE LEIRIA**

ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS SOCIAIS

APOIO

CAMÕES
INSTITUTO
DA COOPERAÇÃO
E DA LINGUA
PORTUGAL
MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS