

**Educação de Infância na Guiné-Bissau,
partilha de uma experiência de formação e intervenção**

**Gabriela Portugal
Universidade de Aveiro
Departamento de Educação
CIDTFF**

Introdução

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

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

“Os centros estão numa condição pobre e impropriamente equipados com brinquedos educacionais e materiais de apoio, e os professores não são adequadamente treinados”, diz-nos um relatório do Banco Mundial de 1991 (cit. in Monteiro, 2005, p.12). Hoje, são ainda “inúmeros os estabelecimentos que, efectivamente, funcionam sem quaisquer

materiais para o prosseguimento dos objectivos de desenvolver as capacidades dos alunos e prepará-los para enfrentarem com sucesso a escola primária” (ibid).

Apesar de vários esforços feitos ao longo de vários anos após a independência, a Guiné-Bissau não conseguiu definir ainda uma política para esse nível e a visão da pequena infância sempre se limitou a uma educação pré-escolar eminentemente urbana, muito selectiva e redutora em termos de incidência (Furtado, 2005). As poucas crianças que conseguem frequentar uma instituição pré-escolar têm, em geral um melhor domínio do português, facto que as coloca em situação de vantagem, à entrada escolar, face à grande maioria sem esse privilégio (Furtado, 2005; Monteiro, 2005).

Da descoberta do contexto ao projecto Melhorar a Educação de Infância na Guiné-Bissau

No âmbito de um protocolo estabelecido entre a Universidade de Aveiro e a Fundação Educação e Desenvolvimento da Guiné Bissau, em Abril de 2003, com uma colega, fui pela primeira vez à Guiné-Bissau com vista a estabelecer contactos com educadores e professores guineenses, conhecer os espaços educativos locais, ganhando uma maior consciência acerca dos principais problemas e dificuldades bem como das forças e recursos existentes. A essa viagem seguiram-se outras que nos permitiram o desenvolvimento progressivo de uma visão bastante realística da Educação de Infância no país e a compreensão das suas principais necessidades, em particular no que respeita às necessidades de formação dirigida aos profissionais de Educação de Infância e necessidades de acompanhamento e supervisão pedagógica.

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

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

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

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

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

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

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

O grau de passividade e de atitudes de “espera” nos jardins-de-infância é muito elevado. Não encontrámos estímulo à iniciativa da criança, na escolha de actividades, na discussão de ideias, na expressão de opiniões, na resolução de problemas ou conflitos interpessoais. Livre iniciativa e brincar, actividades de descoberta e de expressão não são valorizadas e os níveis de bem-estar e de implicação das crianças são na generalidade pouco elevados.

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

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

Neste cenário, desenvolveu-se o projecto Melhorar a Educação de Infância na Guiné-Bissau (MEI-GB), entre 2004 e 2007, que envolveu um processo de formação de um grupo de educadoras e criação de uma estrutura de supervisão local para acompanhamento e apoio ao processo de inovação e melhoria das práticas (Portugal & Avelaira, 2007).

Desse projecto, pretendo neste breve artigo descrever algumas iniciativas empreendidas, dificuldades e conquistas envolvidas.

As iniciativas, as dificuldades e as conquistas

Olhar segundo a perspectiva da criança, considerando a implicação e o bem-estar, foi reconhecido pelas principais protagonistas do projecto MEI-GB (educadoras e supervisoras) como uma forma de avaliar a qualidade do contexto educativo. Contudo, dúvidas e questões surgiam frequentemente. Por exemplo, existiam dificuldades em compreender conceitos básicos como ‘implicação’, havendo uma tendência para ver a implicação como uma capacidade da criança, a capacidade de prestar atenção e realizar tarefas correctamente, e não como o resultado das condições educacionais no comportamento da criança. Nesta linha de pensamento, os factores que causam baixos níveis de implicação são pensados pelos educadores como estando fora do seu controlo (e.g. famílias com problemas, pobreza, falta de materiais, falta de condições, etc.), sendo a sua capacidade de intervenção e de mudança julgada como mínima ou mesmo nula.

Contudo, apesar das dificuldades e meios financeiros muito limitados, estes educadores reuniram, discutiram e tomaram decisões relativamente a medidas para melhoria da qualidade. Subsequentemente, nas práticas diárias de sala, os educadores passaram a adoptar mais facilmente uma organização mais aberta, uma atitude mais respeitadora perante o ímpeto exploratório natural da criança. O alargamento da livre iniciativa, o aumento da oferta de materiais e a diversificação de actividades tornou-se um permanente ponto de atenção dos educadores.

Na generalidade, podemos sumariar as iniciativas realizadas, do seguinte modo:

- re-organização do espaço com vista a deixar mais espaço para diferentes actividades em oferta em simultâneo (isto significou retirar mesas e cadeiras e criar espaços livres, por exemplo);

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

O efeito mais importante deste projecto foi o de os educadores sentirem que eles próprios são capazes de melhorar coisas nos seus contextos. Trata-se de um efeito valioso, dado que habitualmente conhecem um sentimento de impotência e assumem que não são capazes de alterar a sua situação, dependendo da ajuda de outros mais “sabedores”. Os educadores sentiram-se mais capazes, expressando sentimentos de orgulho e entusiasmo ao falar dos ganhos evidentes relativos aos níveis de implicação e de bem-estar das crianças, devido aos seus esforços de melhoria das práticas.

As iniciativas desenvolvidas pelos educadores guineenses foram,, frequentemente muito modestas mas estimulantes e inspiradoras de novas acções. O trabalho e as conquistas realizadas constituem um ponto de partida muito positivo para o desenvolvimento da dinâmica existente para a mudança e melhoria da resposta educativa a todas as crianças.

Perspectivas futuras na melhoria da Educação de Infância na Guiné-Bissau

Numa cultura em que a disciplina e obediência, e um forte respeito pelas hierarquias são valores dominantes, a adopção de um modelo em que a melhoria da qualidade requer atenção, confiança e respeito em relação às crianças leva muito tempo. Melhorar as capacidades de observação e de estimulação dos educadores, considerando a implicação e o bem-estar, é um desafio permanente. A adopção da perspectiva das crianças como referência para o trabalho a desenvolver colide com uma cultura onde “são os adultos que sabem como e o que é que as crianças devem aprender” num contexto educativo,

ficando preocupados com o que os outros vão pensar se virem as crianças brincando ou abandonando as suas mesas e cadeiras, realizando actividades no chão, em autonomia e evidenciando manifesto prazer. Num contexto educativo, trabalho significa esforço, obediência e tarefas escolares socialmente reconhecidas. Trabalho misturado com autonomia e prazer, em crianças, não deixa de ser visto como uma combinação estranha. Os adultos sentem-se mais confortáveis quando dirigem actividades diárias convencionais, introduzindo dois ou três momentos de actividades livres mais alargados.

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

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

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

Parece-nos particularmente pertinente investir em acções dirigidas aos educadores que os apoiem na organização de ambientes de estimulação comunicativa, que

proporcionem a cada criança oportunidades específicas de interacção linguística em português, quer com os adultos, quer com as outras crianças.

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

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

Nesta linha de pensamento, num país onde as línguas maternas são muito complexas e diversas, colidindo com a língua oficial, a presença de educadores de infância portugueses, acompanhando e apoiando as equipas locais de supervisão e o trabalho directo com as crianças, providenciando e modelando boas experiências linguísticas para as crianças, não parece ser um luxo mas uma boa forma de concretizar uma política de difusão da língua e cultura portuguesas.

Finalmente, na Guiné-Bissau, apesar da atenção à educação de infância se enquadrar nas políticas educativas que o Governo da Guiné-Bissau definiu no Plano Nacional de Acção Educação para Todos, constata-se a inexistência no país de formação de base em Educação de Infância apesar do reconhecimento generalizado da importância da educação das crianças. “Não se poderá pensar na generalização do ensino pré-escolar, nem em atingir os objectivos pedagógicos atribuídos à educação pré-escolar, se não

forem diligenciadas medidas no sentido de o país se dotar de uma capacidade de formação de formadores nessa faixa de ensino, o que até agora não existe” (Monteiro, 2005, p.13).

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

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

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

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

Referências bibliográficas

- Furtado, A. (2005). Administração e Gestão da Educação na Guiné-Bissau: Incoerências e Descontinuidades. Tese de Doutorado em Ciências da Educação. Universidade de Aveiro, 2005.
- Monteiro, J. J. H. (2005). A Educação na Guiné-Bissau. República da Guiné-Bissau, Ministério da Educação Nacional, PAEB/Firkidja, Bissau.
- Portugal, G. e Aveleira, A. P. (2007). Melhorando a Educação de Infância na Guiné-Bissau – numa dinâmica de formação, supervisão e avaliação (pp.407-424). Revista Contrapontos (Revista de Educação da Universidade do Vale de Itajaí), vol. 7, nº 2, Maio-Agosto de 2007, Univali-Editora, Brasil.
- Portugal, G.; Aveleira, A. P. & Libório, O. (2006). Formação em Educação de Infância na Guiné-Bissau, Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro (trabalho não publicado) - Programa de Formação em Educação de Infância na Guiné-Bissau, disponibilizado a Sua Excelência o Bispo de Bissau D. José Camnaté e Doutor Alexandre Furtado, Presidente da Fundação Educação e Desenvolvimento, em Abril de 2006.