

* Doutora em Psicologia da Educação, Professora Associada da Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação, Investigadora da Unidade de Investigação “Construção do Conhecimento Pedagógico nos Sistemas de Formação”, Portugal. E-mail: gabip@dce.ua.pt

* Mestre em Ciências da Educação, investigadora colaboradora da Unidade de Investigação “Construção do Conhecimento Pedagógico nos Sistemas de Formação”, Portugal.

Correspondência:
Address:
Universidade de Aveiro
Departamento de Ciências da Educação
Campus Universitário de Santiago
3810-193 Aveiro
Portugal

MELHORANDO A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA NA GUINÉ-BISSAU: numa dinâmica de formação, supervisão e avaliação

IMPROVING EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN GUINEA-BISSAU: in a process of training, supervision and assessment

Gabriela Portugal*
Ana Paula Aveleira**

Resumo

Este artigo assume-se como uma reflexão sobre um projecto visando a melhoria da educação de infância num país africano, Guiné-Bissau, um dos países mais pobres do mundo, onde não existe formação em educação de infância e onde os educadores lidam diariamente com várias e continuadas dificuldades. Apoiar um grupo de educadores guineenses na melhoria das suas práticas, focalizando-se as orientações curriculares que implicam no bem-estar da criança, estimulando a reflexão sobre as suas iniciativas, valorizando o trabalho de equipa e a cultura das comunidades servidas pelo jardim de infância revelou-se uma tarefa desafiadora, difícil, mas frutífera. Estes educadores inovaram, experienciaram sentimentos de entusiasmo e orgulho nas suas práticas, sentiram-se mais capazes. Contudo, sustentar o dinamismo e a estrutura funcional criada no contexto do projecto pressupõe um ambiente capacitante e encorajador. Isso implica vontade e empenho político.

Abstract

This article is in the form of a reflection on a project aimed at improving early childhood education in an African country, Guinea-Bissau, which is one of the world's poorest

Artigo recebido em:
02/03/2007
Aprovado em:
01/06/2007

countries, and where preschool teachers have no training and educators have to face varied and continuing difficulties. Helping these Guinean teachers to improve their teaching practice, focusing on the curricular guidelines which involve the wellbeing of the child, stimulating reflection on their initiatives, and valorizing team work and the culture of communities served by preschools and kindergarten, has proven to be a challenging and difficult, but fruitful task. These teachers innovate, experience feelings of enthusiasm and pride in their practices, and feel more capable. Nevertheless, supporting the dynamism and functional structure created in the context of the project presupposes an empowering and encouraging environment. This requires political will and commitment.

Palavras-chave

Melhoria da educação de infância na Guiné-Bissau; Implicação e bem-estar emocional.

Keywords

Improving early childhood education in Guinea-Bissau; Involvement and well-being.

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.

Podendo a Educação de Infância contribuir para a melhoria das condições de vida das crianças em vários aspectos, desde a educação propriamente dita (nas suas diferentes vertentes desenvolvimentais - cognitivas, linguísticas, sociais, etc.) até à saúde, nutrição e protecção em geral, na Guiné-Bissau, país multicultural e multi-étnico, a educação de infância encontra-se numa fase incipiente de desenvolvimento. Faltam princípios

e fundamentos educativos, orientações curriculares e materiais didáticos. 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 funcionam com o apoio dos pais, comunidades, organizações religiosas ou não governamentais auferindo os educadores salários muito baixos. Para além disso, é comum, que muitos educadores/professores estejam sem receber os seus salários durante longos períodos de tempo, em virtude de uma gestão financeira muito pobre.

“Os centros estão numa condição pobre e imprópriamente 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” (Monteiro, 2005. p.12).

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).

Segundo dados da UNESCO, baseados em indicadores do Banco Mundial, em 2004, apenas 12% das crianças (com idade compreendida entre os 3 e 6 anos) frequentavam a educação pré-escolar, incluindo movimentos comunitários de apoio às crianças. A percentagem de crianças em idade escolar que não vão à escola é de 55% e cerca de 70% daquelas que entram para o primeiro ano de escolaridade não terminam essa escolaridade básica.

As poucas crianças que conseguem frequentar uma instituição pré-escolar têm, em geral um melhor domínio do português, facto que as coloca em situação de vantagem, à entrada escolar, face à grande maioria sem esse privilégio (Furtado, 2005; Monteiro, 2005).

De entre os objectivos da Fundação para a Educação e Desenvolvimento da Guiné-Bissau (FED) destacam-se a melhoria da qualidade da educação

de crianças e a formação de recursos humanos para a educação de infância. Nesse sentido, o protocolo estabelecido com a Universidade de Aveiro (em Fevereiro de 2003), no que respeita às acções a desenvolver no domínio da Educação de Infância, consubstanciou-se num projecto de investigação, formação e intervenção que assume compromissos relativos ao apoio à concepção de orientações curriculares para a educação pré-escolar na Guiné-Bissau, tendo em consideração a realidade sócio-cultural guineense, e à dinamização de um projecto de intervenção pedagógica em contextos de infância que pressupõe a formação de educadores, a constituição de uma equipa de supervisores que no terreno acompanham e apoiam a implementação do projecto e a avaliação do seu impacte.

Do confronto com a realidade da educação de infância na Guiné- Bissau ao delineamento de objectivos

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

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

As famílias valorizam a educação de infância, considerando particularmente a sua importância para o desenvolvimento da compreensão e expressão

em língua portuguesa, uma importante base na prevenção do insucesso na escolaridade básica.

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

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

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

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

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

O grau de passividade e de atitudes de “espera” nos jardins-de-infância é muito elevado.

Não encontrámos estímulo à iniciativa da criança, na escolha de actividades, na discussão de ideias, na expressão de opiniões, na resolução de problemas ou conflitos interpessoais. Livre iniciativa e brincar, actividades de descoberta e de expressão não são valorizadas e os níveis de bem-estar e de implicação das crianças são na generalidade pouco elevados.

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

Por outro lado, embora alguns jardins tenham 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, na prossecução de um desiderato educacional básico: responder bem a todas as crianças.

Responder bem a todas as crianças implica procurar atender às circunstâncias que envolvem e caracterizam a sua vida assumindo, nas práticas educativas, uma dimensão ecológica (que no seu nível mais abrangente engloba dimensões como a cultura ou sub-cultura de uma comunidade ou família), o que traduz atenção, respeito e aceitação pela diversidade de circunstâncias de vida, personalização do currículo, aceitação de outros pontos de referência. Esta perspectiva exige questionamento permanente das práticas, abertura e pensamento crítico.

Quando olhamos práticas educativas comuns, evidenciam-se algumas situações recorrentes (PORTUGAL, LIBÓRIO E SANTOS, 2005):

- uma cultura educacional em que a compreensão do outro parece não existente – o desenvolvimento do currículo é concebido independentemente das necessidades e interesses das crianças (perspectiva centrada na tarefa);
- uma grande preocupação com actividades oferecidas e dirigidas pelo adulto. Actividades livres, rotinas, interacções e diálogos, desafios criados pelas próprias crianças não são valorizados. Pelo contrário, sobrevaloriza-se o que é concebido e proposto pelos educadores/professores.
- inexistência de questionamento das práticas e de reflexão crítica (tendência para o ajustamento e adaptação à cultura institucional existente).
- pouca iniciativa e envolvimento em resolução de problemas (raramente se verificam atitudes inovadoras ou empreendedoras).

Neste contexto, na prossecução da qualidade em educação, importa ajudar a desenvolver a competência para reconhecer e compreender a diversidade (cultura, desenvolvimento, experiências de vida); a competência para perceber a perspectiva da criança; a competência para articular e integrar, num espaço colectivo, a diversidade de interesses e necessidades; a competência para, continuamente, (re)construir o seu conhecimento pedagógico pela reflexão e questionamento das práticas, lançando bases para a mudança e inovação.

A formação de educadores não se pode restringir à aprendizagem de factos, estratégias e conceitos, mas tem de ser mais ampla, abarcando a exploração de um vasto domínio de conhecimentos, a sua análise crítica e articulação com experiências reais de vida. Enriquecer e estimular momentos de prática e de reflexão, individualmente e em grupo, de forma construtiva e aberta, não personalizada, discutindo aspectos percebidos, clarificando e comunicando adequadamente com outros sobre o que funciona, como é que funciona, quando, em que contexto, etc. é fundamental. Permite a exploração e compreensão activas da realidade, elucidando a teoria, tornando a prática mais estimulante e enriquecedora da própria teoria.

De acordo com uma abordagem experiencial, a forma mais económica e conclusiva de avaliação da qualidade de qualquer contexto de infância reside na focalização em duas dimensões: bem-estar emocional e nível de implicação experienciados pelas crianças.

Tal como Peter Van Sanden e An Joly (2003) na Nicarágua, pretendíamos na Guiné-Bissau, apoiar os educadores na melhoria da qualidade da educação em geral, assumindo que “good normal education constitutes inclusive education”. Como Laevers refere (2003, p.14), “when we want to know how each of the children is doing in a setting, we first have to explore the degree in which children do feel at ease, act spontaneously, show vitality and self confidence. All this indicates that their emotional well-being is ok and that their needs... are satisfied... The second criterion is linked to the developmental process and urges the adult to set up a challenging environment favouring involvement”. Aumentar os níveis de bem-estar e de implicação são referências para os profissionais que pretendem melhorar a qualidade do seu trabalho.

Assumindo que estas referências processuais são universais, embora possivelmente expressando-se de formas culturalmente diversas, definiram-se, em acordo com os nossos parceiros africanos, os seguintes objectivos:

- Apoiar a elaboração de orientações curriculares para a educação pré-escolar e conceber uma estratégia pedagógica de desenvolvimento no terreno dessas orientações (abordagem experiencial), num processo reflexivo contínuo;
- Criar um grupo de supervisores educacionais locais que acompanhará, e apoiará o processo de inovação e melhoria das práticas;
- Avaliar o impacto ou efeitos do programa no terreno;
- Lançar bases sustentadas para a constituição de uma dinâmica e estrutura de funcionamento capaz de continuar para além do próprio projecto que a cria.

A supervisão e reflexão sobre as práticas

O desenvolvimento deste projecto pressupôs a realização de formação, relativa à concepção de orientações curriculares e a uma abordagem experiencial da educação de infância (focalizada no enriquecimento do meio, na comunicação empática e na livre iniciativa da criança) criando-se uma base comum de conhecimentos enquadradora de toda a intervenção a desenvolver posteriormente.

À semelhança de Van Sanden and Joly (2003, p.170) achamos que “probably due to the difficult working and living conditions and the teacher’s limited pedagogical-didactical background, the learning and changing process is slow. It is never wise to introduce a theory to the teachers and send them back to their practice without some kind of monitoring or follow-up”. Porque os formadores/investigadores/assessores (nós) não permanecemos durante muito tempo trabalhando, apoiando e supervisionando os educadores nas suas iniciativas de inovação das práticas pedagógicas nos contextos educativos da Guiné-Bissau, tentamos assegurar, através de uma equipa de supervisão local, uma certa dinâmica e continuidade em todo o processo.

Assim, foi programada e criada uma estrutura de supervisão local de acompanhamento e apoio à intervenção directa realizada pelos educadores

e responsáveis de sala/grupo de crianças envolvidos no projecto. A esta equipa de supervisores (constituída por três técnicos/docentes, seleccionados do grupo de formandos envolvidos no projecto, cada um deles responsável pelo acompanhamento directo de cada um dos três sub-grupos de formandos que foi constituído) cabe assegurar o desenvolvimento contínuo de um processo de reflexão e avaliação sobre o impacto e significado da intervenção, quer para os educadores, quer para as crianças, quer para os próprios supervisores e outros elementos da comunidade que eventualmente venham a ser envolvidos e abrangidos pelas acções.

Foi delineado um esquema de funcionamento que passa pela programação e avaliação do trabalho específico a desenvolver pela equipa (efectuado em reuniões mensais dos supervisores), por reuniões quinzenais de cada uma das equipas de profissionais de Educação, sob a orientação do respectivo supervisor e por acompanhamento directo nos respectivos jardins-de-infância (efectuado através de visitas dos respectivos supervisores) a todos os profissionais de educação envolvidos no projecto.

Neste processo, tem-se afigurado fundamental que no decurso das diferentes reuniões se estabeleçam relações equitativas entre todos os intervenientes de modo a que cada um se sinta capaz de exprimir os seus pontos de vista, tornando-se possível a troca e confronto de ideias, processo crucial ao afinar dos conceitos e aperfeiçoamento das práticas e ao estabelecimento de um consenso acerca da importância do quadro conceptual que norteia o programa de intervenção. Assume-se que só uma identificação e mobilização conjunta de todos os intervenientes no programa de acção garantirão consistência e coerência na acção.

Assim, nas reuniões de supervisão pretende-se que a reflexão conjunta efectuada pelas equipas de profissionais de Educação sob a orientação dos respectivos supervisores, contemple: 1) o desenvolvimento de um consenso acerca da importância das orientações curriculares e das variáveis bem-estar emocional e implicação das crianças, enquanto indicadores de qualidade; 2) a compreensão e respeito pelos níveis de implicação e bem-estar emocional das crianças, as circunstâncias e as limitações; 3) a selecção de um domínio ou actividade para intervir no sentido de aumentar a qualidade percebida; 4) a procura da realização de todas as iniciativas que possam tornar a experiência bem sucedida; 5) a estimulação da comunicação ao nível da equipa, alternando espaços de acção com espaços de reflexão/avaliação e 6) a promoção da abertura a outros parceiros educativos disponíveis na comunidade (famílias e outros agentes).

No mundo da prática profissional com crianças, a supervisão providencia oportunidades regulares a educadores mais e menos experientes de reflectirem em conjunto sobre as suas realidades profissionais. Tal como as crianças necessitam de apoio, estimulação, atenção e respeito para se tornarem confiantes e mais competentes, também os adultos necessitam de relações de suporte, sob a forma de supervisão/assessoria, para se sentirem mais seguros e capazes.

As iniciativas, as dificuldades e as conquistas

No apoio à acção a realizar pelas equipas salientam-se os instrumentos de análise previstos na abordagem experiencial (LAEVERS, 2003) como particularmente úteis na sistematização de dados de observação, avaliação e definição de pontos de acção.

Alguns pontos de acção para melhoria das práticas, procurando-se responder melhor a todas as crianças, no âmbito do trabalho de equipa e supervisoivo, foram identificados e concretizados pelos supervisores e restantes membros das equipas. Na generalidade, podemos sumariar as iniciativas realizadas, do seguinte modo:

- 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).

Olhar segundo a perspectiva da criança, considerando a implicação e o bem-estar, foi reconhecido como uma forma de avaliar a qualidade do contexto educativo. Esse olhar tem sido estruturado e apoiado através de um sistema de acompanhamento das crianças (SAC), focalizando-se nas variáveis processuais implicação e bem-estar emocional. Trata-se de um sistema que permite responder à questão essencial “como está cada criança?” e considerar acções a empreender a fim de assegurar segurança emocional e desenvolvimento, em importantes áreas desenvolvimentais, para todo o grupo e para cada criança. O preenchimento deste sistema de monitorização representa um grande desafio para os educadores envolvidos. Dúvidas e questões surgem constantemente, os educadores necessitando de apoio continuado na utilização correcta do SAC. Vários conceitos necessitam de mais tempo de apropriação e contextualização. Por exemplo, existem dificuldades em compreender conceitos básicos como ‘implicação’. E, é um facto que os supervisores não têm muito mais conhecimento e experiência com a abordagem experiencial que os seus supervisandos... Há uma tendência para ver a implicação como uma capacidade da criança, a capacidade de prestar atenção e realizar tarefas correctamente, por exemplo, e não como o resultado das condições educacionais no comportamento da criança. Há dificuldade em perceber que a implicação é muito mais do que isto, que é algo acerca do ímpeto exploratório natural da criança, desenvolvimento e actividade mental intensa. Nesta linha de pensamento, existe uma clara tendência para atribuir pontuações elevadas em implicação e bem-estar até porque, frequentemente, os educadores consideram que uma baixa pontuação é sinal do seu próprio insucesso e temem a má impressão que possam causar nos outros. Usualmente culpam os factores que causam as baixas pontuações como estando fora do seu controlo e fora da escola: famílias, pobreza, falta de materiais, falta de condições, etc.

Apesar das dificuldades e meios financeiros muito limitados, estes educadores mantêm as suas reuniões, discutindo e tomando decisões relativamente a medidas para melhoria da qualidade. Subsequentemente, nas práticas diárias de sala, os educadores passaram a adoptar mais facilmente uma organização mais aberta, uma atitude mais respeitadora

perante o ímpeto exploratório natural da criança. Mas, naturalmente, o domínio de competências e atitudes experienciais e a criação de condições contextuais inerentes a uma abordagem experiencial ainda não estão verdadeiramente atingidos.

A definição de objectivos e iniciativas para todo o grupo de crianças ou para algumas crianças em particular parece ser uma tarefa difícil. A formulação de pontos de acção é frequentemente muito genérica e/ou sem conexão com os objectivos identificados. Contudo, o alargamento da livre iniciativa, o aumento da oferta de materiais e a diversificação de actividades tornou-se um permanente ponto de atenção dos educadores.

O efeito mais importante deste projecto é o de os educadores sentirem que eles próprios são capazes de melhorar coisas nos seus contextos. Como na Nicarágua, trata-se de um efeito valioso, dado que “they used to work with the feeling that they themselves were not able to change the situation and that they depended on the help of the others” (VAN SANDEN and JOLY, 2003, p.167). Os educadores sentem-se mais capazes, expressam os seus sentimentos de orgulho e entusiasmo quando falam dos ganhos evidentes relativos aos níveis de implicação e de bem-estar das crianças, tudo isto devido aos seus esforços de melhoria das práticas.

Assumimos que é a dinâmica de supervisão e mobilização conjunta de todos os intervenientes no projecto que lhe garante força e continuidade na busca de mais qualidade na acção educativa, fazendo-se jus à ideia de que “we can not wait for great visions, from great people, for they are in short supply at the end of the history. It is up to us to light our own small fires in the darkness” (CHARLES HANDY, cit in MC CONKEY, 2005).

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 uma combinação estranha nesta cultura. A tendência é trazer as atitudes de controlo do adulto para as novas actividades. Predomina a ideia implícita de que os adultos são capazes de “programar” as aprendizagens e desenvolvimento das crianças. Continuam a sentir-se mais confortáveis quando dirigem actividades diárias convencionais, introduzindo dois ou três momentos de actividades livres mais alargados. Embora a ideia de alargar o espaço para iniciativas livres da criança esteja adquirida, continua a necessitar de mais lucidez e de ser fortalecida, compatibilizando-a com regras, valores e objectivos educativos.

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

Com os supervisores, parece ser importante insistir numa relação e desempenho em parceria com os educadores (apoando, 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.

As iniciativas desenvolvidas pelos educadores guineenses são frequentemente muito modestas mas estimulantes e inspiradoras de novas

acções. O trabalho e as conquistas realizadas constituem um ponto de partida muito positivo para o desenvolvimento da dinâmica existente para a mudança e melhoria da resposta educativa a todas as crianças.

A fim de manter os conhecimentos, experiências e entusiasmo desenvolvidos no âmbito do projecto Melhorar a Educação de Infância na Guiné Bissau, durante os meses de Março, Abril e Maio de 2006, desenvolveu-se um movimento de recolha de materiais lúdicos e didácticos para apetrechamento de um centro de recursos educativos sediado nas instalações da Fundação Educação e Desenvolvimento, em Bissau.

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.

Os dados da investigação mais recente em torno do desenvolvimento cerebral, e concretamente do processo de activação do desenvolvimento sináptico da área da linguagem (receptiva e produtiva), indicam que é sobretudo durante o período pré-escolar que se verifica o maior desenvolvimento desta área, significando que é em fases precoces que o cérebro da criança está mais disponível e sensível para aprendizagem linguísticas.

Apesar das enormes lacunas, e atendendo a que as instituições pré-escolares veiculam o acesso à língua portuguesa, pode comprovar-se que as crianças que frequentam estes estabelecimentos educativos se encontram em situação de vantagem à entrada na escola.

Parece-nos portanto particularmente pertinente investir em acções dirigidas aos educadores que os apoiem na organização de ambientes de estimulação comunicativa, que proporcionem a cada criança oportunidades específicas de interacção linguística em português, quer com os adultos, quer com as outras crianças.

É considerado que é (também) no contexto de comunicação criado pelo educador que a criança vai dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário e adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação, o que está na

base de formas mais elaboradas de pensamento. Ora todo este processo, se for desenvolvido, é propedêutico e favorecedor do sucesso escolar posterior.

Paralelamente, é considerado que o alargamento das situações de comunicação em diferentes contextos, com diferentes interlocutores, conteúdos e intenções, permitem às crianças dominar progressivamente a comunicação, com vantagens não só a nível da linguagem mas também de outras competências. Parece-nos ser 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 técnica, 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, AVELEIRA 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 a esta 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

FURTADO, A. **Administração e Gestão da Educação na Guiné-Bissau: Incoerências e**

Descontinuidades. Tese de Doutorado em Ciências da Educação. Universidade de Aveiro, 2005.

LAEVERS, F. Experiential education - Making care and education more effective through well being and involvement. In LAEVERS, F. e HEYLEN, L. (eds.), **Involvement of children and teacher style**, Insights from an International Study on Experiential Education, Studia Paedagogica 35, Leuven: University Press (pp. 13-24), 2003.

MCCONKEY, R. (2005). **Inclusion in society**: delivery on promising. Conferência realizada em Inclusive and Supportive Education Congress, Glasgow, Scotland, 1-4 August 2005.

MONTEIRO, J.J.H. **A Educação na Guiné-Bissau**. República da Guiné-Bissau, Ministério da Educação Nacional, PAEB/Firkidja, Bissau, Junho, 2005.

PORTUGAL, G., AVELEIRA, A.P. E LIBÓRIO, O. **Formação em Educação de Infância na Guiné-Bissau**. Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro (trabalho não publicado), Abril, 2005.

PORTUGAL, G., LIBÓRIO, O. E SANTOS, P. (2005). Combinando teoria, praxis e reflexão sobre o desenvolvimento de competências na formação de educadores. Comunicação apresentada em VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, sob a temática: **Cenários da Educação/Formação**: Novos espaços, culturas e saberes, Escola Superior de Educação de Castelo Branco, 7-9 Abril 2005. Aguarda publicação em Actas.

VAN SANDEN, P. AND JOLY, A. Well being and involvement as a guide in realizing good conditions for inclusive education in Nicaragua. In LAEVERS, F. e HEYLEN, L. (eds.), **Involvement of children and teacher style**, Insights from an International Study on Experiential Education, Studia Paedagogica 35, Leuven: University Press (pp. 143-172), 2003.