

**Avaliação de Impacto**  
**da Intervenção da FEC nas Escolas de Auto-Gestão do Oio**



**Catarina Laranjeiro**  
**Novembro 2009**



FUNDAÇÃO EVANGELIZAÇÃO E CULTURAS



**Título:** Avaliação de Impacto da Intervenção da FEC nas Escolas de Auto-Gestão do Oio

**Autor:** Catarina Laranjeiro

**Orientação científica:** Simão Cardoso Leitão

**Revisão:** Simão Cardoso Leitão e Catarina Lopes

**Data:** Novembro de 2009

**Entidades Associadas:**

Fundação Evangelização e Culturas

Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento

Comissão Interdiocesana da Educação e Ensino

**Este relatório integra o plano de estágio de Catarina Laranjeiro na FEC na Guiné-Bissau, no quadro do programa INOVMUNDUS do Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (início a 15-04-2009 e conclusão a 04-2010)**



## **Agradecimentos**

Agradeço, em primeiro lugar, à Comunidade de Mansoa que me acolheu durante o trabalho de campo, em especial ao Mussa que tornou possível a minha integração;

À Missão Católica de Mansoa, em especial Ir. Elisabete Rodrigues por todo o apoio logístico prestado na realização do trabalho de campo;

E à Ir. Elisabete Rodrigues e Ir. Maria Farias por terem possibilitado o contacto com os directores das escolas;

Aos que participaram no presente estudo, tornando-o possível:

Directores das Escolas de Auto-Gestão do Mansoa e de Bissorã;

Ao Mário Augusto Sana, ex-professor das Escolas de Auto-Gestão de Mansoa;

Ao Pe.Davide Sccioco e José Mango da Biblioteca da Missão Católica de Mansoa;

Às antigas colaboradoras da FEC, Ana Margarete Gama, Carla Félix, Estela Louçã e Vanda Medeiros;

À Catarina Lopes, actual coordenadora do Departamento de Cooperação da FEC;

Ao Director Regional de Educação do Oio e ao Inspector Sectorial de Educação de Mansoa.



Não se pode encarar a educação a não ser como um quefazer humano. Quefazer portanto, que ocorre no tempo e no espaço, entre os homens, uns com os outros. Disso resulta que a consideração acerca da educação como um fenómeno humano nos envia a uma análise, ainda que sumária, do homem. O que é o homem, qual a sua posição no mundo – são perguntas que temos de fazer no momento mesmo em que nos preocupamos com a educação.

*in Paulo Freire, Educação como Prática de Liberdade*



## Índice

|  |    |
|--|----|
| <b>Lista de siglas e abreviaturas</b>                                  | 7  |
| <b>I- Resumo Executivo</b>   | 8  |
| <b>II- Introdução</b>  | 12 |
| <b>III- Elementos de Enquadramento Contextual do Estudo</b>            | 14 |
| <b>3.1- Breve Apresentação da Guiné-Bissau</b>                         | 14 |
| <b>3.2- Caracterização do Sector Educativo</b>                         | 18 |
| <b>3.3- As Escolas de Auto-Gestão do Oio</b>                           | 26 |
| <b>IV- Metodologia</b>   | 29 |
| <b>V- Análise e Discussão dos Resultados</b>                           | 35 |
| <b>5.1- Análise de Processo da Intervenção</b>                         | 35 |
| <b>5.1.1- Necessidades de Partida</b>                                  | 35 |
| <b>5.1.2- Descrição das actividades desenvolvidas</b>                  | 39 |
| <b>5.1.2.1- Formação de Professores</b>                                | 39 |
| <b>5.1.2.3- Apetrechamento de Escolas e Bibliotecas</b>                | 43 |
| <b>5.1.3- Perfil dos Técnicos</b>                                      | 45 |
| <b>5.1.4- Parcerias Estabelecidas</b>                                  | 46 |
| <b>5.2- Análise de Impacto</b>   | 48 |
| <b>5.2.1- Formação de Professores</b>                                  | 48 |
| <b>5.2.2 - Apetrechamento de Escolas</b>                               | 53 |
| <b>5.2.3- Formação de Bibliotecário e Apetrechamento da Biblioteca</b> | 56 |
| <b>5.2.4- Outras Considerações</b>                                     | 57 |
| <b>5.3.5- Síntese de Análise de Impacto</b>                            | 59 |
| <b>VI- Conclusão</b>   | 62 |
| <b>VII- Bibliografia</b>   | 64 |
| <b>Anexos</b>  | 67 |



## Lista de siglas e abreviaturas

---

- CIEE- Comissão Interdiocesana de Educação e Ensino
- COME- Comissões de Estudo (DRE- Direcção Regional de Educação)
- DENARP- Documento de Estratégia Nacional de Redução da Pobreza
- ESEVC - Escola Superior de Educação de Viana do Castelo
- FEC - Fundação Evangelização e Culturas
- GIPASE- Gabinete de Informação, Planificação e Análise do Sistema Educativo
- INDE- Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação
- IPAD- Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento
- ISU - Instituto de Cooperação e Solidariedade Universitária
- MEN – Ministério da Educação Nacional (designação usada em 2003)
- MENES- Ministério da Educação Nacional e do Ensino Superior
- ODM- Objectivos do Desenvolvimento do Milénio
- ONG- Organização Não Governamental
- PAEIGB- Projecto de Apoio à Educação no Interior da Guiné-Bissau
- PLAN GB- Plan da Guiné-Bissau
- PASEG - Projecto de Apoio ao Sistema de Ensino na Guiné-Bissau
- PAEIGB- Projecto de Apoio à Educação no Interior da Guiné-Bissau
- PAIGC- Partido Africano para a Independência da Guiné-Bissau e Cabo-Verde



## I- Resumo Executivo

A Guiné-Bissau é um país marcado por sucessivos conflitos, com repercussões económicas, políticas e conseqüentemente sociais. A educação constitui uma das áreas mais preocupantes na Guiné-Bissau na medida em que antes e após a Independência tem-se registado dificuldade política na implementação de medidas capazes de satisfazer as necessidades da população. Este aspecto ganha centralidade dada a importância da educação no desenvolvimento das condições de vida das populações.

Neste contexto, a intervenção da Fundação Evangelização e Culturas (FEC) na Guiné-Bissau, tem focado parte do seu trabalho na promoção da qualidade de ensino às populações.

Concretamente, a FEC tem investido na Formação Pedagógica de Professores do ensino básico, partindo das disciplinas que fazem parte do programa curricular deste nível de ensino: Ciências Integradas, Matemática e em Língua Portuguesa. Paralelamente, tem-se investido em: a) acompanhamento na Administração e Gestão Escolar; b) apetrechamento de Escolas e c) desenvolvimento de Projectos Sócio-Educativos.

A presente avaliação de impacto tem por objectivo analisar as contribuições da intervenção da FEC nas escolas de auto-gestão da região do Oio. Estas são escolas estatais que funcionam “com o sistema de parceria (Estado, Diocese e Comunidade Local) com o objectivo de proporcionar a educação e a formação académica às crianças, adolescentes e jovens e fazer com que a educação seja uma responsabilidade de todos (Furtado, 2005).” A FEC interveio na promoção da qualidade de ensino destas escolas entre 2001 e 2005, incidindo nas seguintes áreas: formação pedagógica de professores, formação em língua portuguesa, formação de bibliotecários, apetrechamento de escolas e biblioteca e, de forma marginal, acompanhamento em gestão e administração escolar.

Com base numa comparação entre a qualidade de ensino, antes e após a implementação do projecto, partimos das percepções dos diferentes actores envolvidos: Directores de Escola,



Professores, Missionários, Técnicos Formadores da FEC e Bibliotecários, Director Regional de Educação da Região do Oio e Inspector Sectorial de Mansoa.

Assim, dentro das possibilidades temporais e logísticas foram entrevistados todos os agentes essenciais para a realização deste estudo comparativo, tendo em consideração o processo desenvolvido. Houve também a necessidade do recurso à técnica de observação, e à análise de diferentes documentos escolares, como relatórios finais de actividades, grelhas de observação, fichas de presença, para uma recolha de dados mais criteriosa.

Na discussão dos dados recolhidos, procurou-se caracterizar a situação inicial (2001) e a situação actual (2009) a fim de se proceder à avaliação do impacto da intervenção. Este reflectiu-se na exploração de potenciais transformações resultantes das acções do projecto, nas suas diferentes dimensões.

Verifica-se que a intervenção da FEC se traduziu em melhorias reais da prática docente, na medida em que professores e directores reconhecem encontrarem-se mais dotados de competências e recursos pedagógicos. A aquisição de conhecimentos nos domínios da Matemática, Ciências Integradas e Língua Portuguesa foi também valorizada. Por outro lado, as escolas encontram-se mais dotadas de material didáctico, o que permite que o ensino seja mais dinâmico e eficiente. Desta forma aumentaram-se igualmente as possibilidades de auto-formação dos professores e de formação inter-pares (através das Comissões de Estudo, que também foram intervencionadas ao nível da sua organização). A intervenção na biblioteca permitiu a abertura deste espaço a novas actividades, tornando-a um local de leitura e pesquisa para professores, alunos e comunidade em geral. Posteriormente, a biblioteca passou a ser gerida por outra entidade, tendo as actividades de dinamização iniciais desaparecido, comprometendo as boas práticas impulsionadas pelo projecto. Por último registou-se a criação de um conjunto de instrumentos de trabalho e o desenvolvimento de competências institucionais, por parte da FEC enquanto instituição, que são agora mobilizados para as suas intervenções.

Considerando que a avaliação do trabalho desenvolvido é essencial para um melhor planeamento e desenho de projectos de natureza similar a desenvolver futuramente, são de



seguida apresentados recomendações resultantes da identificação de boas práticas e aspectos que dificultaram o sucesso desta intervenção:

Mais directamente relacionados com os resultados da intervenção a nível local

- Realização de estudos de diagnóstico participativos, capazes de caracterizar com rigor a situação de partida das escolas e professores para futuras intervenções;
- Seleccionar contextos de intervenção com potencial ao nível da motivação e do envolvimento dos agentes envolvidos;
- Implementação de intervenções integradas que tenham em conta os múltiplos problemas em presença;
- Realização de planeamentos cuidados e introdução de mecanismos de monitorização/avaliação que permitam a melhoria contínua;
- Articulação das intervenções levadas a cabo pelos diferentes parceiros e realizar um planeamento, tendo em conta os compromissos assumidos pelos professores e as potencialidades formativas locais, evitando sobreposição, sobretudo com as aulas a ministrar por estes nas escolas;
- Seleccionar equipas técnicas de forma cuidada, tendo em atenção a sua competência técnica, motivação e adequação de perfil a contextos inóspitos;
- Fornecer formação específica aos técnicos seleccionados;
- Promoção de uma cultura de proximidade com o público-alvo (partilha de experiências e conhecimento/adaptação à realidade local);
- Disponibilização de meios logísticos para uma implementação real de uma intervenção de proximidade;
- Trabalhar com os professores aspectos estruturantes como a planificação pedagógica e a avaliação das aprendizagens, facultando instrumentos de trabalho e exercitando a prática;
- Colocar uma tónica importante no domínio da língua portuguesa enquanto veículo de ensino;
- Manter uma abordagem pluridisciplinar holística, valorizando a interdisciplinaridade;
- Aposta numa metodologia de formação que vise a aquisição de competências pedagógicas através dos conteúdos técnico-científicos a ministrar pelos professores;



- Aposta na formação em contexto de trabalho (observação de aulas);
- Identificação e envolvimento de professores que possam servir de modelo para outros professores e que apoiem a intervenção, garantindo maior adequação ao contexto;
- Facilitar o acesso a materiais pedagógicos e de pesquisa para professores e alunos, adaptados às especificidades da Guiné-Bissau, colocando-os em escolas ou bibliotecas;
- Incentivar dinâmicas de pesquisa e leitura (auto-formação);
- Procurar manter a coerência da intervenção ao longo do tempo apesar das mudanças de equipa;

Mais directamente relacionados com o sistema envolvente (sustentabilidade a nível macro):

- Mobilizar mais recursos para a formação de professores em exercício;
- Apostar na educação de infância, especialmente no interior da Guiné-Bissau;
- Reforçar as estruturas de formação inicial de professores, especialmente no interior da Guiné-Bissau;
- Reforma do *curriculum* do ensino Básico;
- Criação de um sistema de certificação da formação de professores em serviço;
- Aprovação de lei de bases do sistema educativo e estatuto de carreira docente;

Mais directamente relacionados com a sustentabilidade da intervenção a nível local

- Envolvimento e participação de parceiros locais, como forma de garantir uma maior adequação da intervenção ao contexto, mas também à transferência de competências (sustentabilidade);
- Criar dinâmicas de compromissos e controlo como forma de garantir a sustentabilidade das acções desenvolvidas;
- Apetrechamento de meios técnicos e logísticos das estruturas locais, principalmente as DRE;
- Incentivar a criação de dinâmicas locais de formação de formadores, formação inter-pares e auto-formação;
- Apostar na utilização/transformação de materiais disponíveis localmente, como instrumento pedagógico.



## II- Introdução

A Fundação Evangelização e Culturas (FEC) na Guiné-Bissau tem focado parte importante do seu trabalho na promoção da qualidade do ensino básico. Esta intervenção surgiu no âmbito do **Projecto de Apoio à Educação no Interior da Guiné-Bissau** (PAEIGB) decorrido entre 2001-2007, com o apoio do Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), da Fundação Calouste Gulbenkian, da Comissão Interdiocesana da Educação e Ensino (CIEE), em parceria com o Instituto de Cooperação e Solidariedade Universitária (ISU) (2001-2005) da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo (ESEVC) (2001-2004) e com a colaboração em algumas actividades da Escola Superior de Educação de Torres Novas (2007). Para além da CIEE, contou-se com a parceria do Ministério de Educação Guineense e mais directamente da Direcção Regional de Educação do Oio, a Inspeção Sectorial de Mansoa e a Inspeção Sectorial de Bissorã, e a Missão Católica de Mansoa.

Tendo em conta que as boas práticas e o conhecimento dos aspectos a corrigir e a melhorar de intervenções passadas se torna uma ferramenta essencial para um melhor planeamento e desenho de projectos a desenvolver no futuro, o presente estudo debruça-se sobre o impacto da intervenção nas escolas de auto-gestão do Oio (2001-2004), cuja intervenção prática se traduziu em: i) Formação Pedagógica de Professores; ii) Formação em Língua Portuguesa; iii) Acompanhamento em Gestão e Administração Escolar; iv) Apetrechamento de Escolas; e v) Projectos Sócio-Educativos, dos quais se destaca o Apetrechamento da Biblioteca e a de Bibliotecários.

O conceito central do estudo, impacto, foi aqui assumido como o reconhecimento de efeitos numa dada realidade que tenham contribuído para a modificar, e que, sendo observáveis directa ou indirectamente, aparentam ter um carácter permanente (Maria do Céu Roldão, et. al, 2000).

Nesse sentido, as contribuições da intervenção são evidenciadas a partir de uma análise comparativa entre a qualidade de ensino anteriormente à implementação do projecto, em 2001, e a qualidade actual, posterior ao projecto, tal como é visto e percebido pelos



diferentes actores envolvidos: directores de escola, professores, técnicos formadores e bibliotecários. A percepção dos missionários foi também objecto do presente estudo, na medida em que são responsáveis pela gestão das escolas.

O impacto da intervenção operacionalizou-se, por sua vez, na exploração de potenciais transformações resultantes das acções do projecto, nas diferentes dimensões anteriormente enunciadas. A presente investigação foi confrontada com várias limitações, das quais se destaca a dificuldade em encontrar dados estatísticos fiáveis recentes.

Depois de uma caracterização do contexto socioeconómico em que o projecto foi implementado, em particular do sector educativo na Guiné-Bissau, é descrita a metodologia aplicada no presente estudo de avaliação e partimos para a discussão dos resultados. Antes das conclusões, apresentamos de forma resumida os principais impactos observados.

Os resultados e conclusões do presente estudo serão desenvolvidos a todos o que nela participaram na Cerimónia de Certificação dos Professores do «Projecto + Escola», a decorrer no dia seis de Março de 2010, no Centro Cultural Português, a qual contou com a presença de sua Excelência o Embaixador de Portugal na Guiné-Bissau, sua Excelência o Ministro da Educação da Guiné-Bissau e o Coordenador da Comissão Interdiocesana de Educação e Ensino.

Uma última nota para referir que o trabalho se inseriu no âmbito do estágio INOV MUNDUS, um programa criado e gerido pelo IPAD na sequência da sua Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa regulamentada pela Portaria nº 1103 / 2008 de 2 de Outubro, com início a 15 de Abril de 2009 e com a duração de 1 ano.

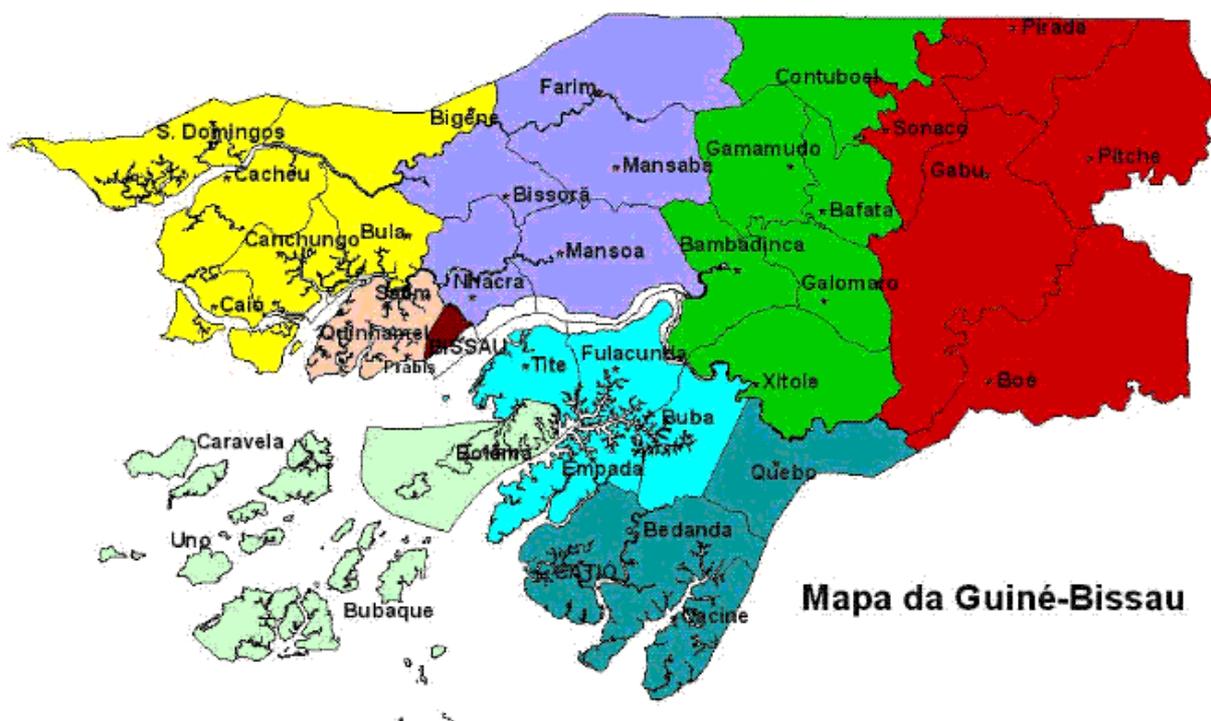


### III- Elementos de Enquadramento Contextual do Estudo

#### 1.1 Breve Apresentação da Guiné-Bissau<sup>1</sup>

Situada entre o Senegal e a Guiné-Conacry, a República da Guiné-Bissau faz parte da África Ocidental. O país compreende uma parte continental e um conjunto de ilhas (Arquipélago dos Bijagós), cobrindo uma superfície total de 36.125 km<sup>2</sup>. O clima é tropical húmido, sendo o ano marcado por duas grandes estações: a estação seca (Novembro e termino em meados de Maio) e a estação das chuvas (Maio a Outubro), que condicionam a dinâmica e a vida nas mais diversas variantes (económica, social, cultural e educativa).

Fig. 1- Mapa da Guiné-Bissau



A densidade populacional é de 29,4% e a taxa de crescimento demográfico anual é de 2.12% (Huco Monteiro, 2005) Não obstante a exiguidade territorial e a população pouco numerosa da Guiné-Bissau, a sua configuração física, aliada à História da sua formação enquanto entidade política, conferiram-lhe uma notável diversidade cultural e étnica. Com cerca de

<sup>1</sup> Grande parte das estatísticas aqui referida diz respeito a um período posterior ao início da intervenção por falta de referência consistente entre 1999 e 2001 em consequência do conflito civil de 1998/1999. Quer isto dizer que é provável que o nível da qualidade de ensino seja ainda mais deficitário.



trinta etnias, cada uma com língua e matizes culturais próprios, Balantas (29,95%), Fulas (20,19%), Mandingas (12,21%), Manjacos (10,62%) e Papéis (10,09%) estão entre as mais importantes do ponto de vista demográfico, ao lado de minorias culturais com alguma visibilidade como Beafadas (3,22%), Mancanhas (3,33%), Bijagós (3,52%), Felupes (1,89), Baiotes, Cassangas, Djancas, Nalús, Sossos, Tandas, Padjadincas, Saracolés e Landumas (Domingos da Fonseca, 1997). Dada a multiplicidade de línguas maternas, o crioulo da Guiné-Bissau é o idioma veicular de comunicação entre as diferentes etnias, sendo a língua oficial – o português – falado por uma pequena minoria (5%, segundo dados estatísticos apresentados em 2008 pelo Instituto Camões)<sup>2</sup>.

Administrativamente, o país é constituído por nove regiões, sendo uma delas Bissau, que tem estatuto de sector autónomo. Cada região administrativa é constituída por sectores (trinta e seis na totalidade), sendo estes constituídos por secções. Esta estrutura de divisão administrativa corresponde ao período anterior às primeiras eleições, uma vez que o processo da reconfiguração das unidades mais locais, as secções, em autarquias ficou por completar (*Plano Nacional de Acção Educação Para Todos*, 2003). A divisão administrativa mais pequena corresponde nas cidades ao bairro e fora das cidades às *tabancas* (pequenos aglomerados populacionais equivalentes a aldeias). Para administrar o sistema educativo, o Ministério de Educação organiza-se em estruturas descentralizadas, a saber: Direcção Regional de Educação (uma por região) e Inspecções Sectoriais de Educação.

No que diz respeito à economia, a Guiné-Bissau revela fragilidades que afectam negativamente as condições de vida da população. As principais actividades económicas residem na agricultura, reservas florestais, pesca, e comércio. O sector industrial, turismo e artesanato são quase inexistentes.

A Guiné-Bissau, e particularmente o interior do país, é sensível à instabilidade dos mercados da castanha de caju, fonte importante do rendimento das famílias e comunidades. O rendimento, bem como a segurança alimentar do agregado familiar, é também condicionado pela produção dos arrozais, que tem vindo a degradar-se nos últimos anos. O poder de compra

---

<sup>2</sup> FEC (2008), Fórum Nacional de Educação. Policopiado



de bens de primeira necessidade como arroz, pão, gasolina, lenha, está enfraquecido pela inflação e depreciação cambial registadas no país (Guinea-Bissau Country Profile, 2008)

Há claras dificuldades pela parte do Estado na gestão de sectores fundamentais, como a saúde e a educação, que se revelam na incapacidade de garantir o pagamento atempado dos salários, o que resulta numa desmotivação geral dos funcionários públicos. O recurso às ajudas internacionais, nomeadamente a Portugal (uma dos maiores doadores bilaterais em matéria de educação), através de projectos e programas de cooperação e a parceiros locais, como é o caso da Igreja Católica, tem por isso sido crucial para fazer face às necessidades quer da população, quer do Estado. De facto, a grande maioria da população encontra-se numa situação de grande fragilidade social. O índice de acesso aos serviços de saúde está entre os mais baixos de África. Doenças infecciosas como o paludismo, a tuberculose, o VIH/SIDA e cólera estão entre as principais fontes de morbilidade e mortalidade (Banco Mundial, 2009). A insuficiência de infra-estruturas de abastecimento em água é ainda, na Guiné-Bissau, um fenómeno generalizado em todo o país que afecta tanto as populações do meio rural como do meio urbano (Mamadu Jao et. al. 2008).

Em 2001, verificava-se que 64, 7% da população vivia com rendimentos inferiores a 2 dólares por dia, sendo que a maioria desta residia fora de Bissau. Em 2002, a população com mais baixos rendimentos pertencia à faixa etária mais jovem, dos quais 80% se encontrava entre os 15 e os 35 anos, estando, portanto, no auge das suas capacidades produtivas (Carlos Sangreman, et. al 2006).

Esta conjuntura sócio-económica deve-se à instabilidade política de que a Guiné-Bissau tem sofrido desde a Independência em 1974. Com o eclodir do conflito político-militar de Junho de 1998, que durou 11 meses, a situação agravou-se, gerando uma situação económica, política e social difícil que afectou negativamente as condições de vida das populações. Diferentes Governos se sucederam, sendo todos marcados por uma forte instabilidade e fragilidade democrática, o que constitui um forte entrave ao desenvolvimento. Desde então, a oposição ao poder político tem sido sistematicamente efectuada pelo poder militar, pondo em causa os alicerces de um Estado de Direito (Sangreman et. al. 2006).



O Governo Guineense elaborou o Documento de Estratégia de Redução da Pobreza (DENARP), no sentido de definir as linhas estratégicas para o desenvolvimento a curto prazo. Foram definidos como principais eixos: a criação de condições para um crescimento económico forte e sustentável, o aumento do acesso aos serviços sociais essenciais, a implementação de programas específicos de redução da pobreza, e a boa governação (DENARP, 2005).



## 1.2 Caracterização do Sector Educativo

---

A educação é um sector central na problemática da pobreza na Guiné-Bissau. Este sector é caracterizado por fracos desempenhos e apresenta todas as características de uma instituição historicamente recente. Ressalva-se que muitas das fontes, factos e estatísticas descritos ao longo do presente relatório são posteriores à intervenção da FEC no terreno, pelas razões apontadas anteriormente.

Segundo Huco Monteiro (2005), a história do ensino na Guiné-Bissau, pode dividir-se em três grandes fases. A primeira vai da pacificação definitiva do território aos inícios da luta armada de Libertação Nacional, nos anos sessenta. Dado o parco interesse da metrópole na Guiné-Bissau, não houve investimentos significativos na área da educação. A grande maioria dos guineenses, não tinha acesso ao ensino colonial, sendo este reservado a uma pequena elite.

A segunda fase cobre todo o período da luta até à Independência. Este período foi marcado por um aumento substancial da escolarização. Este processo deve-se à política social praticada pelo movimento de Libertação Nacional, que se revelou muito atenta à escolarização das crianças nas zonas libertadas. Em resposta, as autoridades portuguesas sentiram-se obrigadas a reformar a política colonial. Deste modo, através da estratégia política designada “Por uma Guiné Melhor”, houve um alargamento considerável da rede de oferta de ensino primário e, por outro lado, a elevação do horizonte escolar guineense ao primeiro ciclo do ensino secundário. O terceiro período vai da Independência até aos nossos dias. Nos primeiros anos da Independência, verificou-se a conjugação ascendente da procura e da oferta escolar que desembocaria na massificação do ensino. Segundo os documentos da época, a taxa bruta de escolarização passaria de 36%, nos princípios dos anos sessenta, para 78.9% nos finais dos anos setenta. Todavia, na mesma década os efectivos escolares começaram a decrescer e essa tendência manteve-se durante a primeira metade dos anos oitenta. A partir de 1990, a situação inverte-se, e os efectivos escolares não cessaram de aumentar na Guiné-Bissau e esta dinâmica não foi abalada nem pelo conflito político-militar de 1998 nem pelas perturbações políticas que desde então o país vem conhecendo (Monteiro, 2005).



Assim, têm-se verificado algum desenvolvimento no sector educativo. Segundo a *Carta da Política do Sector Educativo* (2009), a República da Guiné-Bissau revela progressos consideráveis no domínio da cobertura escolar, em todos os níveis do sistema, ao longo dos últimos sete anos. O sinal mais visível é a elevada taxa de cobertura escolar nos últimos anos. Com aproximadamente 300.000 alunos inscritos no ensino básico e secundário em 2005, o sistema de educação acolhe hoje o dobro de alunos do que há dez anos atrás. No ensino básico, o número de alunos mais que duplicou durante o mesmo período, passando de 105.430 para 252.479. Este aumento na cobertura, particularmente nos últimos anos, deve-se em parte aos esforços do governo para disponibilizar novas salas de aula e estimular a procura, mas também está associado ao grande envolvimento dos provedores privados e das comunidades locais na oferta de serviços de educação básica (Banco Mundial, 2009), como se pode verificar na tabela abaixo.

**Tabela 1:** Número de Escolas e de Alunos no Ensino Básico em 2006, e Percentagem (%) das Escolas Privadas e Comunitárias

| Regiões<br>Indicadores             | Bafatá | Biombo | Bissau | Bolama | Cacheu | Gabú  | Oio   | Quinara | Tombali | Nacional |
|------------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|-------|---------|---------|----------|
| Nº de escolas EB<br>(1º-6º Classe) | 277    | 55     | 127    | 46     | 228    | 167   | 277   | 72      | 135     | 1384     |
| Nº salas de aula                   | 539    | 323    | 1056   | 158    | 748    | 324   | 439   | 163     | 360     | 4110     |
| Alunos                             | 35605  | 23405  | 50952  | 7273   | 41087  | 27392 | 31363 | 12585   | 22817   | 252479   |
| Rácio aluno/<br>sala de aula       | 66     | 72     | 48     | 46     | 55     | 85    | 71    | 77      | 63      | 61       |
| Escolas básicas<br>privadas (%)    | 3.0    | 18.2   | 64.6   | 2.2    | 11.1   | 3.0   | 1.4   | 5.6     | 6.7     | 12       |
| Salas aula boas<br>condições (%)   | 27.3   | 47.4   | 41.3   | 31     | 55.4   | 55.6  | 55.4  |         | 33.3    | 46.1     |
| Escolas primárias<br>(%)           | 27.4   | 1.8    | 1.6    | 2.2    | 14.9   | 16.8  | 29.7  | 23.6    | 35.6    | 19.4     |

Fonte: GIPASE (Banco Mundial, 2009)

O ensino secundário tem acompanhado os passos do ensino básico. O número de alunos inscritos neste nível de ensino mais que triplicou entre 1995 e 2005, passando de 15.000 para 50.000. O sector privado, com 12.4 % de matrículas em 2005, teve um papel catalizador nesta expansão, já que o investimento do Governo no sector manteve-se muito modesto. As escolas privadas, no entanto estão distribuídas de forma irregular por todo o país, estando a maioria



delas concentradas na capital e nos seus arredores (Banco Mundial, 2009). A falta de escolas parece condicionar uma expansão mais acelerada do ensino secundário.

Um dos pontos fortes no desenvolvimento do sistema de ensino na Guiné-Bissau nos últimos anos é o aumento da provisão do ensino superior devido principalmente à crescente procura. O país conta com duas universidades privadas sedeadas na capital, sendo a Universidade Lusófona da Guiné-Bissau e a Universidade Colinas de Boé. Existe ainda a Faculdade de Direito que conta com o apoio do IPAD e da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa. (DENARP, 2005).

Habitualmente, as universidades cumprem apenas a função de ensino e formação, na medida em que não funcionam habitualmente como centros de investigação. De ressaltar, a Faculdade de Direito, que realiza alguns trabalhos de pesquisa.

No que respeita à formação inicial dos professores o sistema educativo guineense conta apenas com duas escolas de formação de professores para o Ensino Básico. A Escola Normal Amílcar Cabral, que se encontra em Bolama, com infraestruturas deterioradas e a Escola Normal 17 de Fevereiro, em Bissau, que se depara com falta de recursos humanos e materiais. Existe ainda a Escola Normal Superior, para formação de professores do Ensino Secundário denominada de Escola Normal Tchico Té e uma escola de formação de professores de Educação Física e Desporto Escolar, estando as duas últimas também sedeadas em Bissau. Os professores formados nestas escolas não são suficientes para cobrir as necessidades, uma situação que é agravada pela fuga de quadros para outros sectores mais rentáveis e para o estrangeiro (Plano Nacional de Acção - Educação Para Todos, 2005).

Actualmente, a Escola Normal Tchico Té é apoiada pelo Instituto Camões, tendo iniciado um mestrado no ano 2009/2010. O Programa de Apoio ao Sistema Educativo na Guiné-Bissau (PASEG), financiado pelo IPAD, desenvolve intervenção na Escola Normal 17 de Fevereiro.

A educação pré-escolar e o ensino técnico-vocacional são dois sub-sectoros marginalizados. A educação pré-escolar é oferecida maioritariamente por escolas privadas, que se encontram essencialmente concentradas nas áreas urbanas. O ensino técnico e vocacional continua a



sofrer os efeitos do conflito militar de 1998-1999, que contribuiu decisivamente para a desarticulação do sub-sector. Das quatro escolas públicas que funcionavam antes do conflito, três estão actualmente encerradas. Há algumas iniciativas emergentes no sector privado com centenas de estudantes inscritos em diferentes especialidades, contudo a maioria destas instituições encontram-se localizadas na cidade de Bissau (Banco Mundial, 2009).

Com o objectivo de corrigir os disfuncionamentos constatados, o Governo decidiu implementar um programa de desenvolvimento do sector da educação para os próximos 11 anos (2009-2020). O principal objectivo do programa visa a conclusão universal do ensino básico com serviços de melhor qualidade. De igual modo, a Política Educativa apoiar-se-á: a) na promoção do ensino pré-escolar; b) na melhoria da cobertura do ensino secundário geral; c) na melhoria da qualidade dos serviços educativos; d) na melhoria do ensino superior e promoção da investigação científica, e e) no desenvolvimento de programas de alfabetização e educação de adultos, entre outros (*Carta da Política do Sector Educativo*, 2009).

Estas tendências animadoras, por reais que sejam, não reflectem os insucessos com que o sector educativo se depara. O acesso à escola não é universal, visto que das 76% de crianças que entram na escola somente 48% chegam à última classe do ensino básico, isto é, a 6ª classe. Pode-se concluir que a taxa de retenção no ensino básico é muito alta, com particular incidência nas primeiras classes. Esta constatação é válida também para o ensino secundário geral e é acentuada pelas disparidades regionais, de contexto social e de género (*Carta da Política do Sector Educativo*, 2009).

Em 2000, a taxa de analfabetismo de adultos era estimada em 63,4%, em 2009. A taxa de analfabetismo feminino situava-se em 76,2% e masculino em 47,4%. Estima-se que este elevado índice pode ser uma das causas da taxa de frequência baixa de crianças e jovens do sexo feminino nas escolas, sendo a esperança da vida escolar de 3.6 anos. As raparigas permanecem muito menos tempo no sistema educativo, devido a factores ligados aos fenómenos sócio-culturais e económicos, nomeadamente o casamento e a maternidade precoces, e a sua participação em actividades geradoras de rendimento (DENARP, 2005).



Os constrangimentos que impossibilitam que o sistema de ensino se torne eficaz são vários. Primeiramente, a estrutura actual e a organização do ensino básico não é eficiente. Em termos de acesso, os dados apontam para a existência de escolas incompletas, que não cobrem as quatro classes da primeira fase das seis classes do ensino básico. Em 1999/2000, o rácio aluno/sala era de 64, passando para 90 em 2001/2002. Quase 52% dos alunos do ensino primário estão concentrados no primeiro e segundos anos. Só 56,6% das escolas oferecem um ciclo completo de quatro classes (Banco Mundial, 2009). Esta estrutura ineficiente é uma enorme fonte de desperdício, porque a maioria das crianças que não consegue terminar os seis anos de escolaridade acabam por continuar analfabetas (DENARP, 2005).

A qualidade de educação é muito baixa, devido ao ambiente precário de aprendizagem, a formação insuficiente e à falta de motivação dos professores. O ambiente é precário, na medida em que muitas salas de aula são barracas (cobertas de folhas de palmeira ou de bambu), que se inundam na época das chuvas e há uma falta crónica de livros e de material didáctico (Banco Mundial, 2009).

O aumento do número de escolas e alunos acima referido exerceu uma forte pressão sobre o processo de recrutamento de novos professores. O número de professores no ensino básico aumentou de 3.269 em 2001 para 4.327 em 2005. Contudo, os programas de formação de professores não foram capazes de atender à procura, devido à capacidade limitada das duas Escolas de Formação de Professores do Ensino Básico, denominadas na Guiné-Bissau de Escola Normal, em Bissau e em Bolama (423 estudantes matriculados em 2005).

O Relatório Diagnóstico das Escolas de Formação dos Professores do Ensino Básico, realizado em Março de 2008, reporta grandes limitações na qualidade de ensino que estas promovem. Em nenhuma das Escolas Normais foram encontrados instrumentos normativos e as limitações de financiamento público estão na base da fragilidade da sua autonomia, uma vez que o Governo só tem assumido o pagamento de salários, e ainda assim, com certa irregularidade.



As Escolas Normais de formação de professores não contam com nenhum apoio governamental na viabilização e/ou doação de recursos materiais ou recursos financeiros para a aquisição de material, sendo as instalações físicas bastante precárias. Os programas curriculares das disciplinas são marcadamente desactualizados e nenhuma das escolas dispõem de recursos didáctico-pedagógicos. Pode-se concluir que as Escolas Normais de Formação de Professores do Ensino Básico são ineficientes, uma vez que não são capazes de formar professores para serem absorvidos pelo sistema educacional (Relatório Diagnóstico das Escolas de Formação dos Professores do Ensino Básico, 2008).

Dada a falta de professores qualificados, são recrutados professores com níveis de formação escolar muito baixa. O recrutamento de professores contratados é uma medida que permitiu satisfazer a necessidade quantitativa dos docentes. Contudo, cerca de 63 % dos formadores contratados não tinham qualquer formação pedagógica em 2006 (Banco Mundial, 2009).

Trabalham nas escolas guineenses docentes sem formação adequada, que auferem salários baixos e nem sempre pagos, que vivem e trabalham em condições extremamente precárias e adversas, por isso, desmotivados, faltando frequentemente às aulas. Nas salas de aula, o processo de ensino-aprendizagem é centrado no professor e os alunos não são mais do que “recipientes passivos”. Não há interactividade, porque o espaço, o número de alunos, a falta de materiais e, sobretudo, a desmotivação dos docentes, não o permitem (Furtado, 2005).

Outro aspecto crítico é a língua de ensino, uma vez que muitos professores não dominam a língua oficial, tendo de recorrer ao crioulo da Guiné-Bissau (língua vernácula com implementação nacional). O desconhecimento quase completo da língua de ensino é uma realidade inquestionável que expressa mais uma das disfuncionalidades, entre a escola e o mundo da maioria dos alunos e professores. A falta de domínio do português assume assim uma relevância crítica e estrutural no funcionamento do sistema, com incidência negativa na qualidade dos serviços prestados e no relacionamento entre a escola e os seus utentes (Monteiro, 2005).



A juntar a todos a esta panóplia de factores, existe a gestão e administração do sistema de ensino que se tem tornado cada vez mais problemática. Nos últimos anos, não há referência de um ano lectivo em que as aulas se tenham iniciado de acordo com o calendário determinado pelo Ministério da Educação, que não tenha sido paralisada pelas greves dos professores, ou que tenha sido concluído atempadamente. Esta turbulência deve-se à dificuldade do Estado em pagar de forma regular os salários dos professores. Embora todos os funcionários públicos sejam afectados por atrasos salariais, o sistema educativo talvez seja o sector onde essa crise seja mais visível. É importante referir que a lei de base do sistema educativo e o estatuto de carreira docente se encontram por aprovar.

A gestão do sistema cabe a um Ministério, responsável por todos os níveis de ensino, sendo constituído por vários departamentos, sendo que alguns possuem um grau de autonomia administrativa e financeira, como o caso do Instituto Nacional de Desenvolvimento para a Educação (INDE) e da Editora Escolar (Banco Mundial, 2009).

O sistema é composto por 9 Direcções Regionais de Ensino que coincidem com a divisão administrativa do país, sendo que cada direcção é responsável pela gestão local do sistema educativo, incluindo a supervisão das escolas, a recolha de dados estatísticos, o recrutamento dos professores contratados, se necessário, e o fornecimento e a distribuição de materiais pedagógicos às escolas (Banco Mundial, 2009).

As Direcções Regionais de Educação (DRE) foram criadas numa perspectiva de descentralização para serem a representação regional da administração educativa central. As competências das DRE, segundo o Regulamento de Funcionamento em vigor, deviam abarcar os domínios de supervisão e acompanhamento técnico e pedagógico; de administração dos recursos humanos, financeiros e materiais; de inspecção educativa e administrativa, bem como de serviços gerais. Como tal, as DRE deviam trabalhar com uma rede de unidades de gestão administrativa e técnica. Ao nível dos sectores do país, as Direcções Regionais contam com Inspectores Escolares, os quais nem sempre possuem um gabinete de trabalho. Segundo Furtado (2005), todas as DRE revelam falta de orientações, de planos e de percepção exacta



do seu papel como uma estrutura intermédia que deve garantir a ligação entre a administração central e as escolas e assegurar também a integração das actividades educativas ao nível das regiões (Furtado, 2005).

Face à insuficiente ou inexistente resposta estatal, a Sociedade Civil, a Igreja Católica e Organizações Não-Governamentais (ONG), a Cooperação Bilateral, particularmente de Portugal, assim como outras agências internacionais estão a desempenhar um papel cada vez mais importante na prestação de serviços educativos. O próprio Governo da Guiné-Bissau reconhece que será muito difícil atingir a meta do Ensino Básico Universal sem a existência de parcerias.

Em 1993, dada a degradação do sector educativo, o Presidente João Bernardo Vieira pedia a colaboração da Igreja Católica, estabelecendo neste sentido um Protocolo entre o Ministério da Educação e a Diocese de Bissau, a partir do qual a Igreja Católica passa a ter um papel activo e decisivo, assegurando serviços mínimos de educação às populações.

Por outro lado, tem-se verificado que a participação e a apropriação comunitária têm aumentado, quer na gestão quer no processo de construção de escolas. Muitas escolas são apoiadas nos últimos anos por ONG através de processos que promovem uma forte participação comunitária.

O aparecimento das ONG na Guiné-Bissau, resulta da abertura à democracia que permitiu que um grupo de quadros, com cultura académica e com experiência nos departamentos estatais de promoção ao desenvolvimento e de cooperação, constituísse associações, com projectos diversificados contra a degradação do Estado (Sangreman et al, 2006).

Segundo Lino Bicari (2005), as escolas comunitárias são criadas por decisão e com compromisso de uma ou mais comunidades vizinhas, sendo construídas e conservadas, geridas e controladas pela própria comunidade.



A forma como a comunidade participa na escola tem conduzido a estes modelos diferenciados de gestão. Dentro das escolas comunitárias, podemos encontrar diferentes modelos de gestão: nos bairros urbanos de Bissau, desenvolve-se o modelo de escolas populares; o modelo das escolas de autogestão encontra mais expressividade na região de Oio; o das escolas públicas com intervenção de associações manjacas na região de Cacheu; o das escolas comunitárias na região de Bafatá (Catarina Lopes, 2007).

Segundo o *Ante-Projecto de Estatutos das Escolas de Autogestão a nível de diocese* (27 Setembro de 2001), as escolas em autogestão são “escolas estatais que funcionam em parceria com a comunidade local e as Dioceses de Bissau e de Bafatá. Visam proporcionar educação e formação académica às crianças, adolescentes e jovens e fazer com que a educação seja uma responsabilidade de todos. Para tanto, as actividades são realizadas mediante um processo de consciencialização e de co-responsabilidade do Ministério da Educação Nacional, Diocese, comunidade escolar e corpo docente, marcados pela filosofia freiriana<sup>3</sup> de consciencialização dos processos.”

Neste contexto, as missões católicas desempenham um papel de interventor externo na qualidade de consultor administrativo-financeiro, técnico-pedagógico de professores, comités de gestão, e um intermediário entre a comunidade e Estado.

### 3.3 As Escolas de Auto-Gestão do Oio

---

As escolas de auto-gestão do Oio encontram-se organizadas enquanto colectivo desde 1993. “São escolas estatais que funcionam com o sistema de parceria (Estado, Diocese e Comunidade Local) com o objectivo de proporcionar a educação e a formação académica às crianças, adolescentes e jovens e fazer com que a educação seja uma responsabilidade de todos.

---

<sup>3</sup> Paulo Freire delinhou uma *Pedagogia da Libertação*, intimamente relacionada com a visão marxista do Terceiro Mundo e das consideradas classes oprimidas na tentativa de consciencializa-las politicamente; as suas maiores contribuições foram no campo da educação popular para a alfabetização.



As actividades são realizadas mediante um processo de consciencialização e de co-responsabilidade entre o ministério, a diocese, a comunidade local, escolar e corpo docente. A comunidade tem um papel de relevo na gestão dos recursos humanos, das infra-estruturas e das actividades escolares. Tem ainda, a função de decisão, apoiando-se numa estrutura criada no período da luta pela independência, os Comités de Gestão que contribuem economicamente para o subsídio dos professores, o qual constitui uma solução temporária para garantir o funcionamento das escolas sem greves ou paralisações” (Lopes, 2007).

O Ministério da Educação Nacional tem um papel mais institucional. Legitima a escola através da autorização oficial para o seu funcionamento, integrando docentes e funcionários no quadro estatal, o que garante, por conseguinte, os seus salários e formação contínua. Como referido anteriormente, a Igreja Católica na Guiné-Bissau teve o pedido de auxílio do Estado para apoiar o sector educativo na Guiné-Bissau. Deste modo, desde o início da sua constituição que os dois colectivos,<sup>4</sup> têm uma dinâmica de formação, de administração e gestão escolar assegurada pelas missões católicas.

Cada um dos colectivos de Bissorã e Mansoa tem uma coordenação, sendo esta composta por dois directores e/ ou sub-directores de escola e a responsável da missão católica. A esta coordenação cabe a gestão e organização do colectivo, nomeadamente a realização do plano anual e quinzenal de actividades, a avaliação e selecção dos professores, a gestão financeira do colectivo e a realização do relatório anual de actividades. Estas actividades são realizadas nas Comissões de Estudo (COMES), reuniões de formação em exercício, que se realizam quinzenalmente ao sábado de manhã.

Em ambas as missões de Mansoa e Bissorã, existe uma sala destinada ao colectivo de escolas. Nesse espaço, os professores realizam as COMES e algumas tarefas lectivas como elaboração e correcção de provas, preenchimento de grelhas e preparação de aulas. Nesse mesmo espaço, estão guardados todos os documentos relativos à gestão escolar.

---

<sup>4</sup> As escolas de auto-gestão encontram-se organizadas, enquanto colectivo desde 1993. Um dos colectivos está sediado e afecto à Missão Católica de Mansoa, enquanto o outro está sediado e afecto à Missão Católica de Bissorã.



Apesar do reforço de capacidades proporcionado pelas missões católicas, a verdade é que os responsáveis das missões não se encontravam inicialmente dotados de competências e ferramentas para esta função (Encontro Nacional de Educação, 2009).

Foi neste contexto, que entre 2001 e 2005, e a FEC contou desde o primeiro momento com apoio financeiro do IPAD e uma parceria forte com a Igreja Católica na Guiné-Bissau. De 2001 a 2004, o ISU e a ESE Viana do Castelo participaram na área de apoio técnico do projecto. O PAEIGB abrangia as regiões de Bafatá, Cacheu, Oio e Tombali, esta última apenas em 2001/2002 com uma equipa sediada em Catió. Na região de Oio, centro desta análise de impacto, a intervenção deu-se nas escolas de auto-gestão de Mansoa e Bissorã em formação e acompanhamento dos professores, acompanhamento em administração e gestão escolar, desenvolvimento de projectos socioeducativos e apetrechamento de escolas e centros de desenvolvimento educativos.



## II - Metodologia

Tratando-se de avaliar o impacto, especificamente no que diz respeito à intervenção da FEC nas escolas de auto-gestão do Oio foram seguidos os passos considerados fundamentais na realização de um estudo comparativo entre a situação inicial (2001) e actual (2009), tendo em consideração o processo desenvolvido entre 2001 e 2005.

Após definida a estrutura provisória do trabalho e seus objectivos, procedeu-se à pesquisa bibliográfica (livros, jornais, boletins, relatórios, artigos, etc) de diversos investigadores, como Huco Monteiro, Lino Bicari e Alexandre Furtado na área da Educação na Guiné-Bissau. A análise dos documentos recolhidos decorreu no mês de Maio de 2009 e permitiu o enquadramento do presente estudo no contexto educativo da Guiné-Bissau, suas limitações e potencialidades, constituindo um referencial orientador de todo o restante trabalho de investigação.

Procurou-se posteriormente caracterizar a intervenção da FEC, tendo como ponto de partida as necessidades no terreno anteriores à intervenção. Assim, foi realizada uma avaliação do processo que englobou cinco dimensões de análise: a) necessidades identificadas; b) actividades desenvolvidas; c) metodologias utilizadas; d) recursos disponíveis; e c) parcerias estabelecidas.

Para tal, foram entrevistadas cinco pessoas que desempenharam funções de coordenação de projecto e/ou de técnicas de formação, as responsáveis pelas missões católicas de Mansoa e Bissorã e os directores e professores das escolas de auto-gestão do Oio. As entrevistas realizadas foram semi-directivas, seguindo o guião que se encontra em anexo (ver anexo I). A escolha da técnica de entrevista semi-directiva prende-se com o facto de esta privilegiar a aplicação dos processos fundamentais de comunicação e interacção humana, permitindo retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos. O guião da entrevista foi seguido de forma aleatória, realçando os temas que se queria aprofundar. O conteúdo da entrevista foi objecto de uma análise de conteúdo sistemática, tendo-se para o efeito realizado



sinopses. Recorreu-se ainda, à pesquisa e análise documental de relatórios de avaliação e de monitorização do projecto. Constituíram também elementos úteis à investigação algumas fotografias do projecto, que se encontravam no Arquivo da FEC em Lisboa.

**Tabela 2-** Operacionalização dos procedimentos metodológicos da avaliação de processo.

| Dimensões de Análise           | Indicadores  | Instrumentos de Recolha de Informação | Fontes   |
|--------------------------------|--|---------------------------------------|--|
| Necessidades Identificadas     | Tipo de Necessidades Identificadas   | Entrevista/ Análise Documental        | Missionários, Técnicos de Formação, Relatórios de Coordenação e Avaliação (2001-2007)                    |
|                                | Gravidade das necessidades identificadas face à qualidade de vida das populações |                                       |  |
|                                | Tipo de respostas existentes para fazer face às necessidades identificadas       |                                       |  |
| Actividades Desenvolvidas      | Tipo de Actividades Desenvolvidas  | Entrevista/ Análise Documental        | Missionários, Técnicos de Formação, Relatórios de Coordenação e Avaliação (2001-2007)<br><br>Fotografias |
|                                | Estrutura Programática das Actividades Desenvolvidas                             |                                       |  |
|                                | Público-Alvo   |                                       |  |
| Metodologias                   | Recursos Didácticos Utilizados   | Entrevista/ Análise Documental        | Missionários, Técnicos de Formação, Relatório de Coordenação e Avaliação (2001-2007)                     |
|                                | Técnicas Pedagógicas Utilizadas  |                                       |  |
|                                | Integração com o Público-Alvo  |                                       |  |
| Recursos Humanos Disponíveis   | Habilitações académicas dos Técnicos   | Entrevista                            | Missionários<br>Técnicos de Formação   |
|                                | Experiência Profissional dos Técnicos  |                                       |  |
|                                | Perfil dos Técnicos  |                                       |  |
| Recursos Materiais Disponíveis | Recursos Informáticos  | Entrevista                            | Missionários<br>Técnicos de Formação   |
|                                | Recursos Didácticos  |                                       |  |
|                                | Recursos de Deslocação   |                                       |  |
| Parcerias Estabelecidas        | Moldes das Parcerias Estabelecidas   | Entrevista/ Análise Documental        | Missionários, Técnicos de Formação, Relatórios de Coordenação e Avaliação (2001-2007)                    |

Numa segunda fase, que decorreu na Região do Oio durante o mês de Junho de 2009, procurou-se saber quais as transformações resultantes da intervenção da FEC. Para tal foram efectuadas entrevistas aos principais actores escolares. As entrevistas foram construídas seguindo quatro dimensões de análise: a) Formação Pedagógica de Professores; b) Formação



em Língua Portuguesa; c) Apetrechamento da Escola; e d) Apetrechamento de Bibliotecas/ Formação de Bibliotecários.

Assim sendo, foram entrevistados os oito Directores das escolas de auto-gestão do colectivo de Mansoa, uma vez que todos estiveram na formação da FEC. Em quatro destas entrevistas esteve também presente o Sub-Director da respectiva escola, participando e respondendo em conjunto com o Director. Sete destas entrevistas foram realizadas nas próprias escolas, o que permitiu enriquecer o estudo através da observação não-participante. Tal como nas restantes entrevistas efectuadas, estas foram objecto de uma análise de conteúdo sistemática, tendo-se para o efeito realizado sinopses.

Com o colectivo de Mansoa foi possível, a observação de uma Comissão de Estudo (COME)<sup>5</sup>, o que permitiu a observação da dinâmica de trabalho da coordenação e do colectivo.

No decurso deste estudo, houve muitas vezes a necessidade do recurso à técnica de observação, tendo-se relevado uma mais-valia no desenrolar do processo de trabalho. A flexibilidade do método de entrevista não nos deve levar a acreditar numa completa espontaneidade do entrevistado e numa total neutralidade do investigador, sendo que a observação constitui um método que ajuda a colmatar as possíveis limitações desta metodologia.

De igual modo, analisaram-se diferentes documentos escolares como provas, grelhas de avaliação, fichas de presença, calendários escolar, etc, o que também permitiu colmatar e confrontar informações recolhidas durante a entrevista.

Entrevistaram-se também os Directores das escolas de auto-gestão de Bissorã, sendo que nas oito escolas, apenas cinco Directores estiveram presentes nas formações da FEC.

---

<sup>5</sup> Reunião quinzenal de formação em exercício de professores do ensino básico conduzida pelo inspector-formador da Direcção Regional da Educação. Nas escolas de auto-gestão do Oio as COME são conduzidas pela coordenação do colectivo de escolas.



Realizou-se também, uma entrevista a um antigo professor de uma escola de auto-gestão de Mansoa, que actualmente se encontra em formação na Escola Normal Superior Tchico Té.

Especificamente em relação ao impacto da intervenção na Formação de Bibliotecários e Apetrechamento da Biblioteca entrevistaram-se os dois principais agentes envolvidos na dinamização da Biblioteca aquando da intervenção da FEC: um dos bibliotecários e o responsável da missão católica à data. De igual modo, o conteúdo das entrevistas foi objecto de uma análise sistemática, tendo-se para o efeito realizado sinopses.

**Tabela 3-** Operacionalização dos procedimentos metodológicos da avaliação de impacto.

| DIMENSÕES DE ANÁLISE               | INDICADORES  | INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO | FONTES  |
|------------------------------------|--|---------------------------------------|---|
| Formação Pedagógica de Professores | Utilização de pedagogias activas   | Entrevista e Grelha de Observação     | Directores, Sub-Directores, Professores, Missionários, Documentos Relativos à Avaliação e à Planificação de Aulas |
|                                    | Aplicação de estratégias de avaliação  |                                       |   |
|                                    | Aplicação de planificações eficazes  |                                       |   |
|                                    | Utilização e construção de materiais didácticos                                    |                                       |   |
|                                    | Interdisciplinaridade em sala de aula  |                                       |   |
|                                    | Domínio científico das disciplinas leccionadas (Ciências Integradas e Matemática). |                                       |   |
|                                    | Utilização do Português em Sala de Aula  |                                       |   |
| Formação em Língua Portuguesa      | Mobilização para o crioulo   | Entrevista                            | Directores, Sub-Directores, Professores, Missionários   |
|                                    | Utilização de Baús Pedagógicos   |                                       |   |
| Apetrechamento da Escola           | Catlogação/ Registo da Biblioteca  | Grelha de Observação                  | Baús Pedagógicos  |
| Formação de Bibliotecários         | Utilização de Dinâmicas de Animação  | Entrevista                            | Missionário Antigos Bibliotecários  |
|                                    | Existência de um Plano de Actividades  |                                       |   |
|                                    | Apoio na Língua Portuguesa   |                                       |   |
|                                    | Apoio na Pesquisa  |                                       |   |
| Outros Impactos                    | Sucesso Escolar  | Entrevista                            | Missionários Directores   |
|                                    | Administração e Gestão Escolar   | Entrevista                            | Missionários  |



Encontros e conversas informais foram mantidos em todas as etapas da investigação, com pessoas de vários níveis de responsabilidade e em várias circunstâncias, nomeadamente do Director Regional de Educação do Oio e do Inspector Sectorial de Mansoa. Estas conversas informais possibilitaram uma melhor compreensão das intenções, motivações e dificuldades dos principais actores da administração escolar.

A realização do presente estudo foi confrontada com a já conhecida limitação em aceder a informações estatísticas coerentes e regulares, quer sobre o sistema educativo da Guiné-Bissau quer sobre aspectos importantes do contexto que envolve a educação.

Contudo outras dificuldades constituíram limitações do presente estudo. Uma primeira dificuldade diz respeito ao facto de a intervenção da FEC se inserir numa dinâmica de formação gerida pela missão católica. Em concreto, tornou-se complicado, por vezes, destrinçar entre os impactos concretos da intervenção da FEC e os resultados da dinâmica de formação contínua prestada pela missão católica desde 1993. Nas palavras de uma das técnicas: *“O Oio tinha características muito diferentes de todas as outras regiões, era um sector muito privilegiado, onde já havia um trabalho de base feito”* (Entrevista XVI).

Um segundo aspecto diz respeito ao facto de muitos dos directores entrevistados terem iniciado a sua actividade após o ano de 2001. Como tal, a sua actividade pedagógica foi sempre acompanhada pela FEC. Nestes casos, não foi possível analisar o seu desempenho, e dos seus pares, com base numa comparação alicerçada num período anterior ao da intervenção. De igual modo, a responsável da missão católica de Bissorã, começou o seu acompanhamento às escolas de auto-gestão já depois de a FEC ter iniciado a sua intervenção.

Foi também complicado recolher informação objectiva em virtude do carácter exploratório da abordagem da primeira equipa que chegou ao terreno. Uma das técnicas entrevistadas referiu que no primeiro ano *“foi um ano de experimentação, em que se estava a descobrir ainda, trabalhava-se muito em cima do momento”* (Entrevista XVII). Este facto levou a que também não fosse delineada uma intervenção estratégica sistemática, o que tornou ainda mais difícil aceder a fontes de informação com dados concretos que possibilitassem uma análise do processo mais completa.



Consequentemente, a análise de processo baseou-se nas fontes a que se pode ter acesso: testemunhos dos antigos técnicos, de alguns directores, da responsável da missão católica de Mansoa e acervo documental (fotografias, textos, relatórios) sobre as actividades dos primeiros anos.



### III- Análise e Discussão de Dados

No presente capítulo, partindo dos diversos dados obtidos e analisados, destacam-se os aspectos que emergem do estudo em relação às questões orientadoras que o nortearam, e percorrendo as diversas dimensões de análise que foram trabalhadas.

#### 5.1 Análise de Processo de Intervenção

Como referido anteriormente, a análise do processo de intervenção teve por objectivo, a partir da recolha dos discursos dos vários agentes envolvidos, captar diferentes percepções sobre a dinâmica das intervenções planeadas face às necessidades identificadas aquando da chegada da primeira equipa ao terreno em 2001, visando compreender o processo em si mesmo. Para contextualizar a análise dos dados, traçou-se o quadro das necessidades iniciais, base da análise comparativa. Posteriormente, descreveram-se as actividades desenvolvidas, técnicas e recursos utilizados, bem como parcerias estabelecidas durante o projecto.

##### 5.1.1. Necessidades de Partida

Como referido na metodologia, a presente investigação deparou-se com diversas dificuldades no que diz respeito à caracterização da situação de partida. As necessidades de partida foram identificadas pelo ISU a pedido da FEC. Nos anos 2001 e 2002, as indicações de trabalho eram transmitidas pelo ISU e pela ESEVC a partir de Lisboa e discutidas localmente com a Missão Católica. A partir de 2003, com uma coordenação no país, os planos de intervenção passaram a ser discutidos no terreno.

A nível local, as necessidades de formação começaram a ser identificadas em reuniões iniciais com os professores. O facto de se partir das necessidades sentidas e identificadas pelos próprios professores tinha por objectivo implicá-los desde o início no processo de formação esperando, deste modo, que este se tornasse mais eficiente. As necessidades de formação foram também sendo identificadas pelos técnicos através da observação de aulas e da



participação nas COMES. Este acompanhamento proporcionou momentos privilegiados para registar erros e limitações dos professores nas suas actividades lectivas.

Como referido anteriormente, durante as entrevistas, os directores admitiram ser difícil identificar quais as limitações que sentiam antes da intervenção. Contudo, quando questionados sobre as alterações que a sua actividade pedagógica sofreu com a FEC, as suas afirmações lançaram pistas sobre as necessidades sentidas. Foi referido ao longo das entrevistas:

*“Eu não sabia lidar com as crianças (...) (Entrevista V) ”; “ (...) dantes era muito difícil darmos aulas” (Entrevista VIII); “As escolas funcionavam com muita dificuldade (...) os professores não tinham nenhuma formação. As dificuldades eram muitas: ensinar as matérias, a maneira de entrar nos conteúdos (Entrevista I); “quando acabei a 11º classe só repetia o que o meu professor dizia (Entrevista XIII) ” “as escolas funcionavam com muita dificuldade; porque os professores não tinham nenhuma formação. (Entrevista X) ”*

Segundo foi possível verificar, os métodos de ensino utilizados pelos professores incidiam na prevalência do método expositivo, apoiado no desenvolvimento da memorização, quase exclusivo, não estimulando a capacidade de raciocínio. Por outro lado, verificava-se o uso incorrecto de técnicas pedagógicas na planificação e avaliação. Foi referido o seguinte:

*“Antes juntávamo-nos num grupo de estudo e copiávamos a planificação dos professores antigos (Entrevista VIII); “Só fazíamos avaliação nas provas finais” (Entrevista IX) “antes da FEC, não tínhamos um plano comum, cada um planificava à sua maneira (Entrevista V).”*

Assim, quer a avaliação quer a planificação eram utilizadas sem ter em conta os objectivos e resultados práticos da utilização de tais técnicas. A planificação não tinha um carácter orientador das actividades lectivas e a avaliação não visava avaliar a capacidade de compreensão/interpretação sobre os temas leccionados, mas a capacidade de memorização destes.



De igual modo, devido à ausência de formação, verificava-se que muitos professores tinham défices significativos ao nível do domínio das Ciências Integradas e Matemática, constituindo a fraca preparação científica dos professores do Ensino Básico um dos aspectos mais limitadores da qualidade do seu desempenho.

Aliada à baixa formação dos professores, estava o facto de estes terem sido igualmente alunos de professores sem qualquer preparação superior, gerando um ciclo vicioso de um desempenho pedagógico fraco, *“eu repetia o que o meu professor fazia”* (Entrevista XIII). Deste modo, os erros leccionados a nível científico tendiam a repetir-se de geração em geração, não havendo actualização de conteúdos. Esta situação devia-se em parte ao facto de os professores não terem qualquer sentido crítico face aos conteúdos a leccionar, limitando-se a transmitir os conhecimentos, tais como os adquiriram.

Contudo, a necessidade mais premente diagnosticada foi ao nível da Língua Portuguesa. Conforme foi possível apurar nos dados recolhidos, as aulas eram leccionadas em crioulo, uma vez que os professores não tinham um domínio oral da língua portuguesa.

*“ (...) eu antes da formação da FEC tinha receio de falar em português...”* (Entrevista IX), *eu não sabia falar português dada a situação do nosso ensino* (Entrevista I).

A situação agrava-se quando os métodos de repetição e memorização são transpostos para a língua. Por outro lado, as dificuldades linguísticas de grande parte das crianças do interior para as quais o português constitui o terceiro idioma têm repercussões na qualidade do ensino, verificando-se o estranhamento das crianças ao espaço formal da escola. De facto, a exposição à língua portuguesa era quase inexistente na medida em que a comunidade não possuiu televisores, os programas de rádio são emitidos em crioulo e o acesso a livros, jornais e produtos que veiculam o português é quase inexistente. Deste modo, o português restringia-se substancialmente a situações específicas de aprendizagem ou de comunicação com entidades escolares.

Outro aspecto relevante foi o facto de referirem que, antes da formação, não eram capazes de estabelecer ligações entre os temas leccionados, entendendo os docentes cada disciplina *per*



si, sem correlação prática e utilitária, isto é, ou davam matemática ou davam português, não sendo capazes de conceber exercícios, em que pudessem trabalhar ambos.

Todas estas limitações à qualidade do desempenho dos professores eram potenciadas pela ausência de recursos didáticos-pedagógicos. Aliada à falta de recursos, existia uma incapacidade dos professores para os construírem com material ao seu dispor, (...) *estávamos sempre à espera do que era dado*” (Entrevista I)

De igual modo, apesar da existência de livros, enciclopédias e dicionários na Biblioteca de Mansoa, sendo uma das mais apetrechadas no interior do país, existia um problema de dinamismo, de uso e consulta de livros, tornando impossível a sua auto-formação.

Quando os técnicos chegaram ao terreno, a biblioteca era entendida como um espaço de conservação de livros guardados em estantes fechadas ao público e o bibliotecário era encarado como zelador do silêncio no espaço e da arrumação de mesas e cadeiras (Relatório de Avaliação PAEIGB 2003-2004).

A administração e gestão escolar eram asseguradas pela Missão Católica que, tal como referido anteriormente, não dispunha de recursos e competências suficientes na área, tendo por isso solicitado o apoio da FEC nesta matéria, sendo integrado formalmente depois às actividades estabelecidas.

**Tabela 4 – Quadro Resumo das Necessidades de Partida**

| Tipos de necessidades    | Necessidades específicas   |
|--------------------------|--|
| Formação dos Professores | Preconceito e dificuldades ao nível da expressão oral e escrita da Língua Portuguesa   |
|                          | Deficiente domínio técnico-científico dos conteúdos a leccionar  |
|                          | Práticas de planeamento pedagógico desajustadas (ex. reprodução de planos de aula preparados por outros professores; falta de articulação entre disciplinas; ausência de plano pedagógico de escola) |
|                          | Ausência de noções base de relação pedagógica professor-aluno  |
|                          | Metodologias de ensino-aprendizagem baseadas na repetição/memorização  |
|                          | Incapacidade de criar/transformar materiais com potencial pedagógico a partir de recursos locais   |
|                          | Processo de avaliação das aprendizagens deficiente porque centrado na  |



|                         |   |
|-------------------------|---|
|                         | memorização em detrimento da compreensão/interpretação  |
| Estruturais e de gestão | Défice de instrumentos e processo de gestão e administração escolar   |
|                         | Défice de recursos didácticos e educativos  |
|                         | Biblioteca pensada como depósito (Falta de dinamismo e incentivo para a pesquisa dos livros, enciclopédias e dicionários disponíveis na biblioteca local) |

### 5.1.2. Descrição das actividades desenvolvidas

Durante as diferentes fases da intervenção procuraram-se desenvolver várias actividades, como os arquivos fotográficos que integram o acervo da sede da FEC, em Lisboa, e os documentos informáticos e em papel existentes em Bissau. Entre estas podemos enumerar as realizadas com os pais dos alunos e com a comunidade em geral. No entanto, entre as actividades desenvolvidas no âmbito da intervenção destacam-se as que analisamos em seguida: formação de professores e bibliotecários, apetrechamento de escolas e de bibliotecas e acompanhamento na gestão e administração escolares.

#### 5.1.2.1 Formação de professores

Através da análise dos dados recolhidos, concluímos que as actividades ao nível da formação de professores se prendiam essencialmente com as seguintes áreas: aplicação de estratégias de planificação e avaliação, utilização e construção de recursos didácticos, interdisciplinaridade em sala de aula, domínio científico das disciplinas leccionadas (Ciências Integradas e Matemática) e Língua Portuguesa. A frequência da formação era de 4 horas mensais quer em Mansoa, quer em Bissorã. Além disso, os técnicos da FEC colaboravam também na preparação e desenvolvimento das COMES, cuja frequência era de 4 horas quinzenais.

Relativamente à aplicação de estratégias de planificação visou-se explicitar diversos pontos, tais como: funções da planificação, tipos de planificação (curto, médio e longo prazo; diária, quinzenal, por unidade didáctica) e componentes da planificação (conteúdos, objectivos, actividades estratégicas e avaliação).



Outro dos alvos da formação foi a aplicação de estratégias de avaliação. Durante a formação, foi trabalhada a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa<sup>6</sup>. Foram ainda abordados os critérios de correcção, instrumentos de registo e testes escritos.

No que diz respeito à utilização e construção de recursos didáctico-pedagógicos, pretendeu-se abordar a utilização de recursos locais na construção de materiais locais, as diversas aplicações do material didáctico e acima de tudo realçar a importância do material didáctico como veículo facilitador da aprendizagem.

Relativamente à promoção da interdisciplinaridade, procurou-se explicitar a sua importância como metodologia potenciadora do processo ensino/aprendizagem das diferentes matérias a leccionar.

Na formação em Ciências Integradas foram abordados os seguintes domínios: cuidados de saúde versus doenças (importância da saúde, comportamentos saudáveis, higiene corporal), alimentação (alimentação equilibrada e higiene alimentar), corpo humano (sistema circulatório, sistema respiratório, sistema digestivo, sistema excretor), estrutura de suporte e protecção do corpo humano (músculos, ossos e pele), e órgão dos sentidos (visão, olfacto, paladar, audição e tacto).

A Língua Portuguesa constituiu uma das preocupações mais significativas do projecto, considerando o facto de a grande maioria dos professores não dominar a língua oficial, constituir um dos aspectos mais críticos e problemáticos do ensino na Guiné-Bissau. Assim a Formação em Língua Portuguesa foi uma dimensão transversal, integrante e estruturante de todo o projecto, sendo as horas de formação em Língua Portuguesa superiores às de pedagogia. Ao longo da formação foram abordados os seguintes temas: sistema verbal, estrutura dos constituintes de base na frase, adjectivos (seu papel qualificador no discurso), flexão das palavras em género e número, vocabulário e pronomes. Assim, numa primeira fase, procurou-se “equipar” os professores de noções básicas de gramática. Contudo, verificou-se que estes revelavam dominar os conceitos, residindo as suas dificuldades na aplicação

---

<sup>6</sup> Avaliação Diagnóstica cumpre funções de Admissão/Orientação; Avaliação Formativa cumpre funções de Orientação/Regulação; Avaliação Sumativa cumpre funções de Certificação/Gradação.



concreta, pelo que a estratégia passou a ser “naturalizar” a língua, ultrapassando o carácter e a abordagem meramente gramatical (Relatório Avaliação PAEIGC 2001-2002).

Adicionalmente, foi constatado que as técnicas e métodos utilizados na formação procuravam recorrer ao mínimo de tecnologias possíveis, com o intuito de inculcar nos professores a possibilidade de trabalhar com os recursos locais, privilegiando a criatividade. Deste modo, as técnicas de formação utilizadas foram os jogos pedagógicos e as dinâmicas de grupo, de forma a tornar as formações o mais participativas possível. Aliás, houve, desde o início da intervenção, a preocupação constante com a valorização dos recursos locais, fossem eles humanos ou materiais. Consequentemente, as equipas procuraram identificar a nível regional os professores com mais competências pedagógicas, científicas e linguísticas como elementos de suporte nas formações conjuntas (Relatório de Avaliação PAEIGB 2002-2003). A utilização desta estratégia visava que os professores com mais dificuldades tivessem como modelo uma figura com a qual se identificavam mais, uma vez que era uma figura que partilhava das suas dificuldades quotidianas de leccionação de aulas.

Foi possível também perceber que as formações eram realizadas mensalmente em Mansoa e em Bissorã, sendo integradas nas COMES. Uma vez que quinzenalmente os professores tinham de se deslocar das respectivas tabancas<sup>7</sup> até à Missão Católica de Mansoa, enquadrou-se a formação durante as COMES, uma vez que era um momento privilegiado em que os professores se encontravam todos juntos. Durante as férias do Natal e Páscoa, realizavam-se seminários de formação intensiva. A escolha das férias lectivas para a realização dos seminários prendeu-se com uma maior disponibilidade dos professores para comparecerem às formações.

Paralelamente à formação de professores, foi realizado o acompanhamento dos mesmos através da observação de aulas, cuja frequência era quinzenal nas escolas de Mansoa e mensal ou bimensal nas escolas de Bissorã. Esta estratégia teve por objectivo avaliar a prática pedagógica dos professores formandos, compreendendo três momentos: preparação e análise dos planos de aula, observação de aulas e avaliação da aula observada. Importa assinalar que a frequência da observação de aulas variou ao longo dos anos de intervenção, uma vez que

---

<sup>7</sup> Povoação



estavam extremamente dependentes dos recursos de deslocação existentes. Segundo o relatório de avaliação 2002-2003:

*“...o facto de as equipas trabalharem em diversos locais (a ausência de transporte foi muitas vezes anotada como ponto negativo) revelou-se pouco produtivo para poderem acompanhar os docentes, tendo-se verificado a ausência ou pouca regularidade nas observações de alguns núcleos.”*

Esta situação deve-se ao facto de, nos primeiros dois anos de intervenção, os técnicos utilizarem “*candongas*”<sup>8</sup> para se deslocarem até Bissorã e bicicletas para se deslocarem até às tabancas quer de Mansoa, quer de Bissorã. Deste modo, a distância que medeia algumas das escolas a Mansoa foi impeditiva da realização de visitas frequentes, sendo as tabancas da região de Bissorã as mais prejudicadas.

Os professores ressentiram a parca frequência de acompanhamento, tendo eles próprios referido que só através da observação constante seria possível verificar o grau de assimilação dos conteúdos/dinâmicas e estratégias exploradas nas formações (Relatório de Avaliação 2001-2002). Nos anos posteriores, o projecto adquiriu duas motorizadas, tornando possível a observação e acompanhamento de aulas mais frequente. No mesmo ano, o projecto adquiriu um carro, podendo a equipa de Mansoa requerê-lo pontualmente.

No entanto, importa sublinhar um forte compromisso dos professores em relação à escola. Verificou-se um empenhamento significativo destes professores durante o trabalho de campo realizado no âmbito desta avaliação, quer através dos seus testemunhos, quer através da sua assiduidade, pontualidade, participação e responsabilidade na actividades escolares que foram possíveis observar. Para além disso, já o relatório de avaliação de projecto PAEIGB 2000-2001 referia que “o colectivo de Mansoa é um grupo dinâmico, activo e empenhado que procura o auto-aperfeiçoamento no domínio da educação. São solícitos, exigentes e correspondem às expectativas quando se sentem positivamente envolvidos.” Este sentido de compromisso tem um forte impacto no espírito de equipa, de pertença e de inter-ajuda,

---

<sup>8</sup> Transporte Colectivo



tornando os professores mais autónomos nas tomadas de decisão relativas ao funcionamento das escolas.

### **5.1.2.1 Apetrechamento de escolas e dinamização da biblioteca**

Duas actividades que complementaram a formação pedagógica e linguística de professores, foram o apetrechamento das 15 escolas e o apetrechamento da biblioteca da Missão Católica de Mansoa. Estas constituíram duas actividades complementares, de enorme importância, pois a ausência de livros e outros materiais didácticos constituía uma lacuna grave nas actividades lectivas das escolas de auto-gestão do Oio, como será explicitado mais abaixo.

Foi entregue a cada uma das escolas, um baú pedagógico com livros escolares nas áreas da Matemática, Ciências Integradas, Língua Portuguesa; com livros de contos, enciclopédias e dicionários, atlas escolares, prontuários ortográficos e jogos didácticos.

Por outro lado, procurou-se dinamizar a Biblioteca da Missão Católica de modo a que ela se transformasse num local privilegiado de pesquisa e leitura para professores, alunos e comunidade em geral.

A Biblioteca já estava catalogada/registada, uma vez que teve o apoio do Centro Cultural Português para o efeito, sendo as necessidades com que se deparava a dinamização de actividades e sensibilização para a leitura. A aposta inicial incidiu na dinamização, orientando e envolvendo os professores para que dela usufruíssem para o trabalho docente diário.

Com esta estratégia de mudança, o perfil do bibliotecário teve de sofrer necessariamente alterações, pelo que se investiu numa formação e acompanhamento orientado para adquirir novas competências.

A formação de bibliotecários, visou facultar ferramentas em áreas como organização e gestão de bibliotecas (catalogação, arrumação, registos; perfil e funções da biblioteca e do bibliotecário; atendimento, acolhimento e orientação dos utilizadores; técnicas de pesquisa e leitura; e animação de espaços). Foi ainda abordada a temática da relação escola-biblioteca e



comunidade-biblioteca. Houve também formação pontual em Língua Portuguesa de forma a colmatar algumas limitações linguísticas.

A metodologia para a formação dos bibliotecários teve como actividades essenciais a planificação conjunta, formação, e observação e acompanhamento no desenvolvimento de actividades de dinamização dos espaços.

Além disso, em cada semana, era escolhido um tema, sendo os livros relativos ao tema expostos do lado de fora da biblioteca, com o intuito de incentivar a comunidade em geral a entrar na biblioteca. Foram ainda planeadas e realizadas actividades para dias temáticos como o Dia do Pai, o Dia da Independência (24 de Setembro), Carnaval<sup>9</sup>, entre outros. Por vezes, organizava-se também a hora do conto para crianças.

Uma actividade que teve um forte efeito na dinamização foi um programa na Rádio *Sol Mansi* que se chamava “*Nô Kungsi Biblioteca.*”<sup>10</sup> Este programa teve o apoio da FEC no primeiro ano de existência (2001), tendo sido emitido até 2004. Durante o programa eram apresentados vários livros e lançadas questões sobre estes, de modo a despertar na comunidade hábitos de leitura e pesquisa.

A valorização da biblioteca enquanto espaço sócio-cultural atingiu com a organização da Feira do Livro (2002), o seu expoente, uma vez que foram envolvidas todas as entidades, parceiros e pessoas da comunidade na planificação, organização e realização desta (Relatório de Avaliação PAEIGB 2002-2003): “*A Feira do Livro permitiu que se promovesse o espaço da biblioteca com uma grande amplitude e um impacto diferente e mais significativo*”. Importante referir que esta foi a primeira feira do livro a ter lugar no interior do País.

---

<sup>9</sup> Festa muito importante na Guiné-Bissau

<sup>10</sup> O que significa “Nós conhecemos a nossa biblioteca”



### 5.1.3 Perfil Pessoal dos Técnicos

As equipas que ao longo dos cinco anos de intervenção desenvolveram as actividades tinham muita motivação para estar no terreno. Segundo uma das antigas técnicas voluntárias

*“... havia muito militância, estávamos integrados na comunidade 24 horas, e fazíamos uma série de coisas paralelas que eram muito importantes para o trabalho, que fizeram com que a FEC ganhasse credibilidade junto dos parceiros” e ainda “Tínhamos muita garra”, “fazíamos reuniões de 4 dias,...se havia uma necessidade tínhamos de a superar.”*

Segundo a responsável da missão:

“a integração da FEC na comunidade foi muito boa, eles eram pessoas que tinham vontade de conhecer, uma certa vontade de estar com as pessoas, de estarem na comunidade...”.

Pode ler-se no Relatório de Coordenação 2001-2002:

*“No terreno, a lógica de intervenção do PAEIGB baseou-se no trabalhar com as pessoas numa abordagem de participação plena no contexto não só educativo, mas também social e cultural. Os recursos afectos à FEC não foram só técnicos voluntários a desempenharem um trabalho técnico-profissional mas foram pessoas que viveram e partilharam de uma realidade, das dificuldades e constrangimentos do dia-a-dia das zonas mais isoladas, das dificuldades de comunicações, de transporte, etc.”*

Por exemplo, segundo as entrevistas realizadas, durante o primeiro ano de intervenção, os técnicos da FEC, não tinham quaisquer recursos informáticos para trabalhar, sendo o trabalho realizado com os mesmos recursos que os professores tinham ao seu dispor. Este facto constitui uma limitação, mas também uma mais valia, na medida em que permitiu conhecer as problemáticas de quem trabalha nas zonas rurais da Guiné-Bissau para assim melhor encontrar as soluções.



Relativamente, à formação académica dos técnicos das diferentes equipas, esta era muito diversificada, tendo em comum formação superior. Muitos eram da área de ensino, outros relações internacionais, sociologia, psicologia, desenvolvimento comunitário.

A selecção dos técnicos também foi variando ao longo do tempo. No primeiro ano, muitos técnicos tinham participado em projectos de voluntariado do Instituto de Cooperação e Solidariedade Universitária, enquanto outros tinham tirado o curso na Escola Superior de Viana do Castelo. Grande parte dos técnicos provenientes do ISU já tinha estado na Guiné-Bissau ou noutro país da África Lusófona. Nos anos seguintes, os técnicos passaram a ser formados e seleccionados directamente pela FEC.

Antes da partida dos técnicos, era promovida uma formação que abordava pontos como: Educação para o Desenvolvimento e Políticas de Cooperação, História e Cultura da Guiné-Bissau, Sistema de Educação Guineense, Formação Técnica e Específica nas Áreas de Intervenção e Desenvolvimento Pessoal e Social. O relevo desta formação está documentado no Relatório de Avaliação 2001-2002, na qual se refere que *“esta formação verificou ser um pilar fundamental da intervenção pois prepara técnicos/voluntários para um trabalho a desenvolver num país estrangeiro e acima de tudo facilita o processo de integração numa realidade muito específica, ou seja, o interior da Guiné-Bissau.”*

#### **5.1.4 - Parcerias Estabelecidas**

O principal parceiro da FEC no terreno foram as Missões Católicas de Mansoa e Bissorã, quer ao nível do planeamento do trabalho, uma vez que, como referido anteriormente, o trabalho da FEC inseriu-se numa dinâmica de formação assegurada pelas missões, quer ao nível do apoio logístico. Em termos logísticos, os técnicos estavam completamente dependentes da Missão Católica de Mansoa, para questões como água, luz e meios de transporte (bicicletas). Pode ler-se no relatório de coordenação 2002-2003 que *“o apoio que os missionários sempre deram às equipas, quer em termos logísticos, quer no desenvolvimento do trabalho e mesmo em aspectos mais humanos e afectivos, revelou ser uma pedra fundamental de tudo aquilo que foi possível realizar”*.



A comunicação com os responsáveis institucionais, nomeadamente com a Direcção Regional de Educação do Oio e com as Inspeções Sectoriais de Mansoa e Bissorã foi promovida de forma continuada. Ao longo da intervenção, procurou-se que todas as actividades e programas de formação de agentes educativos fossem discutidos e elaborados em parceria com o Ministério da Educação, com o Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE), Direcções Regionais de Educação e GIPASE, Directores de Escolas e Missionários, de modo a evitar intervenções desfasadas dos objectivos propostos pela política educativa guineense.

Numa perspectiva de trabalho enquadrado na realidade sócio-política local, a metodologia de trabalho conjunto com os diferentes actores foi uma preocupação primordial para a FEC que acredita ser esta a melhor estratégia de actuação no terreno (Relatório Coordenação PAEIGB, 2002-2003).

No sentido de criar programas de formação adequados, o projecto foi tendo a participação de algumas instituições parceiras e colaboradoras. Em Portugal, a FEC contou com o apoio da ESE de Viana do Castelo (2001 a 2004/05) e ISU (mesmo período) os primeiros para os professores, os segundos para os bibliotecários e a comunidade e mais tarde para directores. Estes programas foram validados pelo INDE e pela Direcção Geral do Ensino Básico.

Na Guiné-Bissau, a FEC estabeleceu desde o início da sua acção parcerias com ONG (Action Aid Guiné-Bissau, Plan Guiné-Bissau, SNV), comunidades a nível local, as missões cristãs e com as estruturas da Igreja Católica. Uma vez que a FEC trabalha com as escolas da Missões Católicas, o trabalho foi sempre articulado com a Comissão Interdiocesana de Educação e Ensino (CIEE). A CIEE acompanhou o desenvolvimento do projecto nas suas diferentes dimensões (profissionais, logísticas, e pessoais), nomeadamente através da realização de visitas às equipas, do acompanhamento a algumas das deslocações e de reuniões de avaliação do projecto. O PAEIGB esteve sempre inserido na estratégia da Cooperação Portuguesa na



Guiné-Bissau, razão pela qual o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD)<sup>11</sup> constituiu entidade parceira e financiadora.

Ao nível comunitário, o envolvimento das autoridades locais como o Governador, o Régulo e Presidentes de associações comunitárias foi promovido de forma a validar intervenções e a integrar propostas/orientações metodológicas dos mesmos nas actividades (Relatório de Coordenação PAEIGB 2001-2002).

Apesar de todos os agentes reconhecerem a importância da FEC, algumas críticas foram apontadas, algumas decorrentes da forma como financiado o PAEIGB. Anualmente a FEC tinha de apresentar proposta de projecto de intervenção, o que retirava uma perspectiva de conjunto e continuidade fundamentais para um projecto de educação no interior da Guiné-Bissau. Esta descontinuidade foi sentida por técnicos, professores e missionários, que apontaram não sentirem uma linha condutora no projecto ao longo dos anos. Outro elemento que contribuía para a descontinuidade prende-se ao facto de as equipas, ou grande parte destas, se alterarem no início de cada ano lectivo, o que levava a quebras na continuidade da intervenção, não havendo uma eficaz passagem de testemunho. Assim, ocorria necessariamente a repetição das mesmas actividades, assim como diferentes abordagens sobre os mesmos temas (ex. cada equipa ensinar uma maneira diferente de planificar), tendo repercussões na gestão dos conteúdos a leccionar nas formações.

## 5.2 Análise do Impacto

---

### 5.2.1 Formação de Professores

A análise de impacto teve por objectivo a identificação e discussão dos efeitos observáveis directa e indirectamente que modificaram a realidade das escolas de Auto-Gestão do Oio após a intervenção da FEC.

Numa primeira fase, procurou-se saber quantos dos professores formados pela FEC é que continuavam a leccionar nas escolas de auto-gestão. Este é um factor crucial para o impacto

---

<sup>11</sup> No início do projecto, a entidade a qual se reportava a FEC no Ministério dos Negócios Estrangeiros português era o Instituto da Cooperação Portuguesa, mais conhecido por ICP.



do projecto, na medida em que a permanência dos professores nas escolas de auto-gestão, permite uma multiplicação continuada do trabalho desenvolvido.

Segundo as responsáveis das missões católicas, verifica-se que quer o colectivo de Mansoa, quer o colectivo de Bissorã, continuam bastante estáveis, uma vez que dos 36 professores formandos, cerca de 80% (24 em Mansoa e 12 em Bissorã) continuam a pertencer ao mesmo colectivo.

Segundo as entrevistas efectuadas, quem deixou as funções de professor nas escolas de auto-gestão, encontra-se a completar a sua formação nas Escolas Normais Superiores. Esta informação revela que a intervenção foi um incentivo para os professores continuarem a sua formação académica.

Ao nível de cada colectivo, este factor permite que haja uma continuidade na dinâmica de formação interna. Foi referido numa entrevista que *“os professores que tiveram formação na FEC são hoje os formadores de outros professores”* (Entrevista XIV). Para este facto, contribuiu a preparação de formações conjuntas (formadores da FEC e formandos professores) que permitiu *“equipar”* os professores de técnicas de pesquisa e de formas de preparar uma formação, revelando o nível de interiorização das estratégias pedagógicas utilizadas pelos técnicos durante a formação.

Foi notório ao longo da recolha de dados, que o desempenho dos professores na sala de aula sofreu fortes alterações. Foram apontadas pelos directores indícios de mudança, derivados da intervenção, os quais referem ter sido a formação *“muito importante”* (Entrevista V), constatando que *“(…) a nossa maneira de trabalhar antes e agora é totalmente diferente, graças à formação da FEC...”* (Entrevista XVIII).

Actualmente os professores demonstram uma postura mais crítica e reflexiva sobre o seu papel, compreendendo que ensinar não significa um *“amontoar de coisas”*, mas que se trata de um processo dinâmico, referindo um dos entrevistados que *“agora faço as aulas mais participativas”* (Entrevista I).



Um dos aspectos que mais contribuiu para esta mudança no desempenho dos professores, foi a **Aplicação de Estratégias de Planificação**, como se pode ler na Tabela de Dados Recolhidos sobre a Utilização de Estratégias de Planificação (ver Anexo II).

Actualmente, o Plano Anual de Actividades é realizado colectivamente durante as COMES, e a partir deste são realizados, também colectivamente, os Planos Quinzenais de Actividades. Posteriormente, cada professor realiza individualmente o seu plano de aula. Através das entrevistas, foi possível verificar que os professores reconhecem na utilização de estratégias de planificação, um potencial orientador, que leva a que o trabalho desenvolvido na sala de aula, seja gerido de forma mais eficiente.

*“Com a FEC, aprendemos a planificar a aula de modo a torná-la mais participativa” (Entrevista I); “A planificação é importante para sabermos como introduzir a matéria” (Entrevista III); “A planificação facilita na forma de estar com os alunos” (Entrevista V).*

Outro aspecto que trouxe fortes alterações no desempenho dos professores foi a **Aplicação de Estratégias de Avaliação**, como se pode verificar na Tabela de Dados Recolhidos sobre as Aplicações de Métodos de Avaliação (ver Anexo III). Esta foi, segundo uma das técnicas entrevistadas “a batalha” mais difícil da formação pedagógica de professores.

A recolha de dados foi realizada durante o período de avaliação, sendo este momento privilegiado para a observação da aplicação desta. Foi possível observar que os professores revelaram ter as três formas de avaliação bem presentes. Foi relatado durante as entrevistas que *“com a FEC aprendemos a fazer avaliação formativa, diagnóstica e sumativa, que dantes não fazíamos” (Entrevista VI) e “só fazíamos avaliação no último período; era avaliação sumativa e reprovávamos ou não o aluno; com a formação da FEC, começamos a ter a noção que o aluno deve ser avaliado desde o primeiro dia” (Entrevista XII). “É através da avaliação que percebemos se o aluno está a perceber ou não, e que estratégia utilizar” (Entrevista II).*

Assim os professores passaram a encarar a avaliação como elemento regulador da prática educativa, quer para o professor, dando-lhe informação acerca dos efeitos da sua acção, quer



para o aluno, dando informação sobre as suas dificuldades de aprendizagem. Um dos aspectos a realçar é que esta prática avaliativa também era utilizada nas formações de professores, permitindo um maior nível de interiorização.

Relativamente à formação em **Língua Portuguesa**, os professores referiram ter sido a formação que mais alterações teve no seu desempenho, argumentando que antes da intervenção tinham vergonha e/ou receio de falar português, utilizando quase exclusivamente o crioulo. “*Com a formação da FEC, o meu português foi-se desenvolvendo*” (Entrevista II); “*...através da FEC descobri muitas coisas, por exemplo a gramática: prefixos e sufixos e também verbos irregulares*” (Entrevista V).

Os professores referiram ainda a importância de terem adquirido dicionários, elemento muito facilitador da aprendizagem e ensino da Língua Portuguesa.

Actualmente leccionam as aulas maioritariamente em Português, principalmente a partir da 3ª classe, mas foi possível observar que ainda recorrem muito ao crioulo. “*(...) melhoramos muito, dantes só usávamos crioulo, até com os alunos da 4ª ou mesma 5ª classe, agora usamos muito mais o português*” (Entrevista VI); *Eu falo sempre Português dentro da sala. Sou professor da 4ª classe; só falo crioulo quando os alunos não percebem em português*” (Entrevista VII) “*(...) mas com as crianças da 1ª e 2ª classe usamos mais o crioulo; na 3ª e 4ª usamos mais o Português, a formação mais importante foi a de Português*” (Entrevista VIII).”

A formação em Língua Portuguesa teve como expoente máximo, a “naturalização” do Português dentro da sala de aula, o que permite uma análise vivencial de Língua Portuguesa.

Dada a importância da Língua Portuguesa na Guiné-Bissau, o impacto desta formação revelou-se muito importante, pois permitiu que esta fosse veiculada dentro da sala de aula, o que multiplicava a sua utilização na comunidade onde a escola se insere. É um facto incontornável que o domínio da Língua Portuguesa tem repercussões nas oportunidades individuais dos guineenses e no acesso destes a melhores condições de vida.



Foi possível verificar, ao longo das entrevistas que os professores agora revelam ter mais preocupações acerca do desenvolvimento das crianças, adequando-se as estratégias de ensino adequadas a cada fase de desenvolvimento. Foi referido *“Antes eu achava que se o aluno não aprendesse, o problema era dele, agora não (...) vejo as coisas de maneira diferente (...)é preciso ter em conta as capacidades das crianças”* (Entrevista XVIII).

O Inspector Sectorial de Mansoa referiu que a formação teve impacto na qualidade do desempenho dos professores, ao nível da planificação de actividades, da utilização de recursos didáctico-pedagógicos, e principalmente ao nível da utilização correcta da língua portuguesa. Segundo o Inspector, é notória a diferença de preparação dos alunos das escolas de auto-gestão de Mansoa em relação aos restantes. É necessário salvaguardar, que essa diferença não se deve apenas à intervenção da FEC na formação dos professores, mas também ao bom funcionamento das escolas de auto-gestão, e ao apoio contínuo da Missão Católica.

De referir ainda que a própria Inspeção Sectorial de Mansoa teve apoio de um técnico da FEC na organização e dinamização do Projecto Unidades de Apoio Pedagógico/Pólos de Língua Portuguesa, da iniciativa do Banco Mundial, posteriormente entregue para gestão do Instituto Camões.

Por sua vez, o Director Regional do Oio corroborou a opinião do Inspector Sectorial de Mansoa, na medida em que frisou que os professores das escolas de auto-gestão do Oio (Mansoa e Bissorã) estão mais bem preparados que os outros. Este tem consequências práticas, já que quando a DRE realiza formação em Língua Portuguesa, não convoca os professores das escolas de auto-gestão do Oio, uma vez que consideram que estes já dominam correctamente a Língua Portuguesa.

O facto de os professores terem tido a possibilidade de receber formação nos **Domínios das Ciências Integradas e Matemática** possibilitou recordarem-se dos conteúdos programáticos anteriormente aprendidos, corrigir erros e adquirir novos conhecimentos, como se pode ver na Tabela de Dados Recolhidos sobre a Aquisição de Conhecimentos das Ciências Integradas e Matemática (ver anexo VI).



A **Interdisciplinaridade** entre os temas leccionados, foi outro aspecto introduzido que trouxe maior qualidade do desempenho dos professores. O facto de o professor ter capacidade de estabelecer relações entre diferentes temas permite que os alunos adquiram conhecimento de uma forma mais fluída e flexível, promovendo nos alunos a capacidade de interpretação e interligação entre os diferentes conteúdos leccionados.

Apesar dos técnicos entrevistados referirem que a Interdisciplinaridade foi uma das temáticas mais difíceis de trabalhar, todos os professores sem excepção, apontaram esta como um dos temas de formação que mais impacto teve na mudança na sua forma planificar e leccionar as aulas, como se pode ver na Tabela de Dados Recolhidos sobre Interdisciplinaridade (ver Anexo V). No decorrer das entrevistas, todos os professores foram capazes de exemplificar diferentes formas de promover a interdisciplinaridade na sala de aula. Foram apontados exemplos como: “*Se falamos de animais domésticos, podemos perguntar quantas pernas tem 4 vacas (...)*” (Entrevista I) “*(...) com o português e a matemática, eu mando-lhes escrever palavras e pergunto quantas letras tem*” (Entrevista II).

### 5.2.2 Apetrechamento de Escolas

O apetrechamento de escolas foi apresentado como uma acção bastante relevante para um aumento na qualidade e rigor dos conteúdos a leccionar foi o **Apetrechamento de Escolas** (ver anexo IV).

O baú pedagógico (apetrechado com enciclopédias, gramáticas, atlas escolares, manuais, prontuários ortográficos e dicionários), que cada escola recebeu, trouxe uma forte mudança, na medida em que os professores passaram a ter um reportório de material com o qual passaram a preparar as suas aulas. Nas palavras de um professor, “*é através do baú que vamos buscar matéria a partir da qual seleccionamos os conteúdos a leccionar...*” (Entrevista V).

O trabalho de terreno realizado durante o estudo permitiu confirmar que os professores das escolas de auto-gestão tivessem adquirido bons hábitos de pesquisa, uma vez que foi possível



observar no espaço da Missão Católica, o empenho com que preparavam as suas aulas. Este facto foi reforçado pela responsável da Missão de Mansoa, que referiu, por vezes, ter de “*expulsar os professores da missão por volta das onze da noite*”.

A existência dos recursos didácticos (dicionários, enciclopédias, mapas, etc...) possibilita assim a realização de pesquisa e de auto-formação dos professores o que origina que estes leccionem os conteúdos com o menor número de erros possível, esclareçam as suas dúvidas e as dos seus alunos. Todo o material se encontra em excelente estado de conservação, o que revela o brio e cuidado que os professores têm com este.

O mesmo baú pedagógico possui também jogos didácticos, aos quais os professores aderiram, permitindo aulas mais dinâmicas e interactivas “*Temos jogos, livros, fazemos muitas vezes o jogo da sopa de letras*” (Entrevista III); “*Recebemos muitos textos de apoio, e com esses textos até hoje trabalhamos*” (Entrevista VII).

Em grande parte das escolas, muitos professores constroem material didáctico, como cartazes, desenhos, figuras geométricas, que colocam no baú pedagógico para serem utilizados ano após ano. Este material é construído com recursos que os professores têm ao seu dispor, como paus, pedras, barro, etc, o que demonstra que assimilaram e reconhecem a importância da utilização destes materiais e que foram capazes de integrá-los na sua prática lectiva. De seguida, apresentam-se alguns exemplos de testemunhos demonstrativos da aprendizagem realizada:

- “*(...) equipamos a nossa sala de aula com materiais locais, construímos figuras, e assim também conseguimos trabalhar a nossa realidade; eu quando dou os tipos de plantas vou para a mata*” (Entrevista I);
- “*(...)se estamos a falar de corpo humano, fazemos desenhos, cartazes; há falta de cartolinas, os cartazes são muito importantes.*” (Entrevista II);
- *Aprendi com a FEC a fazer cartazes, eu gosto muito de desenhar, foi muito importante para mim*” (Entrevista VII);



- “Na primeira classe quando estamos a introduzir as letras; pegamos em paus (malila) e pedrinhas para construir letras, fazemos figuras geométricas. (Entrevista IX)”
- “Nós dantes víamos os materiais mas não dávamos valor, agora usamos coisas da tabanca que são muito importantes para os alunos” (Entrevista X);
- “Temos muitos materiais didácticos na nossa terra: coconoti,<sup>12</sup> pedrinhas, pauzinhos (...) Apanhamos barro na bolanha, e calabaceira também, para modelagem” (Entrevista XII).

A construção de recursos didácticos com material local, além de estimular a criatividade de alunos e professores e de imprimir um maior dinamismo às aulas, permite a valorização da cultura local. Alguns professores referiram utilizar e construir com os alunos, instrumentos musicais tradicionais, enquanto outros partilharam durante as entrevistas a importância de se trabalhar a história da *tabanca* durante as actividades lectivas.

Habitualmente, apenas os professores têm autorização para utilizar o baú pedagógico, sendo que os alunos só o podem utilizar quando acompanhados pelo professores. Nas escolas do ensino básico unificado, que leccionam também a 5<sup>a</sup> e a 6<sup>a</sup> classe, os alunos destes anos lectivos, sendo mais velhos, têm autorização para o utilizar. Numa das escolas do colectivo de Mansoa, os alunos do Liceu que ainda residem na *tabanca*, podem também aí realizar as suas pesquisas. Este facto comprova a importância que os professores atribuem ao baú pedagógico.

A utilização destes é crucial na mudança do sistema de aprendizagem, uma vez que possibilita o desenvolvimento das capacidades de sistematização, compreensão e interpretação da matéria dada.

---

<sup>12</sup> Coco



### 5.2.3 Formação de Bibliotecários e Apetrechamento da Biblioteca

Actualmente a Biblioteca de Mansoa é gerida pelo Liceu Regional Quebo Mané, estando destacado um professor do liceu a cumprir funções de bibliotecário. Por outro lado, os bibliotecários a quem a FEC deu formação já não se encontram actualmente na Biblioteca pois seguiram os seus estudos e/ou carreira profissional.

Como se verá mais à frente podem ser identificados dois momentos distintos no dinamismo da Biblioteca: i) enquanto esta se encontrava ligada à Missão Católica; ii) após a passagem para a tutela do Liceu Regional Quebo Mané.

Num primeiro momento, a dinamização da biblioteca enquanto espaço de estudo e pesquisa foi inserida na formação de professores. Assim, os professores das escolas passaram a utilizar a biblioteca para recolha e pesquisa na preparação das suas aulas. Estes começaram a incentivar os seus próprios alunos a utilizarem a biblioteca.

A Biblioteca passou também a ser um espaço, em que alunos, professores e pessoas da comunidade poderiam adquirir livros, cadernos, dicionários, entre outros a preços razoáveis. Esta acção, embora não permitisse viabilizar economicamente a biblioteca, permitiu que muitas pessoas pudessem adquirir material escolar. Segundo as entrevistas realizadas, foi através desta acção que muitos professores e alunos puderam adquirir os seus próprios dicionários.

Um dos mais importantes efeitos da intervenção foi o planeamento de actividades da biblioteca. O bibliotecário, inicialmente com o apoio de um elemento da equipa, começou a desenhar um plano de actividades trimestral e semanal. Não foi possível apurar se esta acção teve continuidade após a saída da FEC do terreno. Por outro lado, muitas das pessoas naturais de Mansoa que viviam fora, nomeadamente em Bissau, começaram a frequentar a biblioteca ao fim de semana. Segundo o responsável da Missão Católica, ocorreram fortes alterações ao nível do atendimento, apoio da pesquisa e cumprimento de horários.



Dado o aumento de afluência à biblioteca, foi necessário contratar mais um bibliotecário. Este facto é o mais revelador do impacto da intervenção na Biblioteca na comunidade.

Com a mudança na gestão da biblioteca, verifica-se que este dinamismo já não é tão marcante, comprometendo as boas práticas inculcadas pelo projecto e consequentemente a sua sustentabilidade. De referir porém que os professores e alunos continuam a usar este espaço como um local de estudo e pesquisa.

#### **5.2.4- Outras considerações**

Ao longo do trabalho de campo, e uma vez que este se desenvolveu em Mansoa, onde a equipa esteve sediada, foi possível perceber que a intervenção foi além do programa a que se propôs. Por exemplo, foi possível constatar que alguns elementos da FEC prestavam apoio a um infantário que se encontrava perto da sua habitação, que ajudaram a criar a Associação dos Artistas de Mansoa (que tinha por objectivo inculcar nos seus associados o gosto pela escrita), que muitos professores se dirigiam a casa dos técnicos para tirar dúvidas, etc. Além disso, para além das dimensões de análise trabalhadas, os professores e directores entrevistados referem explicitamente ganhos pelo enriquecimento pela troca de experiências com outros.

Ao longo dos anos e da execução das actividades nas diferentes áreas de intervenção, foram produzidos pelas equipas materiais de formação, de divulgação e de recolha de textos. Dentro do material criado, destaca-se o Regulamento Interno da Biblioteca, exposições de textos sobre insucesso escolar, delinquência juvenil, importância do professor, folhetos de divulgação de actividades da biblioteca e rádio, uma exposição de desenhos de alunos do liceu, recolha de textos de tradição oral, o “Manual de Formação, Organização e Dinamização de uma Biblioteca”, “Manual de associativismo juvenil” para a associação de estudantes do liceu de Mansoa, Manuais de formação pedagógica e de língua português para professores do EBE. Estes materiais surgiram integrados nas actividades realizadas com os beneficiários do projecto e em harmonia com os outros núcleos da FEC em Canchungo e Bafatá, sendo um contributo para que outras pessoas, projectos ou entidades possam usar.



A intervenção no sector do Oio não visou formalmente o acompanhamento em Gestão e Administração Escolar,<sup>13</sup> na medida em que esta estava a cargo da missão católica. Contudo, como referido anteriormente, os missionários não estavam preparados para esta função, uma vez que não tinha preparação e formação em gestão e administração escolar. Apesar de não tem preparação formal, os missionários de Mansoa e Bissorã evidenciavam uma experiência em matéria de gestão e administração escolar, reflectida na eficiência como geriam recursos humanos e materiais dispersos nas aldeias. Perante a falta de preparação teórica e no sentido de aperfeiçoar a actividade de gestão, os técnicos da FEC passaram igualmente a apoiar as Missões Católicas de Mansoa e Bissorã a este nível, contribuindo o projecto no reforço das suas capacidades de administração e gestão. Esta acção foi igualmente um contributo para a sustentabilidade da intervenção.

Foi possível constatar em conversas informais com diferentes agentes do sector educativo do Oio que os alunos provenientes das escolas de auto-gestão estão mais bem preparados que outros provenientes de outras escolas. Contudo, ao consultar os dados estatísticos quer na Inspeção Sectorial de Mansoa, quer na Direcção Regional do Oio, verificou-se que existia uma taxa de reprovação mais elevada nas escolas de auto-gestão do que nas restantes. De facto, ao nível do sucesso escolar a formação da FEC teve um impacto curioso. Segundo a responsável da Missão Católica de Mansoa, a formação levou a que os professores se tornassem muito mais exigentes com os seus alunos, elevando significativamente a taxa de retenção. Contudo, os alunos da escola de auto-gestão do Oio são os que têm melhores resultados quando passam para o liceu, pelo que podemos dizer que a qualidade do desempenho subiu significativamente.

Relativamente ao abandono escolar, não se verificaram alterações com a intervenção da FEC na medida em que segundo a responsável da missão católica, este é um factor independente da qualidade de desempenho dos professores, estando relacionado com factores sócio-culturais e económicos, nomeadamente *fanado*<sup>14</sup>, participação em actividades geradoras de rendimento, doença, casamento e maternidade precoces.

---

<sup>13</sup> No caso de Bafatá e Cacheu, esta área fez parte integrante das actividades da área de projectos sócio-educativos.

<sup>14</sup> Cerimónia de iniciação na vida adulta



Destaca-se ainda o envolvimento das equipas na dinâmica da comunidade local através da criação de uma cultura de proximidade. Como referido por todos os intervenientes, este foi um aspecto que permitiu que a FEC ganhasse credibilidade junto dos parceiros locais, permitindo criar condições para a implantação do projecto.

Por outro lado, o envolvimento dos parceiros locais em todas as actividades permitiu desenvolver competências e imprimir dinamismo na comunidade em geral. De igual modo, o facto de envolver na delineação do projecto, as entidades governamentais contribuiu para que estes ganhassem uma visão estratégica sobre como actuar nas outras escolas que não estão ao abrigo da intervenção da FEC.

Como referido anteriormente, as DRE foram criadas numa perspectiva de descentralização para serem a representação regional da administração educativa central, devendo as suas competências abarcar, entre outros, os domínios de supervisão e acompanhamento técnico e pedagógico. Devido à escassez de orientações estratégicas, as DRE não conseguem atingir parte dos objectivos estipulados. Considerando que o projecto desenvolveu e reforçou práticas de ensino-aprendizagem e de gestão consideradas inovadoras dentro do sector educativo guineense, e deste ter sido sempre realizado em parceria com esta entidade, permitiu que as DRE adquirissem mais competências e conhecimentos para um melhor desempenho da sua função.

#### **5.2.5- Síntese da Análise de impacto**

Como já foi dito é difícil estabelecer uma relação directa de causa-efeito entre a intervenção preconizada pela FEC e as alterações registadas nas escolas de Auto-Gestão do Oio. Por um lado, deparamo-nos com o problema genérico do controlo das múltiplas variáveis do sistema, por outro, e neste caso concreto, com a impossibilidade de aferir com rigor a situação de partida antes do início de intervenção. Por último, é importante referir que a metodologia aplicada não teve como objectivo medir o peso de cada elemento participante no sistema, o que seria difícil de operacionalizar esta aferição.



Partiu-se da validade do discurso dos interlocutores e dos documentos analisados como elemento suficiente para criar um quadro objectivo de apreciação sobre as alterações verificadas. Não se pretendeu por isso aferir o grau de responsabilidade da FEC nas mudanças operadas, mas apenas identificar estas mudanças e compreender o valor atribuído pelos envolvidos ao trabalho realizado por esta instituição.

Do conjunto de anotações feitas anteriormente, destacam-se, quatro anos após o fim da intervenção da FEC, os aspectos que continuam bem vivos na dinâmica das escolas de auto-gestão:

- Aumento por parte dos professores de postura crítica e reflexiva sobre o seu papel enquanto instrumento de ensino/aprendizagem;
- Facilitação do acesso – com aumento de quantidade, qualidade e frequência – a materiais pedagógicos por parte de professores e alunos;
- Diminuição do complexo em relação ao uso da Língua Portuguesa na sala de aula, que conjuntamente com o incremento das competências a este nível, resultou no aumento natural de frequência do seu uso como veículo de transmissão de conhecimentos;
- Introdução de metodologias de planeamento pedagógico coerente e articulado entre professores e o plano da escola (anual) e deste com o de aula (diário);
- Mudanças das práticas pedagógicas e na relação aluno-professor, que passou a ser mais interactiva e individualizada;
- Aquisição de competências técnico-científicas nas disciplinas de Matemática e Ciências Integradas;
- Valorização dos recursos bibliográficos, pedagógicos e materiais disponíveis com fins didácticos, que, muitas vezes, acarreta a aproximação da cultura local;
- Introdução de práticas de interdisciplinaridade;
- Introdução de práticas de avaliação diagnósticas e formativas, com implicações ao nível da melhoria das práticas pedagógicas dos professores;
- Aumento do nível de exigência dos professores;
- Reforço de competências de Gestão e Administração Escolar;



- Padrões de qualidade elevados ao nível da formação de formadores e dinâmicas de formação inter-pares;
- Multiplicação de dinâmicas de auto-formação;
- Incentivo ao nível individual para a continuação dos estudos por parte de alguns professores, cuja motivação também foi alimentada pelo maior grau de preparação que estes apresentavam face a outros colegas;
- Introdução de metodologias de planeamento na biblioteca local;
- Transformação da biblioteca num espaço de estudo e pesquisa;
- Produção de materiais e instrumentos de trabalho técnicos de formação de agentes escolares adaptados a outras intervenções da FEC;

Neste contexto, pode-se dizer que as alterações verificadas, e que se foram mantendo ao longo do tempo, têm influência sustentável ao nível da prática e qualidade de ensino dos professores. Destaca-se em termos de sustentabilidade as dinâmicas de formação, formação inter-pares, auto-formação e gestão e administração escolar, bem como o acesso a recursos didáticos, pedagógicos e de pesquisa.

Este impacto, sendo visível nas escolas-alvo deste estudo, alcança também outras escolas de forma indirecta a diversos níveis, dos quais se evidenciam três exemplos. Em primeiro lugar, muitos dos instrumentos criados e competências desenvolvidas durante este período continuam a servir de base à intervenção da FEC. Veja-se por exemplo o “Manual de Gestão e Administração Escolar” (criado entre 2007-2009) e que está a ser implementado a nível nacional nas 109 escolas com ligação às Dioceses de Bissau e Bafatá. Em segundo lugar, o intercâmbio que os professores e agentes destas escolas têm com agentes de outras escolas e com a própria DRE a qual se reporta. E por último, o espaço biblioteca que serve o conjunto de escolas que lhe estão fisicamente próximas.



## V - Conclusão

A situação de grande instabilidade económica e política, gerada pelos sucessivos conflitos que tem tido lugar na Guiné-Bissau, têm consequências sociais graves, particularmente no sector educativo. Dadas as dificuldades políticas de implementação de medidas concretas, o sistema de ensino actual depara-se com necessidades, das quais se destaca: ausência de lei de bases do sistema educativo, ausência de estatuto de carreira docente, ausência de uma política de formação de professores em serviço, e precariedade das instalações de ensino.

Dada a importância da educação no desenvolvimento de vida das populações, a Igreja Católica, Sociedade Civil, organismos de direito internacional, ou com relação bilateral e ONG têm-se juntado ao esforço do Estado da Guiné-Bissau para a qualidade de ensino das populações, como é o caso nas escolas de auto-gestão da região de Oio.

Integrada neste contexto, a intervenção da FEC concretizou-se no Projecto de Apoio à Educação no Interior da Guiné-Bissau (PAEIGB) através da formação de professores (pedagógica, ciências integradas, matemática e Língua Portuguesa), do apetrechamento de escolas e do desenvolvimento de projectos sócio-educativos.

A análise dos efeitos destas acções tal como é percebida pelos diferentes agentes teve em consideração a qualidade de ensino nas escolas antes da intervenção da FEC. Os dados recolhidos revelam que esta intervenção foi francamente positiva, na medida em que o investimento no reforço das capacidades e competências dos profissionais de educação no Oio, teve repercussões, encontrando-se estes mais dotados de competências e recursos para um melhor desempenho nas suas actividades lectivas.

Técnicas pedagógicas como a planificação, a interdisciplinaridade e avaliação são agora utilizadas correctamente pelos professores, possibilitando que o processo de ensino seja mais dinâmico e eficiente. As escolas encontram-se dotadas de mais e melhores recursos pedagógicos, tornando possível, entre outros, a formação auto-didáctica de professores e alunos. A formação de bibliotecários e o apetrechamento das bibliotecas de Mansoa e Bissorã



imprimiu um forte dinamismo, o que permitiu abrir esse espaço a todos, tornando-o um local de leitura e pesquisa para professores, alunos e comunidade em geral. As escolas são geridas e administradas com mais eficiência e, acima de tudo, a Língua Portuguesa é agora usada com regularidade dentro da sala de aula.

Considerando que, nas metas políticas da Guiné-Bissau, a educação desempenha um papel estratégico na luta contra a pobreza e no desenvolvimento sustentável, a intervenção no sector da região de Oio, onde o acesso ao ensino básico de qualidade é muito limitado influi necessariamente nas oportunidades de professores e alunos.

O PAEIGB enquadrou-se nas orientações estratégicas do Estado guineense que, consciente do desafio que é a educação básica universal na Guiné-Bissau, assume que este só se pode tornar uma realidade, estimulando e reforçando todas as dinâmicas de parcerias existentes.

Neste contexto, o trabalho desenvolvido pela FEC e seus parceiros demonstra estar entre os que contribuem para a criação de dinâmicas de desenvolvimento sustentáveis.



## Bibliografia

- Afonso, et. al. (2008). *Avaliação das Três Intervenções no Sector da Guiné-Bissau (2000-2007)*. Lisboa: Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento.
- Banco Mundial (2009). *República da Guiné-Bissau. Revisão dos Sectores Sociais*.
- Carta Política do Sector Educativo (2009). Bissau.
- Country Profile Guinea-Bissau (2008). The Economist Intelligence Unit Limited.
- Documento de Estratégia Nacional de Redução da Pobreza, 2005.
- Freire, Paulo (1967). *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fundação Evangelização e Culturas (2009). Memorando do Encontro Nacional de Educação.
- Fundação Evangelização e Culturas (2008). Dossier Projecto + Escolas.
- Fundação Evangelização e Culturas (2007). Historial Intervenção do Projecto de Apoio à Educação no Interior da Guiné-Bissau.
- Fundação Evangelização e Culturas (2002). Relatório Final de Coordenação 2001-2002.
- Fundação Evangelização e Culturas (2003). Relatório Final de Coordenação 2002-2003.



- Fundação Evangelização e Culturas (2007). Relatório de Monitorização Setembro 2006-Março 2007.
- Furtado, A. (2005). *Administração e Gestão da Educação na Guiné-Bissau: incoerências e descontinuidades*. Aveiro.
- Gómez et. al. (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local*. Perspectivas Pedagógicas e Sociais de Sustentabilidade.
- Jao, M. et. al. (2008). *Conhecimentos, Atitudes e Práticas no Domínio da Água e do Saneamento Básico*. Bissau: Ministério dos Recursos Naturais e Ambiente/ DGRH e o Fundo das Nações Unidas para a Infância.
- Lopes, C. (2007). *Participação das Populações Locais no Desenvolvimento da Educação*. Lisboa. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Monteiro, Huco (2005). *A Educação na Guiné-Bissau: Bases para uma Estratégia Social Renovada*. Bissau. Ministério da Educação Nacional.
- Relatório Diagnóstico das Escolas de Formação dos Professores do Ensino Básico (2008). Bissau.
- Ribeiro, L.C. (1999). *Avaliação da Aprendizagem*, Colecção Hoje, Texto Editora
- Roldão, M.C. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, col. Reflexão Participada, nº 6.
- Roldão, M.C. (2000). *Avaliação do Impacto da Formação. Um Estudo dos Centros de Formação da Lezíria e Médio Tejo*. Escola Superior de Educação de Santarém.



- Roldão, M.C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. As questões dos professores. Lisboa: Editorial Presença, col. Ensinar e Aprender, nº27.
- Sangreman, C. et. al. (2006). *A Evolução Política Recente na Guiné-Bissau. Coleção Documentos de Trabalho nº 70*. Lisboa: Centro de Estudos sobre África e do Desenvolvimento do Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade Técnica de Lisboa.
- Plano Nacional de Educação para Todos (2004). Bissau.
- Pinheiro, et. al. (2005). *Métodos Pedagógicos*. Coleção Aprender. Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- Zabala, A. (1998). *A Prática Educativa*. Como Ensinar. Porto Alegre: Artmed Editora.



Esta entrevista pretende ser informativa sobre o impacto que a intervenção da FEC teve na Região do Oio. Neste âmbito, foram desenvolvidas as seguintes actividades: Formação Pedagógica de Professores, Formação de Língua Portuguesa, Formação para Directores e Sub-Directores de Escola, Formação de Bibliotecários e Animadores de CDE e Apetrechamento de Escolas e Bibliotecas.

Em primeiro lugar, gostaria de pedir para gravar a entrevista, garantir a confidencialidade da mesma e garantir que os dados serão utilizados unicamente para o presente estudo.

### **Avaliação do Processo**

#### **1) Em primeiro lugar, gostaria que me descrevesse como funcionavam as escolas antes da intervenção da FEC?**

- tipo de necessidades identificadas (formação professores, formação de directores, formação de bibliotecários/CDE, apetrechamento das escolas);
- gravidade das necessidades identificadas face à qualidade de vida das populações;
- que tipo de respostas existiam para fazer face à qualidade de vida das populações.

#### **2) E como é que a FEC planeou fazer face a essas necessidades?**

- tipo de actividades desenvolvidas;
- estrutura programática de cada uma das actividades desenvolvidas (conteúdos programáticos abordados: formação pedagógica, língua portuguesa, formação de bibliotecários, formação de directores);
- periodicidade das actividades desenvolvidas;
- público-alvo;
- frequência e justificação para a mobilização do crioulo;
- adequação dos diferentes aspectos metodológicos.

#### **3) Que metodologias utilizaram? E de que forma as adequam ao público-alvo e às suas necessidades?**

- recursos didácticos utilizados;
- técnicas pedagógicas utilizadas;



- tipo de relação/integração com o público-alvo;
- frequência e justificação para a mobilização do crioulo;
- adequação dos diferentes aspectos metodológicos

**4) Quem eram os técnicos da FEC? Como era o seu perfil?**

- habilitações académicas;
- experiência profissional da FEC;
- perfil pessoal dos técnicos;
- adequação do perfil dos técnicos.

**5) Como era realizado o trabalho? Com que meios/ recursos?**

- recursos informáticos;
- recursos de deslocação;
- recursos didáticos;
- adequação dos recursos materiais existentes.

**6) Quem eram os parceiros? Como correu a relação de parceria?**

- instituições a operar na região com potencial influencia na melhoria das necessidades identificadas;
- instituições com que se estabeleceu a parceria:
- moldes das parcerias estabelecidas;
- adequação das parcerias estabelecidas.

**Avaliação de Impacto**

**1) Que fazem hoje os professores que estiveram na formação da FEC? (percentagem)**

- tipo de ocupação;
- percentagem de professores formados pela FEC;
- características das dinâmicas de formação contínua.

**2) Que mudanças se verificaram ao nível do desempenho dos professores?**



- número de professores que realiza planos de aula em função da frequência;
- número de professores que realiza planos mensais;
- número de professores que realiza planos anuais;
- adequação da utilização de recursos didáctico-pedagógicos;
- existência de critérios de avaliação;
- adequação da utilização de recursos didáctico-pedagógicos;
- utilização de recursos didáctico-pedagógicos locais;
- empenho dos professores;
- criatividade;
- capacidade de sistematização;
- utilização correcta dos domínios científicos das Ciências Integradas;
- frequência dos nos COMES;
- número de professores que participam nos COMES;
- actividades de formação artística;
- estabelecer ligações com os temas leccionados;
- utilização de estratégias adequadas ao desenvolvimento da criança;
- saber falar, escrever e compreender português;
- uso do crioulo.

#### **Que mudanças ocorreram ao nível da Formações/Bibliotecários?**

- Catalogação/Registo de Bibliotecas
- Utilização de dinâmicas de animação
- Existência de um plano de actividades
- Apoio na Língua Portuguesa
- Apoio na Pesquisa
- Produção de Rendimentos Próprios
- Hora do Conto

#### **Que mudanças ocorreram ao nível da Organização/Gestão Escolar; Formação para Directores e Sub-Directores de Escola?**



- Existência de um plano anual de actividades
- Avaliação de professores
- Gestão financeira; Finanças
- Relatório Anual de Actividade
- Cronograma
- Aumento dos dias cumpridos
- Capacidade de Liderança do Director
- Envolvimento do comité de gestão nas tomadas de decisão da escola
- Análise Estatística/ Reflexão
- Relação com a comunidade

### **Que mudanças no sucesso escolar dos alunos?**

- taxa de sucesso escolar no contexto da região e do país
- taxa de abandono escolar no contexto da região e do país
- taxa de raparigas na escola no contexto da região e do país
- taxa de abandono escolar de raparigas no contexto da região e do país.

### **Apetrechamento das Escolas**

- nº de baús pedagógicos/ tipo de uso dos baús pedagógicos
- quantidade de material didáctico/ tipo de uso do material didáctico
- nº de livros/ tipo de livros

### **Outros Impactos**

- Como se alterou o papel do missionário com a intervenção da FEC? Tornou-se mais ou menos interventivo?
- Ocorreram alterações ao nível da Direcção Regional de Educação? Que alterações ocorreram?
- Identifica mais alguma modificação/ melhora na área de educação resultante da intervenção da FEC ? e noutras áreas?



**Anexos II – Dados recolhidos da entrevista sobre “Aplicação de Estratégias de Planificação”**



|                 |   |
|-----------------|---|
| Entrevista I    | “Dantes planificávamos de forma diferente, com a FEC aprendemos a planificar para tornar a aula mais participativa”   |
| Entrevista II   | “Fazemos plano da aula, e temos de ter em conta os alunos para tornar a aula mais viva”   |
| Entrevista III  | “A planificação é importante para sabermos como introduzir a matéria.”  |
| Entrevista IV   | “Nós antes planificávamos os objectivos gerais, conteúdos e sugestões. Com a formação da FEC, primeiro tiramos os objectivos gerais, depois objectivos específicos e na base dos objectivos específicos, fazemos os planos diários” |
| Entrevista V    | “A planificação facilita na forma de estar com os alunos, como preparar as aulas. Antes da FEC não tínhamos um plano comum, cada um planificava à sua maneira”  |
| Entrevista VI   | “A FEC ajudou muito no plano diário...a pessoa faz o plano em casa e depois traz para a aula”   |
| Entrevista VII  | “A FEC ensinou-nos que em qualquer actividade que fazemos, devemos planificar, e eu passo essa mensagem aos meus professores”   |
| Entrevista VIII | “Antes juntávamo-nos num grupo de estudo e copiávamos a planificação dos professores antigos e cada qual fazia o que entendia; agora fazemos em conjunto, discutimos, reflectimos”  |
| Entrevista IX   | “A planificação mudou com a intervenção da FEC”   |
| Entrevista X    | “Antes trabalhávamos com dificuldade, mas agora fazemos os planos diários sem dificuldade”  |
| Entrevista XI   | “Foi na formação da FEC que aprendi a fazer planos de aula”   |
| Entrevista XII  | “Falamos muito como planificar; com a formação de FEC comecei a perceber como posso dar a matéria”  |



### Anexos III – Dados recolhidos da entrevista sobre “Aplicação de Estratégias de Avaliação”

| Entrevista      | Aplicação de Estratégias de Avaliação   |
|-----------------|---|
| Entrevista I    | “Fazemos sempre revisão da matéria dada, para perceber se o aluno percebeu, fazemos também testes”  |
| Entrevista II   | “É através da avaliação que percebemos se o aluno está a perceber ou não e saber que estratégia utilizar.”  |
| Entrevista IV   | “Agora avaliamos os alunos de maneira diferente”  |
| Entrevista V    | “Criamos com a FEC uma grelha de avaliação para podermos avaliar os alunos”   |
| Entrevista VI   | “Com a FEC, aprendemos a fazer avaliação formativa, diagnóstica e sumativa, que dantes não fazíamos”  |
| Entrevista VIII | “Dantes nós fazíamos uma única avaliação. Depois com a formação da FEC, começamos a fazer três avaliações; avaliação sumativa, formativa e diagnóstica”   |
| Entrevista IX   | “Antes da FEC só fazíamos avaliação nas provas finais. Com a FEC, percebemos que a avaliação deve ser contínua. Houve grande mudança na forma de fazer a avaliação”                                 |
| Entrevista X    | “Avaliação contínua, isto é, antes de passar para outra matéria, temos de avaliar o que uma pessoa deu em cada matéria”   |
| Entrevista XII  | “Só fazíamos avaliação no último período. Era avaliação sumativa, e reprovávamos ou não o aluno. Com a formação da FEC, começamos a ter a noção que o aluno deve ser avaliado desde o primeiro dia” |



## Anexos IV – Dados recolhidos das entrevistas sobre “Utilização e Construção de Materiais Didáticos”

| Entrevistas     | Utilização e Construção de Materiais Didáticos  |
|-----------------|---|
| Entrevista I    | “Estávamos sempre à espera do que era dado. Com a FEC, aprendemos a usar aquilo que tínhamos: equipamos a nossa sala de aula com materiais locais, construímos figuras, e assim também conseguimos trabalhar a nossa realidade. Eu quando dou os tipos de plantas, vou para a mata” |
| Entrevista II   | “Construção de cartazes, se estamos a falar de corpo humano, fazemos desenhos, cartazes. Há falta de cartolinas, os cartazes são muito importantes”   |
| Entrevista III  | “Temos jogos, livros, fazemos muitas vezes o jogo da sopa de letras”  |
| Entrevista IV   | “Antes só usávamos livros. Depois da formação da FEC, é que começamos a usar outros materiais”  |
| Entrevista V    | “Nós temos, na nossa escola, muitos materiais, às vezes os professores começam a copiar dos outros. Eu digo sempre que não, que têm que pesquisar e fazer coisas novas, porque os alunos gostam de coisas novas. Usar sempre a mesma coisa não ajuda os alunos”                     |
| Entrevista VI   | “Agora temos cassetes, livros e enciclopédias que são a mãe do conhecimento. Ajuda-nos bastante para fazer pesquisa, tirar dúvidas”   |
| Entrevista VII  | “Recebemos muitos textos de apoio, e com esses textos até hoje trabalhamos. Aprendi com a FEC a fazer cartazes, eu gosto muito de desenhar, foi muito importante para mim.”   |
| Entrevista VIII | “Construímos alguns materiais: construímos cartazes.”   |
| Entrevista IX   | “Na primeira classe, quando estamos a introduzir as letras, pegamos em paus (malila) e pedrinhas para construir letras, fazemos figuras geométricas”  |
| Entrevista X    | “Mas também tentamos perceber a história e cultura da <i>tabanca</i> . Isso foi muito importante com a FEC. Nós dantes víamos os materiais, mas não dávamos valor, agora usamos coisas da <i>tabanca</i> que são muito importantes para os alunos”                                  |
| Entrevista XI   | “Fizemos carimbos, e outras coisas, .... Fazemos formas geométricas com os paus”  |
| Entrevista XII  | “Temos muitos materiais didáticos na nossa terra: coconoti, pedrinhas, pauzinhos”   |



## Anexos V – Dados recolhidos das entrevistas sobre “Interdisciplinaridade”

| Entrevista      | Interdisciplinaridade   |
|-----------------|---|
| Entrevista I    | “Se falamos de animais domésticos, podemos perguntar quantas pernas tem 4 vacas”  |
| Entrevista II   | “Eu mando-lhes escrever palavras e pergunto quantas letras tem”   |
| Entrevista V    | “Quando um professor dá Ciências Integradas, pode sempre fazer a ligação para o Português ou a Matemática”  |
| Entrevista VII  | “Na área dos pronomes, há uma canção que usamos, a canção tem números e pronomes”   |
| Entrevista VIII | “...com Português e Matemática, podes perguntar quantas consoantes tem uma palavra”   |
| Entrevista X    | “Nós não costumávamos interligar estas áreas, mas com a formação da FEC começamos a fazer a interligação dessas áreas e comecei a perceber à necessidade de interligar as coisas” |
| Entrevista XI   | “Eu costumo fazer isso, se tem um tema a trabalhar, tento sempre introduzir outras disciplinas”   |
| Entrevista XII  | “Costumamos fazer isso, eu posso planificar o conteúdo das Ciências Integradas, mas posso fugir e dar um pouco de Matemática, sem que os alunos percebam”                         |



## Anexos VI– Dados recolhidos das entrevistas sobre “Domínio das Ciências Integradas”

| Entrevista      | Formação Ciências Integradas   |
|-----------------|--|
| Entrevista II   | “Tivemos formação, sistema respiratório, urinário, etc; agora temos mapa do corpo humano e usamos esse material.”          |
| Entrevista V    | “Aprendemos o sistema respiratório, urinário e reprodutor”   |
| Entrevista VI   | “Nessa formação, acatamos muitas coisas das Ciências Integradas, [como o] sistema respiratório, digestivo, fazer pesquisa” |
| Entrevista VIII | "Esta formação ajudou muito na área da Matemática e das Ciências Naturais"   |
| Entrevista IX   | “Agora sabemos muitas coisas das Ciências graças aos formadores”   |
| Entrevista X    | “O nosso domínio melhorou muito”   |
| Entrevista XI   | “Utilizámos esses conteúdos com menos dificuldades”  |
| Entrevista XII  | “A formação da FEC levou-me a recordar muitas coisas que tinha estudado”   |



## Anexos VII – Dados recolhidos das entrevistas sobre “Formação em Língua Portuguesa”

| Entrevista      | Formação em Língua Portuguesa   |
|-----------------|---|
| Entrevista I    | “Foi muito importante para mim. Dada a situação do nosso ensino, eu não sabia falar português”  |
| Entrevista II   | “Com a formação da FEC, o meu português foi-se desenvolvendo”   |
| Entrevista III  | “Mas também foi muito importante o material de apoio. Falamos português e crioulo”  |
| Entrevista V    | “Através da FEC descobri muitas coisas, por exemplo a gramática: prefixos e sufixos e também verbos irregulares”  |
| Entrevista VI   | “Melhoramos muito... Dantes só usávamos crioulo, até com os alunos da 4ª ou mesma 5ª classe, agora usamos muito mais o português”   |
| Entrevista VII  | “ A nossa grande dificuldade é o português, mas com a entrada da FEC melhoramos muito. Eu falo sempre português dentro da sala. Sou professor da 4ª classe. Só falo crioulo quando os alunos não percebem em português”                                 |
| Entrevista VIII | “Com as crianças da 1ª e 2ª classe, usamos mais o crioulo; na 3ª e 4ª, usamos mais o português. A formação mais importante foi a de Português”  |
| Entrevista IX   | “Na altura, nós tínhamos muita dificuldade em falar português, agora temos menos dificuldades. Conseguimos superar essas dificuldades. Devido a situação dos alunos, somos obrigados a falar também crioulo. Nesta área houve muitas, muitas melhorias” |
| Entrevista X    | “Nós nesta parte da matéria tínhamos muita dificuldade. Com a formação da FEC, conseguimos superar muitas delas como interpretação de texto e formas gramaticais”   |
| Entrevista XI   | “Nós damos as aulas em português...eu antes da formação da FEC tinha receio em falar português, depois da formação perdi o receio”  |
| Entrevista XII  | “Sentimos diferenças. Ajudou-nos muito. Agora seleccionamos os conteúdos; definimos objectivos gerais e específicos no ensino do português. Aqui usamos português e crioulo”  |

**Anexos VIII – Escolas da Região do Oio**

|                          |                    |
|--------------------------|--------------------|
| <b>Sector de Mansoa</b>  | EBU Curene         |
|                          | EBU Djeca Wahne    |
|                          | EBE Cussana        |
|                          | EBE N`Tchula       |
|                          | EBU Cambedje       |
|                          | EBE Cussack        |
|                          | EBE N`ca Cubuntche |
| <b>Sector de Bissorã</b> | EBE Blassar        |
|                          | EBE Blungharã      |
|                          | EBE Cossubé        |
|                          | EBE Dame           |
|                          | EBE Djebel         |
|                          | EBU Wana-Sifá      |