

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.univ-ab.pt

**Promoção dos direitos da mulher e da criança na Licenciatura em
Educação de Infância da Faculdade de Ciências da Educação da
Universidade Católica da Guiné Bissau**

Maria Regina Marques Mateus

Mestrado em Administração e Gestão Escolar

2016

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.univ-ab.pt

Promoção dos direitos da mulher e da criança
na Licenciatura em Educação de Infância da Faculdade de Ciências da
Educação da Universidade Católica da Guiné Bissau

Maria Regina Marques Mateus

Mestrado em Administração e Gestão Escolar

Dissertação orientada pela Professora Doutora Maria Antónia Belchior Ferreira Barreto

2016

Resumo

Num país, no qual a mulher precisa, ainda, de conquistar o seu lugar na sociedade e resgatar o seu papel na hierarquia cultural, faz todo o sentido e urge investigar sobre os vários modos que contribuem para que esta promoção aconteça. Nesta certeza, este trabalho traçou como principal objetivo estudar o contributo que o curso de licenciatura em Educação de Infância da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Católica da Guiné-Bissau (UCGB) tem dado para a formação ao nível dos direitos da mulher e da criança na Guiné Bissau (GB). Para tal, é apresentada, em primeiro lugar, uma revisão bibliográfica sobre a cultura guineense, a administração escolar, os objetivos de desenvolvimento do milénio e as dificuldades da sua implantação na realidade concreta da GB. De seguida, apresenta-se a metodologia de pesquisa, que incluiu como técnica de recolha de dados 2 entrevistas exploratórias e 14 entrevistas semiestruturadas, cujo conteúdo foi analisado e discutido. Como principal conclusão, finalmente, ressalva-se que o referido curso de licenciatura, na perspetiva das estudantes que o frequentam/frequentaram, tem vindo a promover a mulher e a criança, na medida em que as ajuda a desenvolver um olhar melhor informado e, conseqüentemente, mais crítico sobre muitas das práticas e rituais pertencentes à cultura tradicional. De facto, deve sublinhar-se, que o acesso à formação superior é um marco importante para que estas mulheres possam reconhecer a sua dignidade e assim contribuam para a transformação da cultura do seu país, num sentido mais igualitário e humano.

Palavras Chave: Educação; Ensino Superior; Direitos Humanos; Direitos da Mulher e da Criança; Tradição Cultural; Práticas Nefastas; Promoção da Mulher.

Abstract

This work aims to study the impact of Higher Kindergarten Education at UCGB on the training in Women and Children Rights in Guinea Bissau. It is a country where women need to earn their place, therefore it makes sense to do research and draw conclusions on the role of higher education in the lives of the women who attend it. Interviews were carried out, through which it was possible to conclude that access to higher education is an important milestone for these women, enabling them recognize themselves as persons and thus contributing to the development of a more egalitarian and humane culture.

Key-words: Education; University; Human Rights; Woman and Children Rights; Tradicion; Culture. Violation of Woman Rights.

À Faculdade de Ciências da Educação da UCGB, à qual desejo sucesso e capacidade para servir, ao jeito de Jesus.

Um forte “Bem-haja” a todos os que não desistem de ajudar cada pessoa a desenvolver-se.

Agradecimentos

Agradeço à minha congregação, Servas de Nossa Senhora de Fátima, a possibilidade de aprofundar os meus estudos a partir da realização deste mestrado. Agradeço às estudantes e antigas estudantes do curso de licenciatura em educação de infância, pela abertura e disponibilidade, com que aceitaram participar nas entrevistas. Agradeço à Marta, que fez a revisão do texto. Agradeço à Professora Antónia, a sua disponibilidade e dedicação. Agradeço, também, a toda a equipa do MAGE.

Agradeço-Te, ó Deus e entrego-Te o que aprendi e o que sou. Que sirva para o bem de outros que me dás como irmãos. É essa a Tua glória!

Índice

INTRODUÇÃO	1
I Parte	5
Fundamentação Teórica.....	5
1. O Poder transformador da Escola.....	6
1.1 A Escola capaz de mudar a Cultura	6
1.2. A Cultura da Guiné Bissau e os direitos da Mulher e da Criança	9
1.2.1. A “poeira étnica” ou a realidade populacional africana da Guiné-Bissau	10
1.2.2. A infância e a dignificação da Mulher no contexto da Guiné-Bissau	13
2. O Ensino e a responsabilidade da Administração e Gestão Escolar.....	17
2.1 Dimensões da administração escolar	17
2.2 Direitos humanos e Desenvolvimento	28
3. O ensino na Guiné-Bissau.....	38
3.1 Resenha histórica	38
3.2 Evolução do sistema de Ensino na Guiné-Bissau	40
3.3. Problemas e desafios ao sistema educativo e de defesa dos direitos humanos na Guiné-Bissau	47
3.4 O curso de licenciatura em Educação de Infância na FCEUCGB	52
Parte II	55
Estudo empírico	55
1. Metodologia.....	56
1.1 A Problemática da Investigação e a Pergunta de Partida	56
1.1.1 Antes da Investigação.....	56
1.1.2 Problemática da Investigação	58
1.1.3. Domínio da Investigação.....	58
1.1.4 Pergunta de Partida	59
1.1.5 Objetivos da Investigação.....	59
1.1.6. Hipóteses do Estudo	59
1.2 Design da Investigação	59
1.3 Técnicas de recolha de dados.....	60
1.3.1 Preparação do instrumento.....	60
1.3.2 A Entrevista Semiestruturada.....	60
1.3.3 O Guião de entrevista semiestruturada	61

1.4. Técnicas de Tratamento de Dados: Análise do Conteúdo.	64
1.5 Caracterização da Amostra	65
2. Investigação	67
2.1 Apresentação, análise e comentário dos dados a partir do Guião de Entrevista.....	67
2.2 Apresentação e análise de dados a partir das categorias encontradas na Análise do Conteúdo.	86
2.2.1 Violação dos direitos da Mulher e da Criança.....	86
2.2.2 Perspetivas sobre a Cultura Tradicional.....	90
2.2.3 Importância da Instituição de formação na promoção dos direitos.....	93
2.2.4 Balanço do curso na promoção dos direitos da mulher e da criança na GB.....	95
3. Discussão de dados.....	97
4. Conclusões	100
4.1 Limitações do estudo	106
4.2 Sugestões de trabalho a realizar	107
BIBLIOGRAFIA.....	108
Anexos	114

Índice de Tabelas

<i>Tabela 1- Dados demográficos e económicos da Guiné-Bissau</i>	10
<i>Tabela 2 Etnias presentes na Guiné-Bissau</i>	11
<i>Tabela 3 - Escolas existentes na Guiné até á independência</i>	42
<i>Tabela 4 - legislação, Orientações e fatores de promoção da Educação</i>	45
<i>Tabela 5 Instituições de Pesquisa e Ensino Superior</i>	46
<i>Tabela 6 Tema e objetivos das questões do Guião da entrevista</i>	62
<i>Tabela 7 - Violações étnicas de direitos</i>	74

Siglas utilizadas

AC – Amílcar Cabral

CEI – Conferência Episcopal Italiana

C – Criança

DH – Direitos Humanos

FEC - Fundação Fé e Cooperação

FCE - Faculdade de Ciências de Educação

FCEUCGB – Faculdade de Ciências de Educação da Universidade Católica da Guiné-Bissau

GB – Guiné-Bissau

M - Mulher

ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milénio

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UCGB – Universidade Católica da Guiné-Bissau

INTRODUÇÃO

A Educação é a força mais potente para mudar o mundo.

Nelson Mandela

A promoção dos direitos da mulher e da criança, no curso de licenciatura em educação de infância na FCEUCGB é um trabalho que se destina à obtenção do grau de Mestre em Gestão e Administração Escolar na Universidade Aberta.

A pergunta que enforma esta investigação:

Como é que a frequência no curso de licenciatura em educação de infância, na FCEUCGB, contribui para a promoção dos direitos da mulher e da criança na Guiné-Bissau?

resultou do contacto próximo com o projeto pedagógico e missionário da UCGB para a Educação de Infância. D. José, Bispo de Bissau, teve como sonho plantar sementes de uma sólida formação ao nível da Infância, promovendo o valor da mulher e da criança e contribuindo para a proteção dos seus direitos. Efetivamente, através da formação especializada e diferenciada nesta área, será possível contribuir para uma melhoria das condições de vida de mulheres e crianças num país que, lamentavelmente, se habituou a descurar os seus direitos.

O referido projeto de formação superior teve início no ano de 2008, com a oferta formativa ao nível do Bacharelato em Educação de Infância, dando lugar ao Curso de Licenciatura na mesma área, a partir de 2013. Passados estes oito anos de experiência de formação, torna-se, agora, imperativo avaliar o caminho percorrido, com o intuito de compreender a fundo o processo e poder reorientar, para uma maior eficácia profética, a

bússola da própria instituição no sentido da afirmação do valor e dos direitos da mulher e da criança guineenses.

Espera-se que este trabalho de investigação forneça dados confiáveis, que ajudem a perceber e a avaliar a atuação da FCEUCGB, na área da promoção dos direitos da mulher e da criança. A análise cuidada desses dados permitirá, ainda, encontrar mecanismos de melhoria na atuação desta instituição, no que respeita à promoção dos referidos direitos, podendo, também, abrir caminhos para outras melhorias.

Relevância do tema proposto no contexto da Guiné Bissau

No território da Guiné-Bissau, segundo dados da UNICEF, prevalecem elevados índices de violações graves dos direitos da mulher e da criança. A cultura é desfavorável e as pessoas, desprotegidas, não lutam pelos seus direitos. Na verdade, nem sequer se questionam sobre a maior parte das práticas, às quais estão sujeitas. A mais forte razão para esta situação prende-se com o facto de não conhecerem outra realidade e, conseqüentemente, não entenderem essa violação.

Entre as situações mais alarmantes, a UNICEF alerta para rituais e práticas, justificados pela tradição, e ainda aceites por uma fatia significativa da população, como: a excisão genital feminina, que atinge cerca de 50% das mulheres; o casamento forçado aceite pela maior parte das etnias; a desproteção das crianças com deficiência e gémeos, sujeitando-os a práticas instauradas nas populações, provocando-lhes a morte, na maior parte das vezes.

Mesmo não havendo ainda estatísticas sobre estas práticas, é fácil e frequente encontrar crianças recolhidas em vários centros de acolhimento, com marcas visíveis dessas atuações, bem como ouvir as pessoas locais descreverem casos por elas conhecidos.

A constante chamada de atenção do UNICEF para o tema em debate, e a observação em primeira pessoa nos últimos três anos, despertam para a urgência de

perceber como é que a FCEUCGB, com o curso de licenciatura em educação de infância, pode contribuir para a promoção e a melhoria dos direitos da mulher e da criança, ou seja, como é que, através da formação superior, se pode despertar esta consciência e ajudar a criar outra mentalidade, na esteira da missão e dos valores de uma instituição como a universidade de cariz católico.

Seguindo a inspiração de Mandela, reconhece-se que só uma Educação exigente e bem orientada pode garantir a obtenção dos frutos desejados. Que mundo novo queremos construir? O mundo que, aqui e agora, fale de Paz, Justiça, Dignidade, respeito pelos inalienáveis valores humanos! É esse o Ideal maior que este trabalho persegue.

Em termos formais, a investigação, aqui apresentada, compõe-se de duas partes: a primeira refere-se à fundamentação teórica e a segunda é dedicada ao estudo empírico.

O enquadramento teórico é constituído por três capítulos, procurando o primeiro apresentar o poder transformador da escola e descrever as tradições culturais da GB, que refletem violações de direitos da mulher e da criança. No segundo capítulo, olha-se para a vertente da administração e da gestão escolar, interpretando a sua responsabilidade na efetivação do ensino. Percorrem-se vários campos organizativos, assim como as lideranças e os professores; reflete-se sobre os problemas e desafios do desenvolvimento no campo educativo, iluminados pelos ODM, atendendo a questões como a pobreza, migrações e o não domínio da língua oficial, que poderão pôr em causa a sustentabilidade do próprio ensino. No terceiro capítulo volta-se o olhar para a realidade concreta da GB, com o intuito de traçar linhas orientadoras para o trabalho a realizar na UCGB. Assim, após um breve percurso histórico, social e educativo, são apresentadas as dificuldades mais prementes no campo da educação e os desafios no que respeita, particularmente, à FCEUCGB.

Na segunda parte é apresentado o estudo empírico. O primeiro capítulo é dedicado à apresentação da metodologia de investigação. Opta-se por um estudo descritivo de carácter qualitativo. Refere-se o domínio da investigação, a sua problemática, colocando-se a pergunta de partida, que oferece a linha condutora desta investigação. Apresentam-se, de seguida, os objetivos e hipóteses de estudo e procede-se ao *design* da Investigação e à categorização da amostra. Como técnica de recolha de

dados seleciona-se a entrevista semiestruturada e como técnica de tratamento de dados a análise de conteúdo, procedendo-se à categorização.

O segundo capítulo refere-se à investigação, propriamente dita. Num primeiro momento, procede-se à apresentação e comentário de dados recolhidos a partir do guião da entrevista e das categorias encontradas na análise de conteúdo (*violação de direitos da mulher e da criança; perspetivas sobre a cultura tradicional; importância da instituição na formação para esses direitos e Balanço do curso na promoção dos mesmos direitos*). Seguidamente procedeu-se à discussão dos dados, fez-se uma pequena síntese da fundamentação teórica e do estudo empírico, dando lugar às conclusões, que permitiram a confirmação quase total dos objetivos e hipóteses e a resposta à questão de partida. No final, apresentam-se as limitações deste estudo e, também, algumas sugestões.

Acreditamos que este trabalho pode trazer luz e encorajar caminhos que libertem e promovam as mulheres e crianças guineenses, que, afinal, são a maioria da população da GB.

I Parte

Fundamentação Teórica

1. O Poder transformador da Escola

1.1 A Escola capaz de mudar a Cultura

Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante.

Paulo Freire

Em muitos países, o acesso à escola é reconhecido como direito fundamental. Enquanto agente da construção humana, é difícil encontrar as palavras certas para caracterizar o papel da escola na vida concreta de um indivíduo e na constituição da organização social, tal é a potência e o impacto que representa na construção da vida pessoal e social. Bueno e Garrido (2012) dizem que a escola constitui a estrutura social que tem a missão de veicular a cultura e os valores que uma determinada sociedade valoriza. Mas não só. A escola é um prolongamento do espaço educativo familiar, que traz também novidades e abertura a outros pontos de vista. Se for um espaço significativo nas relações da criança, pode mesmo ajudar a colmatar algumas deficiências educativas anteriores e até tocar os pontos sensíveis em que a própria cultura (re)clama por mudança.

“As organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham” (Brunet, 1988 *apud* Nóvoa, 1999, p. 4). Efetivamente, um ambiente escolar favorável e positivo surge como impulsionador de crescimento e de formação pessoal, moral e social, no qual professores, alunos e comunidade se entrelaçam cooperativamente. Trata-se de um entendimento particular de cooperação entre os pares, pois, é na escola, que as crianças contactam de modo muito impactante com experiências de convivência e confronto. Através destas podem aprender a mobilizar valores importantes na vida como o respeito, o diálogo e o equilíbrio entre bem individual e bem comum. Nas palavras de Sérgio Niza (1998), "as atitudes, os

valores e as competências sociais e éticas que a democracia integra, constroem-se com os professores, em cooperação. É nesta parceria tecida na entrelaçada e no respeito evidente, onde a livre expressão convida a prosseguir a comunicação, que a cooperação se torna educativa" (p. 82).

A cultura escolar, detentora deste poder transformador, abrange praticamente tudo e, atualmente é preciso dar atenção a tudo na construção de uma escola que se pretende formadora e promotora de valores. (Milan, 2007). É por esta razão que esta tarefa exige uma reconfiguração do trabalho em equipa, de modo a alcançar-se uma nova visão do que se pretende como horizonte, isto é, como um novo paradigma escolar consciente das suas potencialidades axiológicas. Nesta linha, diversos estudos científicos sobre organizações escolares cruzam campos disciplinares na procura da melhor interpretação da escola, projetando caminhos de maior participação e democratização. (Torres, 2008; Silva, 2010a).

No campo da pedagogia, por exemplo, a interdisciplinaridade e o acompanhamento de alunos sob a metodologia da *diferenciação pedagógica*, exigindo interação e participação ativa do aluno são importantíssimas. Já não basta um saber fragmentado por disciplinas, centrado no professor e passivamente transmitido ao aluno, antes se trata de um saber construído pela interação professor-aluno, assente na multidisciplinaridade, na qual os saberes se cruzam e os conteúdos das várias disciplinas não podem ser compreendidos uns sem os outros. Trata-se da construção de um saber global, para o qual cada disciplina concorre. Trata-se, mais precisamente, da construção de uma visão crítica do mundo, na qual o jovem, desde cedo, aprende a participar, porque o mundo, como aldeia globalizada, resulta não só da comunicação social, mas também da participação escolar. Se calhar a maioria das crianças do mundo que fizeram o 12º ano já ouviram falar de Aristóteles, de doenças sexualmente transmissíveis, estudaram inglês ou francês, tiveram informática, sabem que a terra gira à volta do sol, usam roupas semelhantes, têm os mesmos ídolos. A escola é um elemento fundamental na criação de uma mentalidade comum. Mas o seu objetivo jamais poderá ficar-se pela moda ou pela homogeneidade. À escola não basta um alcance mediano. A sua ambição dirige-se também para o fundo das questões humanas e, por isso, temas como os direitos humanos, direitos da criança e da mulher ou dos que têm necessidades educativas especiais, se bem orientados, são capazes de incubar valores estruturantes do ser

humano e da sociedade. Importa à escola e aos seus agentes despertarem e consciencializarem-se de que o acesso à escola pode ser também acesso a um campo mais vasto de conhecimentos e valores, que podem mudar a visão da vida e a forma de cada um se situar nela.

A cultura escolar, segundo a abordagem integrativa, que além da visão pedagógica integra as vertentes sociológica, psicológica e antropológica é, de algum modo, o *pivot* que permite e promove o empenho de professores e de agentes educativos para encontrarem e promoverem medidas de sucesso escolar (Milan, 2007), funcionando as escolas como organizações aprendentes (Bolívar, 2000). A visão da escola como entreposto cultural e como construtora da própria cultura segundo a define Leonor Lima Torres (2008), permite ver nela capacidades para resolver os próprios problemas (Bolívar, 2000) e recriar novas formas de olhar os problemas e os próprios alunos e de encontrar formas de agir e reagir.

Na atualidade, a escola fornece, de forma estruturada, a participação no saber da humanidade. Contudo, o excesso de informação a que somos submetidos exige capacidade de interpretação e atitude crítica para não sermos devorados por ela. Por esta razão, a participação no saber que a escola fornece precisa de ser forrada de uma atitude desperta, consciente e crítica de fundo. Mais uma vez são os pobres, os pertencentes às classes sociais mais baixas, os mais desprotegidos em relação à publicidade agressiva, os que têm maior dificuldade na interpretação correta, dado que não têm em casa quem os previna, lhes explique ou os introduza no mundo científico, tecnológico e cultural. Se a escola é criadora de mentalidade comum, esta deve atender aos perigos e capacitar os cidadãos, que são os futuros homens e mulheres, para uma participação, além da simples adesão à cultura ideológica vigente. É neste sentido que o professor também se deve assumir como promotor de valores, levantando o véu para o sentido crítico em face da sociedade e da cultura e do modo como estas impõem as suas crenças. Neste horizonte, uma comunidade escolar é um agente poderosíssimo de promoção de valores e, conseqüentemente, um impulsionador da mudança pessoal e social.

1.2. A Cultura da Guiné Bissau e os direitos da Mulher e da Criança

Frei Bernardo Amaral, OFM (Amaral, 2007) redige em Roma (Santa Maria Mediatrice) um interessante documento sobre a "cultura tradicional africana". Trata-se de enorme contributo para ajudar a compreender algumas potencialidades culturais para o desenvolvimento da cidadania na realidade dos países africanos. O documento faz uma apresentação de sete categorias existenciais da cultura tradicional africana, que permitem começar a intuir o que nos espera quando pretendemos realizar uma missão ou um estudo académico neste continente. As categorias apresentadas são as seguintes:

1. Escuta; 2. Encontro; 3. Acolhimento e hospitalidade; 4. Relação; 5. Simpatia-empatia; 6. Alegria e festa; 7. Esperança no futuro.

A estas acresce, uma mundividência muito mais marcada pelo lugar cultural do que pelo horizonte global, bem como uma forma de estar relacional e festiva que encontra expressão nas pequenas comunidades rurais, perpetuadoras da cultura e das tradições. Numa perspetiva genérica, podemos recolher ideias importantes a partir desta proposta de caracterização do povo africano, pois, conceitos como “Escuta”, “Hospitalidade”, Alegria” e “Esperança” revestem-se de um profundo significado nestes contextos historicamente marcados pelo incerto, pela guerra, pela necessidade, pela instabilidade.

Do ponto de vista sociológico e económico, estamos perante um *modus operandus* distinto do ocidental, sobretudo, das sociedades ditas desenvolvidas. Efetivamente existe em África uma relação diferente com o meio e com o modo de o aproveitar e investir: em África resistem as etnias, os rituais culturais e religiosos (muitos deles pagãos), seguindo-se uma filosofia baseada na sobrevivência diária.

África é um continente explorado pelo ocidente. A ausência de uma política de desenvolvimento sustentável contribui, para um sentimento de insegurança e escassez generalizadas, que inevitavelmente desaguam em dificuldades ao nível da responsabilidade individual e institucional, bem como da promoção de direitos e deveres.

Associada às condições descritas, África é um continente em desenvolvimento, que continua a ser composto por países marcados pela pobreza e extrema pobreza. A maior parte da população nestas condições vive com menos de um dólar/dia, excluída dos serviços de saúde, alimentação suficiente e condigna, água potável, escolarização, condições mínimas de habitação e de segurança, e sem direito a uma participação cívica ativa, válida e consistente.

1.2.1. A “poeira étnica” ou a realidade populacional africana da Guiné-Bissau

A Guiné é um país com 36.000 km² de extensão, localizado na África Ocidental, sendo banhado a oeste pelo oceano atlântico, fazendo fronteira a norte com a República do Senegal, e a leste e sul com a Guiné-Conacry.

Tabela 1- Dados demográficos e económicos da Guiné-Bissau

Área	36. 120 m ²
População	1.693.398 (2014)
Taxa de Crescimento	1,93%
Taxa de natalidade	33.83 Nascimentos/1000 habitantes (2014)
Taxa de mortalidade infantil	129 Óbitos/1000 crianças (≤ 5 anos)
Esperança média de vida	50 Anos
População abaixo do limiar da pobreza	69% (2010)
GDP per capita	1,2 Dólares (dados 2013)
Taxa de alfabetização	55,3% (dados 2012)
Pessoas empregadas	73,2% (dados 2012)

(Fonte: CIA/UNICEF/Relatórios do BANCO MUNDIAL)

Segundo dados da UNICEF: "A Guiné-Bissau teve um recenseamento geral da população e da habitação em 2009. A população estimada era de 1 520 830 habitantes, dos quais 60% viviam no meio rural. O país encontra-se dividido em nove regiões administrativas: a capital, Bissau, que concentra mais de um quarto da população, e as regiões de Oio, Bafatá, Cacheu, Gabu, Biombo, Quinara, Tombali e Bolama" (Ministério da Educação Nacional, da Cultura, da Juventude e dos Desportos - MENCJD, 2013, p. 29).

O que mais impressiona os visitantes da GB é a pluralidade das suas etnias. Uma diversidade que salta à vista e caracteriza a vida pública deste pequeno território: “Quem visita a Guiné fica impressionado com um facto muito evidente: num território de 36 000 Km² coexistem nove povos muito diferentes nas suas formas políticas, instituições sociais, rituais, costumes e línguas” (Camilieri, 2010, p. 23). Esta pluralidade dever-se-á fundamentalmente a um movimento migratório, no qual a Guiné se tornou num recetáculo de povos diversos: “esta *poeira étnica* não é senão o resultado de um movimento migratório a partir do interior da África” (Pélissier, 1989, p. 18). Assim, povos muito diferentes encontram na Guiné-Bissau um lugar de convivência e de perpetuação das suas respetivas etnias: “Balanta, Bifada, Mandinga, Fula, Papel, Manjak, Mancanha, Bijagó, Felupe, e tantas outras minorias em vias de extinção” (Pélissier, 1989, p. 18). Tchernó Djaló (2013) apresenta também 12 grupos étnicos como significativos: Baiotes, Balantas, Banhus, Bijagós, Brames ou Mancanhas, Cassangas, Felupes, Fulas, Mandingas, Manjacos, Nalus e Pepéis; considerando como outras minorias étnicas sem significado demográfico ou em vias de extinção: os Bagas, os Bambaras, os Cobianas, os Conháguis, os Jacancas, os Jaloncas, os Landumas, os Padjadincas, os Quissincas, os Saracolés e os Sossos. Este autor refere, ainda:

“A pressão demográfica das populações islamizadas – de carácter guerreiro ou pacífico – empurrou progressivamente as populações animistas em direção ao litoral. Graças à estabilidade e à segurança das populações, devidas ao fim das guerras intertribais e à ocupação militar e à administrativa colonial, desenvolveu-se um novo movimento migratório da população.” (Djaló, 2013, p. 21)

Não existe consenso acerca do número das etnias radicadas no país. A tabela seguinte apresenta as mais significativas que correspondem a cerca de 82% da população:

Tabela 2 - Etnias mais numerosas presentes na Guiné-Bissau
(cerca de 82% da população)

ETNIAS	POPULAÇÃO
Fula	24%
Balanta	23%
Mandinga	14%
Manjaco	12%
Papel	9%

(MENCJD, 2013, p. 30)

No seguimento destes dados e consultando a mesma fonte, o analfabetismo nos indivíduos com mais de quinze anos era de 49,8% (34,8% nos homens e 63,1% nas mulheres) em 2009. Coexistem também três religiões: Islamismo (45%), Animismo (30%) e Cristãos (20%).

Este mosaico étnico origina, também, uma pluralidade de línguas nativas, bem como tradições muito particulares que obrigam os que lhes pertencem a cumprirem rituais exigentes, mesmo sendo cidadãos de Bissau, Lisboa ou Paris. Efetivamente, onde quer que se encontrem, estas pessoas, na sua grande maioria, continuam a cumprir escrupulosamente os ditames da etnia, à qual pertence. Quer se trate de oferecer em sacrifício a vaca pelo “mais velho” que morreu, fazer o fanado (ritos de iniciação) e/ou prestar culto à divindade da família; os seus membros zelam para que a tradição se cumpra e perpetue.

Nas etnias maioritariamente muçulmanas somente, agora, alguns põem em questão tradições como a excisão genital feminina e dar a menina em casamento aos 12 anos, mas ainda é comum a aceitação do facto do homem poder ter quatro mulheres e estas se submeterem totalmente a ele.¹

É comum nas tradições étnicas que, por morte do marido, a mulher e os filhos sejam herdados por outro familiar. Outras tradições permitem que a mulher leve para casa uma sobrinha para oferecer como presente ao marido quando ela, como esposa, começa a envelhecer; outras favorecem a existência de crianças de criação (meninas enviadas para casa de familiares ou outros que, normalmente, são tratadas como *gatas borralheiras*).

Com o tempo, novos contornos foram dados à cultura, sobretudo, através de misturas étnicas, resultantes do crescente êxodo para Bissau. Com esta nova realidade, as línguas primitivas abriram também espaço para o desenvolvimento do crioulo e assistiu-se, inevitavelmente, a algum afastamento dos costumes tradicionais, bem como ao fenómeno da ocidentalização.

¹Tcherno Djaló, em "O mestiçado e o poder, identidades, dominações e resistências na Guiné", apresenta os principais traços culturais das etnias mais relevantes.

1.2.2. A infância e a dignificação da Mulher no contexto da Guiné-Bissau

A GB foi um país que Portugal não promoveu. Talvez, porque o clima severo desencorajava a sedentarização dos portugueses, porque não tivessem encontrado formas de exploração da riqueza natural ou, simplesmente, porque os nativos eram portadores de fortes culturas e inteligências e, praticamente, não se deixaram colonizar, permanecendo, pelo contrário, fortemente arraigados às suas tradições.

Historicamente, a luta pela libertação liderada por Amílcar Cabral trouxe novas esperanças e fomentou a consciência de povo. Depois da Independência, proclamada em 1973, e reconhecida por Portugal em 1974, o país passou por períodos violentíssimos de quedas de governos, assassinatos e convulsões. 1998 terá sido dos períodos mais sangrentos². Desde então, apesar do governo dito democrático e de paz, o país não tem conseguido erguer-se. Os partidos que vão sendo eleitos não conseguem manter-se no poder e executar com concertação um programa de governação, o que tem repercussões absolutamente preocupantes atingindo todos os setores básicos da sociedade, como a saúde, a educação, saneamento, eletricidade, serviços, etc.

Neste contexto, falar da Infância na Guiné, é falar de extrema vulnerabilidade. Os problemas são múltiplos e de todas as ordens: nutrição, higiene, saúde, cuidados parentais, segurança, proteção, formação, escolarização, socialização... Por tradição há muitas crianças, às quais não são atribuídos nomes à nascença; o nome pode ser atribuído aos dois ou cinco anos de idade (etnia Balanta, por exemplo), como forma de reconhecimento. Há crianças expostas à exploração infantil e ao trabalho forçado. A maior parte das crianças, de todas as idades, é sujeita a rituais que podem mesmo chegar a provocar-lhes a morte. Crianças com deficiências ou os gémeos podem ser abandonados nos rios, onde ficam condenados à morte (Dias, A. 1996). Alguns destes, por mão de alguém consciente são levados para orfanatos ou casas de acolhimento. Um número muito elevado de crianças é retirado da família e cresce com tios, madrastas ou outras pessoas, vivendo como autênticas "gatas borralheiras". São crianças, às quais são atribuídos trabalhos duros e exaustivos e a quem, muitas vezes, é negada a escola. Estas

² Catarina Lopes (2016), em "Recortes da História da Guiné-Bissau" apresenta de um modo muito acessível os principais factos históricos deste período.

aprendem, desde pequeninas, a ser submissas e a trabalhar sem descanso, servindo a todos em casa e fazendo tudo o que é preciso.

Um estudo desta década realizado pela Faculdade de Direito da Guiné-Bissau, sobre o direito costumeiro apresenta-nos uma fotografia mais ou menos válida da realidade que se vive. Seleccionámos este estudo porque os autores nos oferecem fiabilidade e porque num só livro se encontram descritas as práxis das etnias mais significativas da Guiné. Muitos outros estudos individuais ou institucionais permitem aprofundar o assunto. Transcrevemos (FDBAC, s/d):

Balantas:

- "Não é crime matar uma criança recém-nascida com defeitos físicos, que a tabanca considera anormal, e que socialmente se liga aos maus espíritos. (p. 622)
- "As mulheres só herdiam bens de uso de pequena importância." (p. 218)
- Muitas vezes existem disputas entre familiares para saber quem herda a mulher. Se ela não aceitar a decisão corre até o risco de ser morta. (p. 215)

Manjacos:

- "Os filhos são os primeiros sucessores de um falecido. Caso o falecido não tenha filhos, a comunidade aceita que a mulher herde os bens, podendo continuar a viver na casa de morada de família, com o irmão do falecido (por marido)." (p. 245)
- "O dono da casa de habitação não pode ser uma mulher" (p.263). "Em caso de morte do marido, a mulher não fica com os bens que pertenciam ao marido." (p. 268)
- "Em algumas tabancas, se alguém morre sem o casamento tradicional...deve celebrar-se post mortem".

Mancanhas:

- "... A mulher casa com o irmão do falecido" (p. 405)

Papel:

- "A mulher não pode pedir a tutela dos filhos em caso de separação" (p. 280).
- "Os bens da mulher casada passam para o marido." (p. 281).
- "A mulher pode passar a viver com o sobrinho do marido." (p. 275)

Fulas:

- "Na repartição dos bens, os filhos do sexo masculino ficam com três quartos dos bens e as filhas com o quarto restante."

Mandingas:

- "As crianças adotadas não tem os mesmos direitos." (p. 433)
- "É crime fazer uma mulher escrava. Pena: Varia entre admoestação oral, ou ser banido do convívio da tabanca e a separação do casal" (p. 234).
- "A prática da excisão é obrigatória" (p. 236).

Apesar das grandes conquistas no que respeita à dignificação da mulher nas sociedades ocidentais, (onde pode estudar, votar, ter emprego remunerado e participação cívica significativa), em grande parte dos países africanos, a mulher parece continuar a ser comprada e usada para procriação e para os trabalhos dos campos. As sociedades poligâmicas em África usam também as várias mulheres para promover a riqueza dos maridos, pois cada mulher significa "mão de obra" para o sustento da casa, bem como a garantia de muitos filhos, facto muito importante em todas as etnias. Nestas

comunidades tradicionais, as mulheres, tal como os filhos pertencem aos maridos, e, em caso de morte do marido, são herdadas com os filhos e os bens. Se uma mulher decide deixar a casa, perderá o direito aos filhos. É também à mulher que está confiada a reprodução da cultura e, nesse sentido, a submissão à qual a mulher se encontra sujeita, assume uma dupla dimensão: ao marido e à cultura.

Não obstante, mais ou menos, todas as etnias afirmam que a mulher é um ser respeitado, porque é a partir dela que se perpetua a geração. Algumas etnias, como os Papeis, são matrilineares. Os Balantas, por exemplo, dizem que os filhos são gerados pela mulher e que o homem apenas facilita o seu desenvolvimento. Mas, à exceção dos Bijagós, a mulher tem um tratamento bastante inferior ao homem. A mulher não escolhe o marido, como acontece no mundo ocidental, as meninas são vítimas de excisão genital, sob pretexto de que, se o não fizerem, não serão aceites na sociedade, nem conseguem casamento. Nalguns clãs islâmicos são-lhes cozidos os lábios da vagina, deixando apenas um pequeno orifício. Esta costura só será tirada na véspera ou dia do casamento. É também uma forma mais ou menos segura do homem ter a certeza de ser ele a desflorar as várias raparigas que desposa. Grande parte das meninas é dada em casamento precoce. Nalgumas tradições, como na Mancanha, a esposa leva para casa uma sobrinha para que quando esta atingir a maturidade física possa ser oferecida ao marido como "novo brinquedo" e fonte de filhos. No caso dos Balantas, é muitas vezes a mulher que procede ao contrato para a obtenção de nova noiva para o marido. Esta será quem fará os trabalhos mais pesados, sendo por isso fortemente disciplinada no dia do casamento pela mulher da "murança" que casou em último lugar. Isto mantém a subserviência às mais velhas³.

A Escola, com todos os seus defeitos e limitações, e atenta a novos modelos de educação não formal, continua a ser a via mais significativa para provocar o encontro e a formação das massas. Nesse sentido, a aposta na escolarização de mulheres e crianças nos países africanos será garantia do melhoramento global das condições de vida dos indivíduos, das comunidades e da sociedade em geral. Mas o percurso até chegar à estabilização de um sistema de ensino coerente e coeso parece, pelo menos, na Guiné-Bissau, uma tarefa incompreensivelmente longínqua.

³ Conferir entrevistas exploratórias.

Na Guiné percebemos um ensino não eficaz. A maior parte das pessoas teve contacto com a escola, mas efetivamente não aprendeu; outros nem sequer tiveram acesso ao estudo. No que diz respeito ao investimento no sistema de ensino, os anos letivos continuam a ser marcados por greves sucessivas, provocando anos escolares muito reduzidos, às vezes, somando três meses de aulas, feridos por várias interrupções.

Com os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (Trudell, 2009) assistiu-se à expansão do ensino. A partir de 2000, a escolaridade obrigatória que deveria ser oferecida pelo Estado, passou a ser de nove anos. Contudo, não houve a devida formação de quadros (Benavente e Varley, 2010) e as greves sucederam-se. A vivência de longos anos marcados pela anarquia e violência levaram, conseqüentemente, à perda de valores de cidadania por uma parte da população, particularmente os jovens, que, com raízes culturais mais frágeis, tiveram formação escolar abaixo dos níveis mínimos e de muito parca qualidade. Assiste-se a significativa falta de regras elementares de convivência: o pedir "por favor" ou agradecer, ser capaz de dialogar sem começar a gritar... O lixo é deitado no chão em qualquer lado, música altíssima impede as pessoas de dormir, trabalhar... Um número significativo de pessoas leva com pouca responsabilidade o trabalho e as várias obrigações sociais; há falta de respeito pela autoridade, pelos bens públicos, etc.

Chegados, ao século XXI, a GB sofre como um país com débil escolarização condenado às irremediáveis conseqüências desta falta. Esta crise de valores e de cidadania verifica-se, sobretudo, nos jovens e é esta a razão, pela qual o futuro se torna tão preocupante.

Será, por isso, importante uma gestão educacional transversal na FCEUCGB, que ajude a desenvolver outra cultura. As escolas de formação de educadores e, particularmente, as instituições pertencentes à Igreja Católica, têm a responsabilidade de restituir à sociedade valores que se perderam e promover outros que a podem requalificar e dignificar.

2. O Ensino e a responsabilidade da Administração e Gestão Escolar

2.1 Dimensões da administração escolar

Papel das lideranças

Furtado diz que, segundo Chiavenato (2000) "a tarefa básica da administração é de interpretar os objetivos de uma organização e transformá-los em ação através de processos administrativos de planejamento, organização, direção e controle de todos os esforços, recursos, visando a (sua) concretização de maneira adequada à situação" (Furtado, 2005, p. 99). Assim, as estruturas centrais da administração escolar devem ser capazes de responder às necessidades do tempo e das escolas concretas.

Aliado ao bom desempenho da administração escolar aparece o conceito de liderança. Efetivamente, as lideranças podem ter um papel fundamental, são "loci de produção e reprodução de cultura" (Torres e Palhares, 2009, p. 78). Bento (2008) apresentando o quadro conceitual de Fullan (2001) diz que na mudança das organizações escolares "os líderes devem ser pessoas com propósito ou objetivo moral (...); com compreensão do processo de mudança, capazes de construir relacionamentos (...); criar e partilhar conhecimento (...); (...) coerência" (p. 45).

Lideranças fortes são modelos que convidam e envolvem alunos e professores. Liderar, neste sentido, é ter uma visão de um futuro aliciante e congregadora e fortes valores morais, capazes de congregar e aglutinar gestos de bondade e sonhos de bem, na construção de uma comunidade docente cooperativa e participativa. Liderar, assim, exige, também, capacidade de acolhimento, boa disposição e resiliência para reatar relações, repropor, estender a mão, renovar o convite e recomeçar.

Os docentes são, muitas vezes, vistos como pertencendo, em geral, a uma classe resistente à mudança, caracterizada por um estranho individualismo profissional, que faz das turmas pequenas ilhas de trabalho rotineiro e impessoal. Assim, torna-se, também, um desafio para as lideranças incentivar os professores a entrarem em processos de formação e atualização de capacidades, capazes de respostas aos contextos atuais de sala

de aula, reestruturação de modelos de trabalho corporativos e fomentação de valores nos alunos.

Se os professores são um alvo importante da ação das lideranças, a capacidade de relação com funcionários, encarregados de educação e alunos exige elevadas competências de comunicação, persuasão e oportunidade, bem como capacidades para promover e valorizar redes de comunicação internas e externas.

A organização da escola

A escola caracteriza-se pela novidade e pelo dinamismo. Muito interessante o caráter dinâmico e imprevisível da entidade escola como propõem Griffiths, Hart e Blair (1991), na teoria do caos. Nesta linha, salienta-se o que é referido por toques ao acaso e efeito borboleta; trata-se de um processo dinâmico de transformação e imprevistos, onde apenas podemos sentir ou pressentir o passar da borboleta, e procurar intervir, de modo a evitar a tempestade, ou a fazer das grandes ondas locais de pranchas de surf.

Seguimos Silva (2010) na definição de *sistema educativo de qualidade*:

"(Este) deve orientar-se (por): equidade, capacidade de transmitir valores, de intervir como elemento compensador das desigualdades pessoais e sociais, participação, conceção da educação como processo permanente, consideração da responsabilidade e do esforço como elementos essenciais do processo educativo, flexibilidade para reagir segundo o melhor, reconhecimento da função docente, capacidade dos alunos para confiarem nas suas aptidões." (p. 46)

Silva (2010), citando Edmond (1983), sintetiza as características da escola de sucesso:

"Gestão centrada na qualidade do ensino; importância primordial das aprendizagens académicas; clima tranquilo e bem organizado, comportamento dos professores transmitindo expectativas positivas; utilização de resultados dos alunos como base de avaliação dos programas e currículos." (p. 43)

Do contributo destes autores, sublinhamos a necessidade de os professores transmitirem expectativas positivas e a ideia de que a qualidade da escola passa, forçosamente, pela equidade e capacidade de transmitir valores que dignificam a pessoa.

Das razões do funcionamento eficaz segundo Cohen (1983, apud Silva, 2010), destacamos os "sentimentos de cultura e valores partilhados por alunos e professores" (p. 45). Silva (2010) diz, também, que o clima institucional "é fator que pode condicionar o rendimento académico, as atitudes, a satisfação, a participação" (p. 36). Nesta linha,

entendemos o diálogo e a participação como elementos essenciais na formação de valores: o diálogo promove o clima institucional, fortalecendo a cultura; a participação implica maior atividade cerebral, facilitando o encontro de melhores soluções para os problemas.

O Projeto educativo

O sonho de um professor pode levar a um bom projeto educativo. Deve ser norteado por valores, dinâmico, acessível, capaz de envolver e provocar participação e, a pouco e pouco, tornar-se “apelido” comum de família, íman de desejo coletivo, sinal do “mais” que segreda ao coração: mais dignidade, mais responsabilidade, mais conhecimento, mais relação, mais verdade, mais beleza... O projeto educativo deve provocar sentido de pertença.

António Nóvoa (1992) apresenta o projeto educativo como uma forma de ‘obrigar’ a um esforço de produção de consensos dinâmicos em torno de objetivos partilhados. Neste sentido, o projeto educativo assume-se como resposta, desafio e caminho de mudança. Quando, por exemplo, existem práticas culturais nefastas produzidas pela cultura de um país, o projeto educativo pode e deve propor-se a dar um contributo para as alterar, ainda que seja preciso o confronto com dificuldades maiores, uma vez que os professores e comunidade local bebem da mesma cultura e têm a mesma mentalidade.

Os Professores

O professor ensina, comunica, interage facultando acesso a conhecimentos especializados, ajudando à correta interpretação e integração de conhecimentos naquilo que constitui o espólio do aluno. Espera-se que o professor favoreça a adesão a valores e modelos culturais pautados pelo respeito e pela responsabilização social. Segundo Herdeiro e Silva (2008) o Decreto-lei nº240/2012, por exemplo, valoriza o papel do professor português "como profissional de educação com a função específica de ensinar, baseado na investigação e na reflexão partilhada da prática docente" (p. 5) e Schön concebe o professor como “prático autónomo, um artista que reflete, toma decisões e inova na prática profissional” (p. 9). Tucker e Stronge (*apud* Herdeiro e Silva, 2008), no

âmbito de investigações sobre qualidade docente identificaram "um conjunto de qualidades pessoais e profissionais, conhecimento dos conteúdos, conhecimento pedagógico, capacidade para utilizar a panóplia de estratégias de ensino com perícia e competência e o entusiasmo pela disciplina." (p. 6).

Urge recuperar a ideia do professor como pedagogo. A sapiência pedagógica é um aspeto determinante para a função da docência. Quando o professor é pedagogicamente próximo, sente, por um lado, necessidade de se preparar convenientemente para exercer a sua função e, por outro, vontade de se capacitar ao nível das relações. É com base na relação pedagógica positiva que um professor é capaz de compreender o aluno, mesmo em situações de indisciplina. A compreensão pedagógica fá-lo resolver facilmente o problema e a turma recupera o clima de calma favorável às aprendizagens.

São as relações interpessoais que acabam por nos formar (Bueno e Garrido, 2012). Dificuldades e possibilidades ligadas à gestão da aula e às aprendizagens efetivas agravam-se ou diluem-se, tendo em conta a relação estabelecida. É uma área onde interferem as várias personalidades, mas também a disposição de cada um em determinado dia. Há que atualizar repetidamente a consciência de que qualquer gesto ou atitude pode dificultar ou derrubar a barreira da comunicação. Reflexão e autocrítica ajudam a encontrar soluções que beneficiam todos.

Em síntese, dizemos que o professor *só dá o que tem*. Só transmite o que sabe, experimenta ou entende. Olha os alunos a partir daquilo que o estrutura a si próprio. Se não tiver perspetivas positivas sobre si, nunca conseguirá transmiti-las aos alunos. Significa, então, que não será bom pedagogo, capaz de estimular e estimar os alunos.

Tratando-se de uma profissão tão delicada é indiscutível a necessidade de formação inicial. Mas que formação? Mardle e Walker (1980, *apud* Garcia, 1999) defendem a tese de que "os cursos de formação de professores alteram pouco, e sobretudo confirmam e reforçam o que os estudantes já trazem consigo" (p. 84). Assumir a formação inicial implica uma atitude pessoal de autoquestionamento e envolvimento, disposição para colocar em causa as suas "crenças", formas de pensar a escola e talvez de se pensar a si próprio. Acaba por ser uma questão deontológica, que pode provocar uma nova visão e, por coerência ética, fazer mudar atitudes e alterar posições.

Os ministros europeus (1997) colocam nos elementos essenciais da formação de professores (4º item) "a reflexão sobre os valores e a sua transmissão" (p. 82). Efetivamente, a verdadeira formação só ocorre se os valores estiverem assimilados. Mas como provocar a assimilação? Para este propósito verifica-se, fundamentalmente, dificuldade de mudança. Aproveitar a capacidade de organização de projetos próprios, com o apoio e reflexão conjunta de supervisão, podem ser caminhos formativos.

Dewey (apud Herdeiro e Silva, 2008) define a ação reflexiva "como aquela que envolve consideração de qualquer crença ou prática de modo ativo, persistente e cuidadoso, à luz das razões que a apoiam e as consequências a que a mesma conduz" (p. 10). Neste sentido, a reflexão aplicada à prática consiste num olhar permanente sobre a docência. Isabel Alarcão (1996) afirma que "o objetivo da reflexão é tudo o que se relaciona com a atuação do professor .. (e que) a reflexão sobre a reflexão (meta cognição) *leva-o* a construir a sua própria forma de conceber" (pp. 7-8).

"A reflexão permite corrigir bloqueios de aprendizagem (...que...) podem emergir e serem criticados os conhecimentos táticos que cresceram com as experiências repetitivas" (Leitão, 2012, p. 150). Ela permite o desenvolvimento profissional. Sempre que um professor reflete e se interroga, no sentido de uma meta observação do seu desempenho, é possível que todo o sistema evolua. A reformulação de uma só prática pode ter repercussões imensas ao nível da relação professor-aluno e, conseqüentemente, no sucesso das aprendizagens.

Para Day (2004, *apud* Herdeiro e Silva, 2008), "viver a prática reflexiva implica dominar habilidades cognitivas e metacognitivas, de forma a criticar uma prática, os valores (aí) implícitos, assim como os contextos em que se desenvolvem e as repercussões que estas têm na melhoria da qualidade dessa prática" (p. 11).

Nestes ecos, importa compreender que toda a ação auto-reflexiva, em contexto pedagógico, é sempre um "diálogo" entre professor e aluno, no confronto e no acordo de experiências, valores, diferenças culturais e sonhos de futuro.

As culturas colaborativas vão mais além. Promovem partilhas, projetos, procuras conjuntas, formulam e reformulam a cultura escolar através de *inputs* inovadores e

transformadores. A cultura hodierna necessita de culturas escolares colaborativas⁴. Só estas saberão responder à complexidade social e emocional de jovens e de escolas do nosso tempo.

Hargreaves (1998) afirma que estas "*fazem* com que os professores aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo as suas competências num aperfeiçoamento conjunto, enquanto parte integrante das suas obrigações profissionais" (p. 7).

A qualidade reflexiva e operacional melhora quando soubermos colocar os alunos no centro da escola. Mas há que dar condições de trabalho, oportunidade e espaço aos professores, para que eles, os que mais sabem sobre a escola, possam "construí-la". Carlos Garcia (1999) refere a "substituição do ensino como ciência aplicada, pela de ensino como atividade prática e deliberativa, com clara componente ética" (p. 144), afirmando, que "o desenvolvimento profissional é entendido como um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática" (p. 144).

A cultura colaborativa não descarta "objetivos individuais" (Dec. Reg. nº 2/2008: 3). Estes são forma de exigência pessoal e desenvolvimento profissional resultante da prática reflexiva. De acordo com Tucker e Stronge (*apud* Herdeiro e Silva, 2008, p. 6), "os professores altamente eficazes podem ter um efeito enriquecedor no dia-a-dia dos alunos, fazem com que o seu trabalho origine maior sucesso escolar". O professor eficaz ama os alunos e estes sabem ver esse fundo relacional ativamente impulsionador.

"O desenvolvimento profissional é uma aprendizagem contínua, interativa, cumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem" (Garcia, 1999, p. 27). Há um tecido de relações neste processo de formação contínua, que integra tudo o que o professor vive, reflete e aprende

A legislação portuguesa (DL. nº15/2007 e DR nº2/2008) aposta "na qualidade do desempenho dos docentes como desígnio basilar para o sucesso educativo e para o desenvolvimento profissional do professor" (Herdeiro e Silva, 2008, p. 1). A formação exige reflexão, interesse e empenho. Manifesta uma atitude de vida e só esta é capaz de

⁴ "Os novos modelos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projetos educativos" (Nóvoa, 2009, p. 205).

enfrentar e vencer os obstáculos relacionais, institucionais, políticos e sociais, que, ao longo da vida profissional, vão apelando ao desânimo e à frustração.

O desenvolvimento profissional faz-se essencialmente dentro da escola: "a capacidade de elaboração e de construção é reivindicada pela singularidade das situações localmente contextualizadas que os professores experimentam no seu quotidiano profissional e, como tal, deverá ser potenciada." (Silva, 2010b, p. 106). O desenvolvimento profissional leva necessariamente à melhoria da escola. Neste sentido, Herdeiro e Silva (2008) afirmam: "Os contextos educativos têm grande influência na necessidade do professor de aprender permanentemente" (p. 13). De acordo com Zeichner "mesmo sob a bandeira da reflexão, não se tem permitido aos professores um papel ativo na formulação de propósitos e objetivos de trabalho" mas é fundamental que tal aconteça. Os autores recorrem a Dewey, que define três atitudes necessárias "abertura de espírito, responsabilidade, empenhamento" como condições de melhoria. Também no trabalho entre pares, "os docentes geram conhecimento prático a partir da sua reflexão sobre a experiência" (Garcia, 1999, p. 55).

Liderança, avaliação e melhoria da escola

Os líderes têm um papel fundamental na promoção do ambiente escolar e "na implementação da mudança em todas as organizações" (Bento, 2008, p.31). As lideranças são fundamentais para que se opere transformação social, ao nível de crescimento de valores morais: "o modo como a escola se organiza e estrutura tem carácter pedagógico (e) objetivos de conservação ou transformação social" (Libâneo, 2001, p.3).

Torres e Palhares (2009) afirmam "Os espaços-tempos de desenvolvimento da gestão e da liderança são perspetivados enquanto loci de produção e reprodução de cultura e, nesta ótica, relevam-se como instâncias de regulação cultural e simbólica" (p. 78). A todas as lideranças cabe deixarem-se confrontar (Silva, 2010b) para que o "perverso", na pena de Guerra (2002) não faça delas destruidoras de direitos e de cidadania.

A liderança do professor, particularmente numa escola que aposta na democraticidade e na participação, exige particular capacidade de resiliência. Como

sabemos através de inúmeros autores e por experiência, os ambientes escolares são altamente complexos e além disso instáveis (Guerra, 2002), acabando por exercer grande pressão sobre as lideranças (ao nível do professor na sala de aula ou órgãos de direção), que se manifesta, por vezes, em atitudes ou expressões verbais pouco cuidadas. A capacidade de resiliência exige, de algum modo "esquecer" o que correu mal (Hargreaves 2007) e o que foi dito em ambiente de *stress*, tomando consciência de comportamentos emotivos, nossos e dos outros que afetam negativamente a relação (Hargreaves, 2000; Castanyer, 2002; Goleman, Boyatzis e Mckee, 2011).

Avaliação do desempenho docente

A avaliação dos professores é complexa, porque o seu desempenho depende de múltiplos fatores e um processo de avaliação docente confronta-se com inúmeras subjetividades. Pretende-se avaliar a relação com colegas e alunos, a capacidade de intuir, reagir, de comunicar aspetos fulcrais dos conteúdos no processo de ensino aprendizagem, os fatores pessoais, institucionais, sociais, políticos, além da formação, de inúmeras competências profissionais, aspetos da personalidade, com todas as suas características e os altos e baixos que a vida tem e se refletem no dia a dia.

A autoavaliação desenvolve-se à medida que aumenta a capacidade reflexiva da própria prática, sendo fonte de crescimento pessoal. Pode ser alimentada pela heteroavaliação pedida a colegas ou alunos. A heteroavaliação informal pode manifestar-se muito rica, revelando dados para o conhecimento próprio e abrindo caminho a práticas mais coerentes com propósitos e objetivos do professor, promotoras de melhores aprendizagens e portanto de melhoria da escola. É saudável que o professor manifeste necessidade de autoconhecimento, dado existirem sempre áreas de nós próprios que não conhecemos bem⁵.

Na heteroavaliação oficial há que ter em conta o sentido de camaradagem que impede a objetividade da avaliação e a melhoria do sistema, como afirma Silva (2010a), "esta endogamia, essencialmente exercida por professores, tem conduzido à incapacidade de renovação do sistema" (p. 14).

⁵ Ver *Janela de Johari*: modelo que "representa o grau de lucidez das relações interpessoais em quatro áreas: área livre; área cega; área secreta; área inconsciente" (Carmo e Ferreira, 1998, p. 110).

Herdeiro e Silva (2008) apresentam os aspetos desafiadores do desenvolvimento profissional que o quadro legal da avaliação docente oferece. "Preconiza-se uma mudança educativa com a intencionalidade de alcançar determinados objetivos - sucesso escolar, prevenção do abandono escolar precoce e melhoramento da qualidade das aprendizagens - sustentada na qualidade de desempenho dos professores" (p. 2). São exigidos perfis de competência "nas dimensões profissional, ética, de desenvolvimento do ensino aprendizagem, de participação na escola e de relação com a comunidade e de desenvolvimento profissional ao longo da vida". (p. 4). Este modelo preconiza culturas colaborativas, "ensino como atividade de equipa" (p. 3) e práticas reflexivas.

A avaliação formal feita ao professor é ampla e exigente. Pressupõe o significado dado à profissão pela política atual. Verifica-se a assunção da visão dignificadora do papel do educador nas escolas portuguesas. (Herdeiro e Silva, 2008).

A avaliação formal do professor desafia à melhoria da participação e desenvolvimento profissional, sendo forma de valorizar o trabalho docente, e o desenvolvimento da instituição. Nem sempre o professor deseja desenvolvimento profissional assente nas vertentes focadas. Neste caso, a avaliação, exigindo parâmetros de qualidade, pode ser também incentivo à melhoria de práticas.

Avaliação de aprendizagens

O critério do que pode e deve ser avaliado na escola pressupõe a consciência do que deve ser ensinado e promovido na escola. É útil a avaliação de todas as aprendizagens, apesar de humanamente impossível. A avaliação não deve ter por finalidade a classificação, e muito menos a exclusão, mas ser fator de reajuste de métodos de aprendizagem. Os resultados devem ser usados por encarregados, professores e alunos para obter melhorias ao nível da aquisição de competências académicas, psicossociais, espirituais, éticas e estéticas. Howard e Gardner (1999), Maria Brisk (1999), entre outros, ajudam-nos a intuir a necessidade de adequação do ensino a cada aluno. A avaliação deve seguir de perto as aprendizagens, como forma de as readequar e tornar mais eficazes. É também válida em ordem à continuação dos estudos (passagem ou reprovação).

Avaliação organizacional

A legislação portuguesa que se refere à autonomia das escolas fala da avaliação interna e externa das instituições escolares como um dos passos essenciais para a obtenção de autonomia. Valoriza o facto de a escola ter uma perceção objetiva dos seus pontos fortes e fracos, nos requisitos que faz para a cedência do contrato de autonomia.

A avaliação interna ou auto-avaliação pode seguir parâmetros instituídos ou ser aplicada segundo a criatividade de cada escola, mas devem privilegiar-se as formas de fazer que apresentem maior fiabilidade e consigam maior envolvimento da comunidade escolar. Será feita em primeiro lugar pela direção da escola, mas também por todos os atores.

Pais e comunidade devem fazer a sua avaliação, mas podem ser também representantes da escola em reuniões de Encarregados de Educação ou órgãos como o conselho da escola. A inspeção e o Ministério, ou outras instituições orientadas para esse fim, como olhares externos, podem ter a isenção necessária, revelando o olhar exterior sobre a escola. Como afirma Miguel Guerra (2002) "o reconhecimento do perverso na escola necessita frequentemente de agentes externos" (p 31). A inspeção eficaz deve conter orientações e propostas de melhoramento.

Por essa razão, António Bolívar (2000) insiste na oportunidade e possibilidade de os centros educativos se assumirem como "organizações que aprendem", e cita Nancy Dixon (1994) dizendo:

"las organizaciones que aprenden "hacen un uso intencional de los procesos de aprendizaje a nivel individual, grupal y del sistema para transformar la organización en modos que satisfacen progresivamente a todos los concernidos". En ella se subrayan cuatro aspectos centrales: el carácter intencional,.. cómo debe suceder a todos los niveles organizativos, la autotransformación de la organización y su incidencia en todos los implicados".

As TIC na gestão

As TIC, presentes em inúmeros processos de gestão das escolas, no apoio à tomada de decisões, e como subsídio pedagógico para professores e alunos, procuram ainda na escola o seu lugar de excelência.

A utilização das TIC requer capacidade de seleção da informação, interpretação e sentido crítico, social e ético. O crescimento do sentido crítico ocorre a partir da experiência e da informação recebida, exigindo reflexão, diálogo e debate. Deve tornar-se realidade, já que favorece a tomada de posição em relação a questões éticas e a capacidade de interrogar e criticar posições e aspetos relacionados com a ciência. É também, muito necessário à reconstrução do conhecimento pessoal do aluno.

Culturas colaborativas são subsidiadas pelas TIC. Um grande desafio da escola será entrar nas redes sociais do aluno, pois o isolamento parece acentuar-se na era da comunicação. Torres (2008) afirma: "O conhecimento das lógicas de funcionamento das escolas concretas, do modo como estas construíram e sedimentaram no tempo a sua identidade própria da forma como diferentes fatores interferiram e condicionaram a sua cultura organizacional, constitui um eixo estruturante de qualquer projeto de mudança" (p. 6)

As Famílias

Bueno (2012) refere que "A família é o agente mais potente na nossa socialização" (pp. 21-22), ficando a escola em 2º lugar. Neste sentido, cita Pacheco Diez y Garcia (2010): "As dificuldades de aprendizagem poderiam explicar-se por carências de habilidades sociais" (p.20). Estas afirmações ajudam-nos a perceber a importância da família na formação da personalidade e a ter em conta esse aspeto na interpretação das características de alunos e professores. Este é, a nosso ver, um dos aspetos importantes que convocam o poder de socialização da escola.

2.2 Direitos humanos e Desenvolvimento

Os direitos humanos dos mais vulneráveis (mulher, criança, migrantes, pessoa com deficiência...) refletem, ontem e hoje, o sonho de quem acredita no bem, na bondade e na beleza. Sabemos que nem sempre é fácil manter este sonho e que devemos alimentá-lo, diariamente, pela oração, reflexão, determinação e entrega a grandes causas.

Sempre houve pessoas que incentivaram a sonhar. São os grandes líderes. Os que se recusaram a acreditar que já se tinha chegado ao resultado final e não haveria hipótese do bem vencer. Recordamos a paixão de grandes figuras, pessoas que consideramos íntegras: Nelson Mandela, Madre Teresa de Calcutá, Martin Luther King, Gandhi... Estes lutaram por Ideais ao serviço dos outros, sabendo o que queriam e queriam o bem. Sem desanimar, respeitaram os outros até ao fim, mesmo com a vida em risco.

Neste novo Tempo, novo sonho de esperança irrompeu com os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio. Alimentado pela vontade e determinação de quem procura trazer Luz ao mundo, este projeto pode ser considerado ambicioso, utópico ou mesmo impossível. Porém, estando em marcha, tem conseguido mover milhões de pessoas e inquietar países ricos para partilhar bens e pessoas e acolher a grandeza humana e cultural desse outro lado da humanidade, que vive em condições precárias e sub-humanas.

Este é também o tempo em que assistimos ao fenómeno da emigração para o ocidente como grito de socorro de quem, sem culpa, se viu despojado de condições mínimas de vida. Ficou o instinto da procura, a esperança remota de que alguém, na outra parte do mundo, deixe o coração falar e o acolha.

Sabemos que o direito à vida é inviolável. Que seja essa vida a vida de todos e não apenas a dos mais ricos e afortunados pela sorte e posição geográfica do lugar onde nasceram. O dom da vida torna-nos iguais e a vida exige dignidade. Toda, sem exceção.

É com base na inspiração destas ideias que traçaremos, agora, um percurso reflexivo, apontando problemas e desafios emergentes e fundamentais para a nova era. Efetivamente é na Escola que o novo mundo é traçado e é nesta que devemos apostar se queremos interferir no tempo que aí vem chegando:

“A escola desta era situa-se muito mais próxima de problemas como pobreza, fome, violência, droga e outras questões sociais que acompanham os alunos e é obrigada a lidar com eles. Os professores devem, em consequência, não só estar em condições de enfrentar esses problemas, como também ter obrigação profissional de desenvolver nos alunos novas atitudes, comportamentos e conhecimentos perante eles.” (Delors, 1996, p. 158)

A emergência da dignidade humana

Sempre existiram pessoas que incomodaram os concidadãos, porque a paz que transportavam denunciava atitudes pessoais e sociais que assentavam na injustiça e desrespeitavam outros. A sua vida e palavras são um grito de apelo a uma justiça maior. Entre estas pessoas, tomamos, aqui, em especial destaque os pedagogos e o seu respeito absoluto pelas crianças. Consideramo-los verdadeiros promotores de cidadania e embaixadores da dignidade humana nas escolas. As escolas são por vezes locais onde as crianças reprovam e são insultadas (Brisk, 1999). Em alguns países, as crianças são obrigadas a permanecer sob o olhar daqueles que os não promovem, nem defendem, nem compreendem durante nove ou dez anos. É do sentido profundo da promoção dos direitos da criança que, ainda, estamos a falar em muitos lugares do mundo. A ausência de um sistema escolar, potenciador e protetor serve como mote de denúncia para alertar para a emergência do primeiro princípio da Declaração Universal dos Direitos do Homem.

Participação democrática e cidadania

Um dos maiores e mais louváveis objetivos para o cruzamento de vários campos disciplinares nos currículos letivos assenta na procura da melhor interpretação da escola, projetando caminhos de maior participação e democracia (Torres, 2008; Silva, 2010b). A interdisciplinaridade e o acompanhamento de alunos sob a metodologia da diferenciação pedagógica (exigindo interação e participação ativa do aluno) são fundamentais e de superior importância. O bom clima e a participação são, talvez os elementos mais importantes para o desenvolvimento da cidadania escolar, associados ao reconhecimento de cada um na sua individualidade e direito a opinião livre.

Uma vez mais, em continentes como África e Ásia, em regra e por tradição, a mulher não tem vez nem voz. Ela não procura os seus direitos, porque nem sequer imagina que esses mesmos direitos existam, menos ainda que os possa chamar/reclamar como seus.

É verdade que os ODM alargam a consciência dos direitos da mulher e da criança, mas continua em marcha a necessidade imperiosa de um longo trabalho a realizar e de culturas a reconstruir. Deste percurso emergente continuam a persistir questões de primeiríssima necessidade (alimentação/nutrição, saneamento básico, água potável, vacinação, escolarização, proteção e segurança). É neste grito que se inscreve a Educação para a Cidadania.

Necessidades educativas especiais e educação inclusiva

O respeito pelos mais débeis é o baluarte das sociedades inclusivas, desfraldado em Salamanca. Este princípio reflete a consciência do valor da vida, nas suas múltiplas possibilidades e limitações. Lamentavelmente, algumas sociedades, ainda, abandonam e eliminam (matam) os seus mais débeis (deficientes), supondo que conseguem viver melhor sem os mostrar, cuidar e, no limite, sem contar com eles.

A educação inclusiva, fruto da necessidade de resposta a crianças com necessidades educativas especiais, tornou-se, felizmente, um meio poderoso para uma nova humanização de todos. Efetivamente, a pessoa com deficiência apela à humanização de sentimentos, à atenção ao outro, à interajuda, enriquecendo personalidades, relações interpessoais e a própria vida em sociedade. Com o devido apoio, elas surpreendem-nos pelo potencial de expressão artística ou escrita. Neste sentido, promover a inclusão contempla facilitar-se o desenvolvimento, privilegiando o tipo de inteligência em que a criança é mais forte. Normalmente, não é a que a escola regular valoriza.

Niza afirma "os alunos estão longe de serem assumidos como cidadãos pelos cidadãos professores." (*apud* Grave-Resendes e Soares, 2002, p. 12). Quando nos sentimos respeitados e amados, percebemo-nos aceites na nossa diferença: "A inclusão na escola regular promove a tolerância e a compreensão da diferença." (Ministério da Educação - ME, 2008). É esse respeito que nos obriga a procurar melhores caminhos para as crianças com necessidades educativas especiais.

Mel Ainscow (1995) refere que "uma mudança de pensamento desloca a causa do insucesso educativo da criança para o processo de escolarização" (p.20). Efetivamente, o sistema está talhado para a massa e nenhuma criança é "apenas mais um". Cada criança é

uma criança. Barroso (1995) fala da padronização da uniformidade que é "ensinar a muitos como se fossem um só" (p. 1). Refere, que "esta homogeneização é ilusória, porque há diferenças, na cultura, no ritmo de aprendizagem e no tipo de inteligência, nas experiências e nos contextos de aprendizagens" (p. 1). Gardner (1999) afirma que cada estudante tem características diferentes em relação ao estilo de aprendizagem, suas aspirações, seu talento e habilidades. Brisk (1999) diz também, que "os fatores escolares são, muitas vezes, discriminatórios. As características do meio ambiente escolar e a qualidade do currículo influenciam de forma diferente o progresso dos estudantes" (p. 32) e "é fundamental perceber os antecedentes de escolaridade dos alunos e o seu percurso" (p. 32).

A escola deve ajustar-se a todas as crianças para aprenderem juntas. Deve haver currículos adequados e professores empenhados no desenvolvimento de cada uma. O respeito pela diversidade procura a igualdade de condições para o sucesso, que favoreça a inclusão (Grave-Resendes e Soares, 2002; Tomlinson, 2008). Brisk (1999) refere "os fatores linguísticos, culturais, económicos, políticos e sociais afetam de forma diferente os distintos grupos étnicos" (p. 32).

Crianças com necessidades educativas especiais, que poderiam desenvolver-se pouco num contexto não formal ou em casa, conseguem, em alguns casos, aceder a conhecimentos e formações que há um século atrás nos pareciam impossíveis de alcançar, devido à sua condição. A escola inclusiva tem este poder de transformar limitações em potencialidades.

Pobreza e ensino poderoso

Uma difícil constatação continua a persistir no campo educacional: os mais pobres parecem distanciar-se do progresso. Condenados à agressividade da publicidade, à manipulação dos ricos, o seu destino é acumular dívidas, miséria e detritos tóxicos. Niza (1996, *apud* Grave-Resendes e Soares, 2002) afirma que "o respeito pela diversidade deve orientar a passagem de uma escola de exclusão para uma escola de inclusão, que assegure o direito de acesso e a igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos; só assim se poderá valorizar o aluno, indo ao encontro das suas necessidades individuais no processo de aprendizagem" (p. 22). Uma escola inclusiva é, também, uma

escola para os mais desfavorecidos pelo mundo. Uma escola capaz de atenuar diferenças, sobretudo, aquelas que não são culpa das pessoas que as sofrem.

Tomlinson (2008) apresenta as metodologias ativas, como as mais capazes de provocar o desenvolvimento das diversas inteligências da criança. Sublinha o papel fundamental da interação entre pares no processo de educação. A interação induzida por este método irá possibilitar o desenvolvimento das competências sociais necessárias para um reforço da socialização e para a partilha de conhecimentos e experiências, criando laços entre alunos. Bueno e Garrido (2012), citando Pacheco Diez e Garcia (2010), afirmam que as dificuldades de aprendizagem poderiam explicar-se por carências de habilidades sociais. Neste sentido, a aprendizagem da socialização, na cooperação e partilha podem trazer prodígios à escola inclusiva e, conseqüentemente, uma sociedade mais justa.

Um dos fortes aspetos da pedagogia inclusiva é, a promoção da autonomia e a atenção personalizada. Por isso, a relação professor aluno deve ser sempre de respeito. O professor, mais do que manifestar-se como detentor do saber, estimula à aprendizagem, apoiando o aluno nas suas iniciativas e promovendo a sua autonomia. É a necessidade de respeitar a criança que fará do professor um investigador, procurando conhecimentos científicos, pedagógicos e esforçando-se por compreender cada aluno, a fim de o ajudar a conseguir o sucesso.

Na profissão de professores encontram-se muitas crianças marcadas por traumas psicológicos ou por culturas de grupos fechados, que terão dificuldade de conseguir uma socialização escolar normal com colegas ou professores. Cabe ao professor procurar provocar experiências positivas de relação, nas quais o aluno se sinta aceite. Estas são fundamentais para que a criança se desenvolva afetivamente, facilitando o desenvolvimento doutras áreas da sua personalidade.

Como referem Bueno e Garrido (2012) *a relação entre o ambiente social ou familiar do aluno e o rendimento escolar tem a ver com expectativas, percepções e representações entre professores e alunos e efeito de profecia auto-cumprida*. Estes referem também, Jaramillo et al (2008) que dizem "A expectativa negativa do professor em relação à criança socialmente excluída, contribui para manter essas diferenças." (p.

22). Estas afirmações ajudam-nos a perceber a dimensão da influência das expectativas negativas do professor em relação aos alunos, acrescida quando se trata de crianças pobres. Estas, não têm, em geral fontes alternativas que lhes possam oferecer expectativas positivas em relação ao estudo, porque não têm bons explicadores, nem pais que possam suprir as deficientes aprendizagens escolares.

Cultura escolar: algumas formas de injustiça

1. Discriminação racial, étnica e social: a emigração leva a que, em muitas escolas, existam grupos étnicos minoritários, normalmente discriminados, porque têm cultura diferente; são pobres, são bi ou trilingues e não falam corretamente a língua oficial, não estão integrados e provocam conflitos devido à insegurança e rejeição em que se encontram. Nas aprendizagens vão ficando à margem, porque não conseguem acompanhar o avanço normal dos colegas em relação às matérias lecionadas e os seus saberes e valores não são reconhecidos nem valorizados (Hargreaves, 2000).

Nestas circunstâncias, há crianças e jovens que são autênticos heróis, por não se deixarem vergar pela injustiça que cai sobre eles. Os colegas fazem troça deles, impedindo-os de aceder a um grupo. Alguns, sobretudo adolescentes, são verdadeiramente baixos no desprezo que lhes votam. Há professores que, mais ou menos silenciosamente, apoiam a rejeição dos mais pobres ou de minorias étnicas. Perante esta dura realidade, a escola, enquanto comunidade educativa, não pode ficar impávida!

É preciso repensar a ação educativa, quando perante estes casos de violência a escola reduz a relação com estes alunos à aplicação de sanções disciplinares e à escrita de cartas, que obrigam à comparência de pais. Muitas vezes, estas crianças não têm pai ou mãe que a acolham ou estes vivem no álcool ou na droga.

2. Discriminação no que se refere a notas e à avaliação: se a criança não tem um desempenho adequado na matemática, ou língua oficial, parece colocar-se-lhe um rótulo de que não é boa para nada. Recordemos Howard Gardner (1999) que nos fala de outras inteligências que é necessário desenvolver e de estudos feitos sobre a necessidade de metodologias de diversificação pedagógica para ajudar a criança a desenvolver-se a partir do que sabe e é capaz, fazendo-a crescer em autoestima e valorização pessoal.

(Tomlinson, 2008; Duclos, 2004). Mesmo com instrumentos de grande fiabilidade avaliativa, a nota, muitas vezes, depende do professor, do cansaço ou disposição no momento da correção, ou, pior, do nome que está escrito no início da prova.

Reforçar a atenção para os estudantes de minorias étnicas

O direito à educação é fundamental e inalienável. No mundo globalizado, a criança sem estudo será irremediavelmente lançada ao fracasso social. Como atravessar então, a barreira da língua? Crianças provenientes de grupos étnicos falam línguas étnicas e não sabem dar esse salto para a comunicação com os demais nem com as matérias que se apresentam numa língua diferente.

A língua faz parte integrante da cultura de um povo e manifesta a sua identidade, enfatizando aquilo a que dá mais valor. Existem termos aparentemente fáceis de traduzir, mas que na mentalidade de um povo têm um sentido muito profundo e seria necessário uma biblioteca para que estrangeiros pudessem aceder ao significado simbólico. Trata-se de expressões, que fazem parte da sua matriz cultural própria, com as suas crenças e história. Tocam o vivencial, o profundo, de quem as escuta, fechando, muitas vezes, a porta do diálogo, porque soam a provocações ou a ofensas. Estes são fatores a ter em conta quando se ensinam crianças originárias de outros povos.

Há necessidade de percorrer o caminho da inclusão educativa, responsabilizando a sociedade, a escola e o professor. Devem oferecer-se condições de sucesso educativo, porque só essas revelam respeito pela dignidade do aluno e são, por isso, caminho de justiça: "a existência de crianças que não correspondem ao menu preexistente pode encorajar os professores, formando uma escola que responde a todos" (Ainscow, 1995: 22).

Percurso escolar, fatores familiares

Para Brisk (1999), o percurso escolar dos estudantes bilingues pode afetar drasticamente o seu sucesso escolar. Por vezes, devido às migrações, estas crianças são privadas da escola, não terminando o ano ou interrompendo-o. Quando as deslocações são associadas a processos de clandestinidade e/ou dificuldade de aquisição de documentos, o processo complica-se ainda mais. Por vezes, sofrem as mais variadas

penas enquanto procuram casa ou emprego. Passam fome, instabilidade, insegurança. Estas são características constantes dos emigrantes, pelo menos, no período de instalação e até conseguirem condições mínimas de dignidade e de conquistarem o respeito que lhes é devido. Neste sentido, Brisk (1999) refere que "os emigrantes trazem muitas vezes as cicatrizes das penúrias passadas" (p. 32).

Integração cultural

Como características da escola que respeita todos, Brisk (1999) refere que esta "deve respeitar a língua e a cultura dos estudantes, incorporá-las no currículo e incluí-las na instrução." (p. 32) Refere, também, que "o ensino do português deve fazer-se num contexto de respeito pelas outras línguas, sublinhando a vantagem de as conhecer" (p. 33). O mesmo autor alerta para o facto de que "o conhecimento dos estudantes é fundamental no processo educativo" (p. 35), indicando várias estratégias a utilizar pelo professor como "brainstorming, mapa de conceitos, palavras chave, pesquisa de sentido das palavras, significado das palavras, autobiografia crítica, etc." (p.33).

Competências linguísticas

Brisk (1999) refere que "a habilidade para a língua afeta a forma de fazer amizades e de como se aprende na escola" (p.30) e cita Collier (1989): "a aprendizagem de uma língua para o trabalho académico leva vários anos". Apresenta as competências linguísticas necessárias ao trabalho académico CALP e as competências básicas para a interação social BICS (Grave-Resendes e Soares, 2002). A CALP exige compreensão dos termos e compreensão semântica mais alargada. Na língua portuguesa facilmente usamos expressões com segundo sentido, que o estudante bilingue não pode compreender.

A experiência alerta: se o professor fala depressa, este aluno não capta e não irá perguntar, porque o professor responderia (se respondesse) igualmente depressa e os colegas iriam rir-se dele. Muitas vezes, responde-se com monossílabos ou respostas curtas, só entendíveis para quem fez a pergunta ou a entendeu. Os alunos bilingues não compreendem, normalmente, as questões colocadas, porque não são formuladas de

forma clara, pausada. Se o professor não está atento a múltiplos aspetos, o aluno tem inúmeras dificuldades em compreender a aula.

Os estudantes de grupos étnicos vêem dificultada a sua integração. A exclusão faz-se na sala por colegas, e às vezes, pelo professor. Estas crianças pertencem a um estrato social baixo (fator determinante), não falam bem o português, a sua pele tem outra cor, têm outros hábitos e amigos...

De facto, a questão cultural exige muita atenção para que possa haver integração. Há costumes e crenças que transcendem a compreensão do comum dos professores. Por isso, Brisk (1999) insiste: "os pais podem ajudar as crianças a ajustar-se a diferenças culturais" (p. 33). Isso é válido, mas, muitas vezes, a própria família precisa de ajuda. O respeito pela língua e pela cultura familiar é o melhor caminho de integração.

Possibilidades: o caminho da Educação sustentável

Os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio pretendiam a escolarização de todos, uma escolarização, ao mesmo tempo, consistente e corajosa, por se ter tomado consciência dos perigos em que incorre a escolarização superficial. Efetivamente, a pessoa desmotivada acaba por não praticar e esquece os conteúdos, chegando de novo ao analfabetismo. Os estudantes de minorias, dada a desmotivação provocada pela desadaptação do ensino e desintegração social, que muitas vezes os acompanha, são mais vulneráveis a este perigo. A educação sustentável exige a urgência de medidas concretas capazes de responder às necessidades específicas destes estudantes.

Como refere Brisk (1999): "A emigração, muitas vezes implica a falta de presença na escola" (p. 32). Estas crianças são altamente prejudicadas pelo ensino padronizado. Tendo um percurso escolar irregular e estilos de aprendizagem, aspirações e talentos diferentes, não beneficiam de ensino personalizado. O contexto de aprendizagem deve ser diferente porque "apresentam diferenças adicionais relacionadas com a língua, cultura e antecedentes educativos (...) contextos familiares e sociais" (Brisk, 1999, p. 29).

A educação deve promover a pessoa e a sociedade, fazer crescer na capacidade de integração, numa visão de respeito pelos outros e de empenho na promoção destes. Há que respeitar a cultura e defendê-la, pois é a identidade e riqueza de um povo. As Nações Unidas devem exigir às autoridades que se imponham contra práticas ofensivas da

Dignidade Humana e acompanhar de perto esses compromissos. A pobreza e exclusão social associada a práticas injustas são gravíssimas.

Nesta linha, importa, também, investir numa assessoria pedagógica (Lima, 2011), capaz de recriar novos valores que moldem positivamente a cultura escolar, fomentando uma cultura de inclusão. A liderança das escolas tem que ser marcadamente pedagógica e capaz de propor valores humanos de respeito, cooperação, inclusão, participação, justiça e trabalho de qualidade (Fullan, 2003) e, nesse sentido, formar cultura.

Em síntese, afirmamos que a pedagogia correta é a que provoca sintonia entre as pessoas: "As emoções são mais poderosas que o intelecto" (Goleman, Boyatzis e Mckee, 2011, p.47). A liderança há de consistir em "transmitir emoções positivas que conquistem as pessoas." (Goleman, Boyatzis e Mckee, 2011, p. 69). Esta é a razão, pela qual "os grandes líderes nos emocionam. Acendem as nossas paixões e inspiram o melhor que há em nós" (Goleman Boyatzis e Mckee, 2011, p.23). Se o professor é líder, a relação com o aluno é o tesouro precioso para o sucesso educativo. Fullan (2003) insiste ser imperativo moral das lideranças a efetivação do ensino de qualidade. Até mesmo em situação de indisciplina, a compreensão emocional do professor facilmente encontra soluções adequadas e a retoma de clima de respeito e aprendizagem.

Fica, pois, traçado um horizonte marcado pela qualidade das relações e pelo olhar acolhedor e potenciador, no qual professor, aluno e toda a comunidade escolar se sintam respeitados e capazes de ser mais, de chegar mais além e de, a partir de si mesmos, da sua potenciação pessoal e do trabalho cooperativo, enriquecer axiologicamente mais o mundo!

3. O ensino na Guiné-Bissau

3.1 Resenha histórica

Guiné Bissau, país onde, em geral, as arreigadas tradições culturais ofuscaram o direito da mulher e da criança, vê-se confrontado com um manancial de problemas, que vão muito além deste assunto, e afetam o país inteiro.

A tenacidade dos seus povos hostilizou o domínio dos portugueses durante séculos no território mesclado de etnias. A chegada dos portugueses encontrou o grande império Mandinga, que impusera a religião muçulmana, empurrando os povos locais para o litoral. Prosseguiram as batalhas com portugueses ou entre etnias. Em 1864 ocorreram grandes invasões Fulas. Estes com o intuito da expansão muçulmana infligiram violenta derrota aos mandingas, que consideravam muçulmanos paganizados, provocando feridas profundas no tecido social guineense (Djaló, 2013). Com o início da luta armada, na década de sessenta, uma vez mais, este povo se mostrou determinado e guerreiro.

O crioulo, até ali circunscrito a pequenas áreas, desenvolveu-se como língua veicular. Amílcar Cabral, o líder revolucionário, considerado o pai da nação, morto antes da independência, refere-se ao crioulo como "a nossa língua": "Pelo facto da língua dos portugueses ter evoluído mais (AC), é favorável à continuação do seu uso na Guiné-Bissau" (Couto, 1999, p. 52).

A independência, proclamada em 1973 e reconhecida por Portugal em 1974 trouxe esperança e sonhos, mas a realidade foi mais dura. O sistema comunista não trouxe mais do que fome, além de alguns quadros formados em Cuba, na Rússia ou Alemanha.

O sistema educativo que Spínola potenciara foi aberto a uma multidão, porque defendia-se que todos tinham direito ao ensino, mas a qualidade reduzia-se e as estruturas degradavam-se. Efetivamente, não foi possível melhorar nem organizar o sistema educativo com novos currículos e livros mais adaptados (Furtado, 2005).

Sucessivos golpes de Estado, normalmente com mortes e nalguns casos muito violentas, vieram instalar a instabilidade e a desconfiança. A guerra de 1998 foi a mais

devastadora. Para o cumprimento dos ODM, surgiu o Plano Nacional de Educação para Todos” e nova avalanche invadiu a escola. Depois do golpe de Estado de 2012, com ajuda internacional, realizaram-se eleições em 2014. Surgiu novo governo e o país começou a ressurgir. Foi a chamada “Terra Ranca”, o alvorecer do otimismo na GB. Porém, um ano depois, o presidente resolveu demiti-lo, alegando ter dificuldades de diálogo com o primeiro ministro. Desde então, há já ano e meio, o povo vê ruir instituições e serviços, num ambiente de total desorganização, que facilita desvios de bens públicos, incentiva à anarquia e à redução do trabalho ao mínimo. Algumas instituições com bons líderes procuram manter-se de pé, mas faltam forças e apoio estrutural e político.

O Orçamento Geral do Estado vai contando com mais de 50% das receitas vindas do exterior. Setores como a Agricultura foram decaindo por falta de investimento e devido à aplicação de políticas erradas⁶. O Caju parece ser a principal fonte de receita, mas o Banco da região revela que grande quantidade de contentores sai clandestinamente e outros são comprados por pouco valor pela China que os transforma e ganha com isso (MENCJD, 2013).

O turismo podia ser solução para a economia, já que o arquipélago dos Bijagós é reserva natural de pássaros e mamíferos, tendo ilhas que são locais de nidificação ou procriação únicos no mundo. Porém, a instabilidade política, a insegurança, assim como as condições das vias de comunicação ou serviços de viação, bloqueiam este setor parecendo deixar apenas lugar, segundo analistas, à passagem de droga⁷ e outros contrabandos. A pesca de marisco poderia ser outra saída económica, mas a mesma instabilidade impede investimentos. O FMI bloqueou as ajudas à Guiné e os ordenados atrasaram meses, fazendo grassar a fome. Questões como a Educação permanecem à margem da agenda política. A defesa e a promoção dos direitos da mulher e da criança estão entregues, quase completamente, às Igrejas e ONG.

A Liga Guineense dos Direitos Humanos divulgou, em edição de 2013, um trabalho intitulado “Os quarenta anos de impunidade na Guiné-Bissau”. Um título que diz muito sobre um país que recebe tantas ajudas externas e continua a deixar a sua população na

⁶ Veja-se como exemplo ilustrativo o que acontece no caso do cultivo do arroz: O governo subsidia o arroz que compra ao estrangeiro, para ser vendido mais barato, fazendo com que as pessoas deixem de cultivar, uma vez que não podem vender a preços compatíveis com a produção externa.

⁷ Discurso de Kofi Annan, na ONU, a 08.12.05.

miséria. Este trabalho sublinha que a GB é um dos piores países do mundo em termos de impunidade.

As ONG apoiadas, pelos países do norte, preconizam a promoção dos DH, acentuando a defesa dos direitos da criança. As igrejas têm feito grandes investimentos e há resultados alcançados. A mortalidade infantil desceu consideravelmente nos últimos anos e têm sido resgatadas crianças colocadas à beira rio ou mar, fazendo-as crescer em orfanatos e formando as pessoas para que as aceitem no seu seio familiar. A GB continua na lista dos piores países para se nascer.

3.2 Evolução do sistema de Ensino na Guiné-Bissau

Olhar o Ensino na Guiné é olhar para um mundo de crianças e professores que lutam resilientemente pelo seu espaço, lugar, tempo, e oportunidade. Ocasões de ensino-aprendizagem fazem falta e são ensaiadas em cada bairro, comunidade ou tabanca. A nível pedagógico e educativo tudo está em falta: escolas, professores qualificados, carteiras, livros, bibliotecas... e até água. A instabilidade política e social do país não permitiu, ainda, à escola encontrar o lugar que merece.

A ausência de um sistema educativo minimamente organizado marca crianças e adultos, por sucessivas gerações. Apesar da parca qualidade, vão aparecendo muitas escolas privadas às quais, com muita dificuldade, alguns vão tendo acesso. O ensino público sofre de sucessivas greves; os professores ausentam-se por falta de ordenado e condições. A maioria das escolas privadas abre sem condições mínimas. Ainda assim, funcionam como recurso de desespero. As escolas comunitárias, organizadas com o apoio das igrejas e com professores pagos pelo Estado têm sido a tábua de salvação dos estudantes das aldeias.

A situação atual decorre de um percurso histórico.

Período colonial

A presença colonial limitou-se a certas praças costeiras ao longo dos séculos. Aí conviviam europeus e mestiços, em grande parte oriunda de Cabo Verde, e formavam a gente de “Geba”. A presença portuguesa sempre foi diminuta. Só em finais do século XIX, a presença colonial ganhou expressão no território da Guiné-Bissau. Assim, o país

caminhou ao longo dos séculos como sendo uma província anexa e, às vezes, dependente de Cabo Verde. Em 1879, torna-se Província autónoma (Rema, 1982, p. 268).

No período colonial, o ensino era constituído por fraca rede de escolas e apenas um Liceu – o Liceu de Bissau (criado na década de 50), apenas reservado aos assimilados. Tal como em Portugal, o desenvolvimento da rede de escolarização fez-se a partir dos anos sessenta. O governo e a própria igreja não viam necessidade de oferecer maior escolarização aos indígenas. Os procedimentos sociais, para que se adquirisse o estatuto de cidadão, exigiam que o indivíduo soubesse ler e escrever, além da renúncia aos hábitos culturais que, no fundo, exigiam, também, renúncia às próprias raízes.

O período de colonização portuguesa acentuou a consciência da destituição de direitos e falta de liberdade. Alguns, de algum modo renunciando às suas raízes, eram "assimilados", recebendo a gorjeta de escolarização oferecida pelo sistema colonial português, restringindo-se ao ensino primário e a escassos colégios. Os quadros do país eram, muita vez, cabo-verdianos, dado que aí a aposta do ensino era maior.

Também não se desenvolveu o ensino profissional. Só mais tarde, com a ação da igreja. Consequentemente, não houve lugar para a constituição de um corpo de cidadãos formados e especializados, facilitando o desenvolvimento da indústria, das empresas, dos novos investimentos e dos negócios.

Antes da guerra pela libertação (década de 50 do século XX), as escolas da província eram oferecidas pelas missões. O ensino era de certa qualidade, mas restringia-se ao ensino primário. Houve outras experiências nas escolas católicas de formação de enfermeiros e professores catequistas em regime de internato para os dois sexos, que, a partir da década de quarenta, responderam às necessidades das populações.

Consideremos Alexandre Furtado (2005):

“A função da escola foi sempre valorizada na perspectiva do colonizador. Era pela escola, ou a seu pretexto, que se impunha aos indígenas a sua língua e a sua “civilização”. Porém, devia ser uma escola com características muito especiais e com duas faces, capaz por um lado de ensinar apenas rudimentos à maioria dos indígenas, para os manter no seu próprio meio e, por outro, de transformar uma minoria – os civilizados – e projetá-la na sociedade dita civilizada, como seus colaboradores”. (p. 247)

De seguida, apresentamos alguns dados cronológicos que podem ajudar na compreensão do percurso histórico da escolarização neste país.

Tabela 3 - Escolas existentes na Guiné até à independência

Data	Abertura
1866	(Seminário-liceu de Cabo Verde que tinha rapazes guineenses)
1943 (?)	Missão de Bula internato para formação de professores catequistas dos dois sexos
1932	Tentativa de fundar liceu em Bolama (Escola de artes e ofícios)
1932	Reformatório para meninas indígenas ⁸ - Bor (Em 1938 passou a Asilo)
1941	Ensino indígena entregue às Missões Católicas
1942	Missão Bolama*
1943	Colégio Católico de Bissau (Durou cerca de dois anos)
1946	37 escolas das missões
1948	Decreto de ensino rudimentar para indígenas
1948	N ^a S ^a da Luz*
1949/50	Colégio-Liceu de Bissau** (E. P)
1955	Primeiro jardim (Missão Católica de Bissau)
1955	Missão de Catió*
?	Missão de Bafatá*
1950/51	Escola Comercial de Bissau** (E. P.)
1969	Existiam 169 escolas
1972	Escola do magistério primário de Bissau (E.P- Curso de 2 anos)
1973	Existiam 377 estabelecimentos de ensino

Fonte: Rema (1982); Furtado (2005).

E.P – Escola público

* Incluíam escolas e mais tarde liceus.

**O acesso ao ensino secundário era extremamente difícil devido ao caráter seletivo” (Furtado, 2005, p. 269).

Com base neste quadro-síntese, verifica-se que, até à independência, a escolarização estava praticamente aos cuidados da igreja católica.

A partir de 1964, o professor das zonas rurais passou a ser formado numa perspetiva de “Agentes de Desenvolvimento Comunitário” (Furtado, 2005, p. 274). Na década de 60 desenvolveu-se a ideia da necessidade do ensino agrícola, ao nível da escola elementar nas tabancas, e do ensino secundário e médio. “O ensino superior seria oferecido no exterior através de bolsas” (Furtado, 2005, pp. 277-278).

⁸ Asilo da Infância Desvalida de Bor resultou da transformação de um Reformatório para menores indígenas do sexo feminino.... A criação do Reformatório era uma reação a uma prática de exploração de raparigas que eram entregues, com ou sem consentimento das famílias, a pessoas estranhas (Rema, 1982, p. 484)

O PAIGC, partido para a independência da Guiné e Cabo Verde, surgiu em 1956. Os primeiros ataques conduzidos pelos guerrilheiros datam de 1963. (Furtado, 2005, p. 272).

Nas áreas libertadas, “A escola nascida no seio da população camponesa ministrava um conteúdo impregnado na sua realidade sociocultural, enriquecido com conhecimentos da ciência e da técnica modernas adaptáveis às condições existentes e a sua ação pedagógica orientava-se necessariamente para a luta e para a subsistência da população.” (Furtado, 2005, p. 314).

Durante a guerra pela libertação, o frágil sistema de ensino vigente continuou a funcionar. Nas cidades, em geral, não se fazia sentir a guerra. Nas zonas libertadas criou-se um novo sistema de ensino, segundo a filosofia de Amílcar Cabral, o líder da libertação. Em cada tabanca criou-se uma escola onde os estudantes aprendiam a cultivar e a interiorizar normas sociais (o que já faziam no sistema de reprodução cultural das várias etnias), mas onde era alargada a visão cívica a consensos mais amplos do que chamamos hoje consciência dos direitos humanos. Incentivava-se à participação cívica, procurando criar alicerces para a futura nação. Neste contexto, *quem sabe ensina quem não sabe*⁹. Aprende-se a escrita, a matemática, a história, associadas à filosofia da revolução e à utilização prática de conhecimentos.

A partir deste método surgiram, nos meios rurais do sul e do leste, centros de reprodução do conhecimento associados à escrita, que era desconhecida das etnias autóctones como papéis, mancanhas, balantas e bijagós.

Este processo de estudo, estudado por Paulo Freire (1977) nas suas *Cartas à Guiné-Bissau*, parecia ser alicerce seguro para desenvolver o ensino e a nação. Escritos pós-independência exaltam-no vendo aí o futuro.

Um aspeto estratégico e inovador foi, ainda no tempo colonial, a educação das mulheres enquanto monitoras sociais de puericultura e higiene alimentar, na qual seria também incluída a aprendizagem de costura e cozinha (Furtado, 2005, p. 278).

Em 1972 foi criada a Escola de Magistério Primário de Bissau, com o curso de dois anos, acolhendo candidatos habilitados com o 5º ano dos liceus (Furtado, 2005, p. 297). O

⁹ Conferir Cadernos Livres, p. 44

Centro de Estudos da Guiné-Portuguesa, (desde) 1946, publicou trabalhos de grande relevância no domínio das ciências humanas e também um “Boletim Cultural”, onde eram compilados e divulgados os mais importantes trabalhos de investigação” (Furtado, 2005, p. 298).

Pós-independência

Na pós-independência, os sonhos eram altos, mas a realidade foi mais cruel. Amílcar Cabral fora morto antes da independência e não teve substituto com largueza de visão ou, talvez, com amor à causa da promoção guineense.

Aquando da independência declarada unilateralmente em Colinas de Boé (1973), não existia ensino superior. Haveria apenas 14 guineenses com curso superior (Furtado, 2005, p. 298). Criticando asperamente o sistema de ensino e os seus conteúdos, o Ministério da Educação confrontado com a explosão do ensino¹⁰ exigida por uma nação recém formada, viu-se obrigado a manter com ligeiras adaptações, os programas, forjados por um império colonialista e, que por isso, enalteciam os seus valores.

Furtado fala “das tímidas tentativas de reforma de 1974-1980” e da sua tremenda ambivalência. De facto, entre permanecer com os moldes de educação herdados do colonialismo e fomentar a experiência de escolarização das zonas independentes, optou-se pelo sistema de ensino herdado, dado não haver competências para o substituir. Paulatinamente ir-se-iam introduzindo as reformas. A situação exigia da educação uma “*reafricanização das mentalidades*”, segundo a expressão de Amílcar Cabral (citado por Freire, 1978, p. 20). Neste sentido, o ensino foi alargado, mas as escolas não aumentaram e isso fez com que as condições de ensino fossem deterioradas.

Logo após a independência, muitos pedagogos chegaram à GB pretendendo ajudar. Paulo Freire foi convidado pelo governo. Grupos de suíços vieram com a onda de expansão da filosofia soviética, mas não houve efeitos positivos. Seguiu-se, então, a confusão: “As escolas (das) missões católicas eram confrontadas com um brusco processo de nacionalização e profundas e rápidas transformações impostas pela força das novas

¹⁰ “O país empreende um esforço gigantesco para assegurar a escolaridade a 800.000 crianças e jovens em idade escolar” (Darcy de Oliveira e Darcy de Oliveira, 1978, p. 42)

linhas políticas” (Rema, 1982, p. 338). Seguem-se múltiplos convênios com organizações internacionais no sentido da escolarização e alfabetização, sobretudo das mulheres.

Alexandre Furtado (2005) critica duramente o colonialismo e a sua falta de empenho na educação, mas igualmente o que se passou depois da independência; deixar a outros (estrangeiros) a orientação do ensino guineense. Isso terá provocado uma verdadeira catástrofe. O mesmo autor critica afirmando se a GB não estará, ainda, nessa fase.

Virar do Milénio

Para responder aos ODM forjou-se o “Plano Nacional de Educação para todos”. Houve, então expansão desmesurada do ensino, sem a correspondente formação dos professores. Em 2005, Furtado dizia: “Face à precariedade da educação na Guiné-Bissau, o plano pode correr o risco de ser mais um plano se não contar com as condições políticas, humanas, materiais e financeiras necessárias à sua finalização e implementação” (p. 549).

Tabela 4 - Legislação, orientações e fatores de promoção da Educação

Ano	Orientação/ Legislação
1941	Ensino indígena foi entregue às Missões Católicas (devido à Concordata)
1948	Decreto de ensino rudimentar para indígenas
69-73	“Intensificação e diversificação das ações do domínio da educação em geral”
74-80	“Tímidas tentativas de reforma”
2001/02	Unificação do ensino básico
2001/02	Implementação de gratuidade do ensino básico
2011	Uniformização de instrumentos (gestão e administração Escolar – despacho 17
2011	Lei de bases do sistema educativo
2011	Lei da carreira docente
2011	Orientações curriculares do INDE
2013	Carta da Política do Setor Educativo - Guiné-Bissau

Fonte: Rema (1982); Furtado (2005).

Situação atual

Fátima Candé (2008, p. 17) afirma "dados do INEC de 2000: a taxa de analfabetismo geral é de 63,4%, atingindo 47% da população masculina e 78% da feminina".

Condições alarmantes referem profissionais sem capacitação para o ensino, escolas inexistentes ou existentes em muito precárias e adversas condições:

“A situação do docente guineense continua a ser dramática e não parece ter evoluído (...) o processo de ensino-aprendizagem continua centrado no professor, não há interatividade, porque o espaço, o número de alunos, a falta de materiais e, sobretudo, a desmotivação dos docentes, não o permitem.” (Furtado, 2005, pp.641-642).

Existirão problemas sérios ao nível da administração escolar, inspeção e, sobretudo, no que respeita ao orçamento de estado para a educação. Não é só um problema de escassez de recursos, é, sobretudo, um problema de gestão¹¹, alocação e desinteresse político por uma das áreas fundacionais de um povo e de um país.

Tabela 5 - Instituições de Pesquisa e Ensino Superior

Abertura	Nome da Instituição criada
1945	Centro de Estudos da Guiné portuguesa
1946	Boletim Cultural da Guiné portuguesa
1946	Junta de Investigação do Ultramar.
79-80	Gabinete de Estudos e Orientação Pedagógica
1979	Escola de Direito
1979	Escola Normal Superior “Tchico Té”
1979	ENEFED (Ed. Física)
1980	Tentativa de criação Instituto Superior de Pedagogia (houve golpe de Estado)
1984	INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
1985	INDE – Instituto Nacional de Desenvolvimento Educacional
1986	Faculdade de Medicina
1990	Faculdade de Direito de Bissau
1999	Universidade Lusófona - Amílcar Cabral
2003	Universidade Colinas de Boé
(2008?)	Curso Médio de Educadores de Infância (AD)
2008	Bacharelato de Educadores de Infância
2008	Curso de Gestão (U. Católica-África Ocidental)
2010	Universidade Jean Piaget

Fonte: Rema (1982); Furtado (2005); Monteiro (s/d)

¹¹ “A administração e gestão de recursos financeiros têm sido as atividades mais complexas da Administração da Educação na Guiné-Bissau” (Furtado, 2005, p. 655)

3.3. Problemas e desafios ao sistema educativo e de defesa dos direitos humanos na Guiné-Bissau

Sistema educativo adiado

Para se responder aos ODM, assumidos pelo país, o corpo docente cresceu drasticamente, mas não foi acompanhado de formação adequada. Além disso, desde 1998, que os sindicatos de professores ganharam força e expressão passando a convocar greves que imobilizam as escolas durante um trimestre ou metade do ano escolar (com exceção no Governo de Simões Pereira). A falta de inspeção, de materiais didáticos, de infra estruturas escolares e o péssimo estado da maioria existente completam o quadro destruturante do ensino público no país.

As missões recuperaram as suas escolas e, normalmente sob proteção e apoio da igreja desenvolveram-se escolas comunitárias, num número significativo de aldeias (no norte, por exemplo, onde existem mais missionários há quase total cobertura). Estas têm parceria com o Estado que paga aos professores e a comunidade local dá algum apoio. Surgiram, também, escolas particulares, especialmente em Bissau, com implantação significativa. Nas escolas particulares, o ensino persiste quando as públicas estão em greve. As pessoas mais conscientes do valor da escola, tudo fazem para poder matricular os filhos e/ou sobrinhos na escola privada. Pese embora o caos do sistema educativo e a ausência de uma política educativa concertada, os anos escolares são quase sempre validados e os estudantes, completam, sem as bases mínimas, o percurso escolar com poucas reprovações e obtêm o certificado do 12º ano, autenticado pelo Ministério.

No final da primeira década deste novo século proliferaram instituições superiores privadas, absorvendo grande massa de estudantes. A aplicação da Lei do Ensino Superior de 2011, pelo governo eleito em 2014, procurou reestruturar este nível de ensino, impedindo o funcionamento da maioria dos cursos por falta de condições físicas, professores e organização interna. Dado o impasse que se vive no pós-governo de Domingos Simões Pereira, voltam-se a encontrar escolas que se dizem de ensino superior, nas quais uma visão externa não consegue detetar condições mínimas para tal.

Em toda a extensão do sul, para lá das cidades de Bafatá, Bolama e alguma missão, as escolas são raras (como outras estruturas governativas e de serviços públicos) e o acesso à escola torna-se difícil, pela escassez, pela distância e dificuldade de acessos. Como afirma (Furtado, 2005), “fatores como a distância entre a escola e as comunidades podem influir negativamente sobre a escolarização das raparigas” (p.44). Há poucas estradas e muitos rios e, em alguns, perigos graves (ex: jacarés que comem pessoas).

Na época da apanha do caju, por exemplo, as crianças faltam à escola. Grande parte das meninas da província não faz a 3ª classe (em muitas tabancas é o nível de escolaridade máxima existente). Outras ficam pela 6ª classe. Muitas são dadas em casamento e não continuam os estudos.

Uma “pedagogia” sem pedagogia: o problema da formação de professores

Nas escolas, fruto da falta de formação dos professores e ditames culturais, permanece uma “pedagogia” sem pedagogia. As crianças apanham “surras” frequentes e ouvem-se expressões como: “Eu agora *sou burro*, já subi de categoria”; a categoria anterior não chegava a esse patamar. Os professores colocam-nos por extratos e fazem-nos confessar a sua burrice e inaptidão.

No ensino secundário, são poucos os professores que respondem a uma dúvida do aluno. Se se dignam a fazê-lo, repetem o que já disseram ou relêem o que ditaram. Os professores do ensino privado são os mesmos que os do ensino público, pois, na generalidade, os docentes trabalham em duas ou três escolas, ao mesmo tempo. Nas tabancas há escassez de professores e a formação é, na quase totalidade, muito fraca. Alguns submeteram-se a pequenas formações após a 6ª ou a 8ª classe dum ensino deveras frágil.

Como analisado por Benavente e Varley (2010), os professores não dominam as competências de base para ensinar, nem serão os professores mais competentes a exercer funções de direção. Urge perguntar, “porquê?”. Este aspeto faz-nos pensar no trabalho de Andy Hargreaves (2007) sobre lideranças sustentáveis e quão distantes estamos na GB.

Migrações e ensino

As fortes tradições culturais, sobretudo no interior do país, impedem, na maior parte das vezes, as meninas de prosseguirem os seus estudos. Dada esta circunstância cultural, alguns pais tentam enviar os filhos para a cidade, para que alcancem uma vida melhor.

Estas migrações, já comuns na cultura, fazem com que muitas crianças vivam fora das famílias, e sejam tomadas por parentes nas cidades como crianças de “criação”. As meninas, normalmente, são as “gatas borralheiras” da casa e têm algum tempo para ir à escola, enquanto os rapazes têm maior estatuto, acabando, muitas vezes, por ser “exploradores” da família de acolhimento. Pessoas com algumas posses ou cultura, como os professores, têm sempre sob a sua responsabilidade várias crianças ou jovens além da família, aos quais devem dar sustento e estudo. Esta situação torna a sua vida muito difícil. Como dizia um professor “para a comida, a despesa não se nota porque é só acrescentar um pouco de arroz (quase não comem conduto), mas para o estudo não há dinheiro”. De facto, a família na tabanca “cobra”¹². Há toda uma estrutura social que precisa de ser insuflada por valores humanos de respeito e responsabilidade.

Na migração interna, que se faz em direção às cidades acentua-se a deslocação de jovens. Estes vêm da província com hábitos e línguas diferentes. Por vezes, nas escolas, falava-se a língua portuguesa e a língua local e pouco se conhecia o crioulo. Em Bissau e nas povoações maiores a língua corrente é o crioulo.

Língua portuguesa e crioulo

As características dos emigrantes revelam-se nestes jovens. Acedem às escolas, muitas vezes às universidades conhecendo a língua materna um pouco de crioulo e sem conhecimentos básicos da língua portuguesa. Segundo Machado (1996), "dos cinco PALOP, é na Guiné que o português encontra uma posição mais frágil" (p. 186).

A estrutura linguística das línguas africanas é muito diferente da estrutura das línguas latinas. Os estudantes, talvez porque vêm professores, políticos e outras pessoas

¹² É conhecido o caso recente de alguém que não conseguiu garantir os estudos de todos os da família. Dias depois foi morto por um camião que o atingiu junto de uma casa.

influentes sem domínio da língua oficial, não se esforçam para o conseguir. Isto leva a que a maioria não domine a língua portuguesa, não sabendo formular corretamente as frases de uma conversa ou pequena apresentação. Como os livros e fontes de estudo não estão escritas em crioulo verifica-se aqui a principal barreira no acesso ao conhecimento e à formação académica.

Diversas entidades têm proposto o ensino em crioulo nos primeiros anos de escolaridade, mas a instabilidade política e social, não permitiu ainda que se definisse o abecedário para a língua crioula, não estando definida a ortografia das palavras. Acresce que, em várias aldeias, não é sequer língua comum. No entanto, o crioulo é um elemento importante de unidade nacional que deve ser promovido: “O crioulo é falado por mais de 50% da população; a língua portuguesa por 12%” (Furtado, 2005, p. 217). Escolas de renome optam pela obrigatoriedade do uso exclusivo da língua portuguesa como forma de forçar a aquisição de competências no domínio desta língua, mas prevalece a hostilidade a uma prática forçada e os frutos são relativos.

Contributos

As Embaixadas do Brasil e de Portugal têm promovido cursos de língua portuguesa. A FEC tem tido um papel de destaque na melhoria do ensino, através da formação de educadores e professores, a nível científico, pedagógico e administrativo. Outras ONG apoiam na formação de professores, como a ADPP (Apoio de Povo para Povo).

Como forma de manifestar respeito pela cultura introduziram-se na licenciatura em Educação de Infância, disciplinas como “Cultura Guineense” e “Elementos de Gramática Comparada Crioulo-português”. Nas “Didáticas” e “Expressões”, procuram-se destacar canções ou danças populares, também privilegiadas em eventos académicos ou celebrações. No fundo, procuram-se caminhos que facilitem o domínio da língua conjuntamente com o respeito claro pela cultura.

Ensino em crioulo

As missões, que são responsáveis por grande parte da oferta educativa, apesar da orientação normativa do colono, de há muito que ensinavam em crioulo (Candé, 2008). O

ensino da catequese também é feito nessa língua. Os missionários escreveram a bíblia, catecismos e outros livros religiosos em crioulo, propuseram alfabeto, elaboraram gramáticas e dicionários. Recentemente foram feitas experiências de alfabetização em crioulo, seguidas, pelo MEN (Ministério da Educação Nacional).

Paulo Freire, brasileiro que se empenhou no estudo linguístico da GB, propôs que se utilizasse o crioulo como língua nacional (Freire, 1980). A língua está associada ao sentido de pertença de um povo. Brisk refere as "cicatrices deixadas pela emigração" em estudantes bilingues, estas aparecem também nos estudantes da GB, porque a pobreza é elevada. Há fenómenos graves de dominação e injustiça social e, em muitos casos, estigmas do colonialismo, tais como sentimentos de inferioridade.

Os estudantes têm em geral o "percurso escolar irregular". Frequentemente vêm a escolaridade interrompida, porque não houve dinheiro para propinas ou materiais ou porque chegou a época da apanha do caju ou devido às greves.

Possibilidades que aguardam...

É necessário estruturar o ensino da língua portuguesa como língua segunda. Trabalhos pioneiros estão a ser realizados pelo Instituto Camões em parceria com a FEC capacitando formadores da Língua Portuguesa para formarem os docentes que não atinjam o nível exigido de proficiência linguística, podendo, os que quiserem, superá-lo.

As ONG, que existem em grande número, pareciam ser alternativa, no entanto, um estudo de Miguel Barros (2014) apresenta a mediania do seu trabalho. Pouca vitalidade e empenho nos seus objetivos e onde a maior parte dos investimentos se retém nas condições dadas aos que nelas trabalham. Este autor afirma também que esta baixa qualidade está relacionada com um governo débil que não exige nem controla.

Fica a boa vontade e a tenacidade de uns poucos que não se demitem e continuam a lutar pela educação e pela pessoa. Espera-se que surja um pouco mais de estabilidade política e social que possa possibilitar maior investimento. Há que continuar a lutar por valores a veicular na educação, nas suas várias formas, de modo que a mentalidade mude e possa criar-se um clima de maior respeito por todos, permitindo a promoção dos DH, particularmente da mulher e da criança.

3.4 O curso de licenciatura em Educação de Infância na FCEUCGB

A UCGB, enquanto escola, é uma estrutura complexa. Os estudantes passam pela instituição, transportando toda a sua carga experiencial, as suas crenças, hábitos e medos. A escola e as igrejas têm um papel essencial na mudança desta mentalidade.

Tendo como data convencional de início, 01 de janeiro de 2008, esta instituição surgiu de um sonho de D. José Camnaté, bispo de Bissau, obtendo o apoio da Universidade de Aveiro. O objetivo inicial desta fundação era a promoção da mulher e da criança. Nessa altura, tratava-se de um bacharelato de três anos, sendo o 2º semestre do 3º ano dedicado exclusivamente a estágios.

Existem grandes dificuldades para a maior parte das estudantes a nível de tempo de estudo, tempo para a família, tempo para o trabalho. Outra grande dificuldade foi a falta de bases com que iniciaram o curso, agora superada. A ausência de proficiência da língua oficial acompanhou-as ao longo dos anos, impedindo ou limitando interações em sala de aula, a compreensão de conteúdos ministrados pelo professor, ou a interpretação correta das reduzidas leituras. Num país onde se falam cerca de trinta línguas, é comum os jovens conhecerem termos de várias línguas, um pouco da língua materna, falarem fluentemente o crioulo e um pouco o português. O não domínio da língua de ensino é, sem dúvida, um grande constrangimento.

Em 2013/2014, o curso de bacharelato foi transformado em licenciatura, tendo iniciado as aulas nas instalações do Liceu João XXIII e Cúria. Tal obrigou a que alguns bons professores com bacharelato e muitas formações complementares, mas sem reconhecimento oficial, tivessem de abandonar a docência. Ficaram na memória disciplinas como “Brincar”, num misto de currículo e relação docente. Bons professores continuaram, mas em número mais reduzido.

A maioria dos professores partilha a mesma cultura dos estudantes, apresentando crenças semelhantes em relação aos aspetos mais significativos da vida. Tal facto aumenta a dificuldade de criar rutura em relação a práticas nefastas da mesma cultura, o que confere com Furtado (2005) “As atitudes discriminatórias () podem ser agravadas por atitudes (in)conscientes dos professores () que podem ter raízes e serem partes

integrantes do código de costumes de certas comunidades de onde provêm tanto os professores como as próprias crianças” (p. 82).

O plano de estudos (em anexo) inclui um leque variado de disciplinas que pretendem uma formação global, das quais se destacam: “Formação para a liderança”, “Intervenção Comunitária”, “Saúde materno-infantil”, “Brincar na Educação de Infância”. Valores como a Tolerância, a Inclusão, a Defesa da Vida, o Respeito Mútuo,... mantêm-se presentes, desde o início, como valores transversais.

No ano letivo de 2013/2014, o curso passou a licenciatura, integrando a nascente UCGB, permanecendo o mesmo espírito e o mesmo ideal como cultura de valores e, por isso, como cultura de escola promotora de valores. Foram colocadas no plano de estudos, entre outras, as disciplinas de “Cultura Guineense” e “Diálogo Inter-religioso” (plano de estudos em anexo), que procuravam dialogar com a realidade guineense e promover sínteses pessoais face a concepções e práticas culturais, sociais e religiosas amplamente assumidas neste país.

Assim, desde setembro de 2015, o curso foi deslocado para as novas instalações da UCGB em Bor, juntamente com o curso de Gestão, que iniciara noutra local. A partilha de pavilhão no mesmo horário leva a confronto de hábitos e práticas muito diferentes, abrindo brecha naquilo que era a cultura da escola. Será sem dúvida oportunidade para novo desenvolvimento e novas sínteses, mas essas ainda fazem parte do futuro.

Em setembro de 2014, a UCGB foi legalizada juntamente com a referida licenciatura. Hoje oferece, também, formação de professores de I e II ciclos do Ensino Básico. Como principais problemas, sublinha-se a dificuldade de encontrar professores com habilitações académicas e perfil adequado. Na escolha e seleção do corpo docente procura-se fomentar a atenção particular aos direitos da mulher e da criança, inscritos num quadro de promoção e internalização de valores universais. Assim, atende-se à escolha de pessoas capazes de transmitir valores. Sob a égide do objetivo de criação do curso, a promoção da mulher e da criança, a seleção é feita, de modo a que os professores potenciem os estudantes, particularmente as mulheres.

Os programas foram elaborados com o esforço da diretora, dos professores e com o trabalho de parceria da Escola Superior Maria Ulrich de Lisboa. Ao longo destes oito anos, o curso procurou incentivar e promover a condição de ser mulher, mãe, trabalhadora, educadora, cuidadora..., fomentando uma mentalidade de respeito por si própria. Na verdade, o curso é frequentado praticamente por mulheres, na sua maioria mães. Estas, superiormente formadas, terão enorme projeção na sociedade guineense, alcançando a sua autonomia económica e social. Nisto se cumpre um vetor importante do curso, enquanto construtor de cidadania no que respeita ao papel que as mulheres desempenham na sociedade. O curso beneficiou do projeto *Banbaran de milher: a promoção da mulher em serviço* (UE, Cooperação Portuguesa, FEC, CEI) permitindo a aquisição de uma biblioteca significativa e parcerias com instituições creditadas na área da Educação de Infância (Escola de Educação M^a Ulrich). Neste contexto problemático, a escola é pouco capaz de interromper os circuitos negativos de reprodução social; com poucas armas para desbloquear os inúmeros constrangimentos instalados, mas o que se semeia há de nascer.

O curso começou em 2008, como um bacharelato não aprovado, no qual se formaram 30 bacharéis. Atualmente, a UCGB conta com cerca de 180 alunos a frequentar o curso de Educadores de Infância na Faculdade de Ciências da Educação, distribuídos pelos cinco anos da licenciatura. A população estudantil é essencialmente constituída por estudantes do sexo feminino (raparigas ou senhoras) e apenas 4 do sexo masculino.

Há, ainda, falta de alguma definição de órgãos e estruturas. O regulamento interno é incipiente. Não existe ainda corpo docente próprio. A todos estas fragilidades soma-se a falta de energia elétrica, o clima de instabilidade do país, traçando-se um quadro *mui sui generis*.

Parte II

Estudo empírico

1. Metodologia

1.1 A Problemática da Investigação e a Pergunta de Partida

1.1.1 Antes da Investigação

O ambiente escolar é um espaço privilegiado de promoção de valores e de introdução de vetores impulsionadores de novos hábitos sociais, capazes de, ao longo dos tempos, provocar mudanças culturais numa dada sociedade. Neste sentido, as carências ao nível escolar provocam brechas no desenvolvimento intelectual e moral das populações difíceis de superar, com repercussões preocupantes, no que respeita às relações sociais e à organização política e social das comunidades. Ausentes da escola, as populações ficam privadas de um saber comum, também portador de referências axiológicas capazes de as fazer mover com sentido de responsabilidade individual e cívica, formando para a consciência do bem particular e do bem comum.

A Guiné, sendo uma sociedade caracterizada por arraigadas culturas centenárias, vê-se confrontada com tradições de grande peso cultural, que, sem que disso se tenha consciência, impedem e hostilizam grande parte dos direitos da mulher e da criança no país. Tal facto fica, sobretudo, a dever-se a uma forte intromissão de práticas e rituais culturais na formação social e moral das comunidades, desprovidas de sentido crítico, e fundamentalmente centradas na figura do homem. É à volta deste que a organização da comunidade é gerada, marginalizando-se o papel da mulher. Ironicamente, é a esta que são pedidos todos os esforços de manutenção da casa e da família, bem como o sustento do marido e filhos.

A escolarização, tal como afirmado anteriormente, poderia ser um fator decisivo para a emancipação da mulher, para a conseqüente proteção das crianças e para impulsionar as necessárias mudanças sociais, mas, lamentavelmente, atinge, neste país, pouco mais de metade da população. Acresce o facto de, desde 1998, os anos letivos

serem perturbados por greves sucessivas, provocando alarmante redução no efetivo período de lecionação, chegando a somar-se um e descontinuado trimestre de aulas.

Toda a realidade escolar da Guiné-Bissau é *sui generis*. Além das perturbações do ano letivo devido às greves, aponta-se também a fraca qualidade dos professores, deficientes condições em edifícios degradados, estruturas escolares muito precárias, escassez de mobiliário, ausência de manuais e de outros suportes ou subsídios de apoio ao binómio ensino/aprendizagem (Candé, 2008, Furtado, 2005, Benavente e Varley, 2010). Acresce ainda outro fator que, por si só, parece pôr em causa toda e qualquer oportunidade de eficiência do sistema escolar guineense: o problema crónico ao nível da língua portuguesa (Candé, 2008). Efetivamente o ensino básico, secundário e superior é por lei veiculado em língua portuguesa, sem que estudantes e, demasiadas vezes, professores, a dominem devidamente. O bloqueio gerado pelas dificuldades de acesso à língua oficial de transmissão de conhecimentos gera tremendo abismo relativamente ao acesso à formação, o que leva a que a progressão académica, as carreiras profissionais e até a certificação se obtenha com uma efetiva reduzida formação, comprometendo o desenvolvimento global deste povo.

A hipótese de um ensino em crioulo nos primeiros anos de escolarização tem ganho terreno com interessantes propostas nos últimos anos. A frequente queda de governos e a instabilidade social da Guiné vão adiando decisões. Permanece ainda algum vazio em relação à transição necessária para a aquisição das competências necessárias da língua portuguesa. A par da inexistência de alfabeto oficial e da indefinição da forma de escrita, verifica-se a inexistência de suporte bibliográfico para professores e alunos em língua crioula, assim como a não preparação de professores para estes dois tipos de ensinamentos.

A questão que serve de bússola ao nosso estudo empírico, prende-se precisamente com a questão de saber se a Universidade Católica, com a oferta de formação do Curso de Licenciatura em Educação de Infância, é capaz de assegurar que, no cruzamento destes dois vetores, Escola e Sociedade/Cultura, seja possível atingir o cerne cultural, contribuindo para mudanças significativas, que dignifiquem a todos, particularmente, a Mulher e a Criança.

1.1.2 Problemática da Investigação

Delimita-se o conceito de Direitos da Mulher e da Criança, especificando que se pretende conhecer as feridas, isto é, aqueles Direitos inalienáveis que a tradição cultural guineense continua a pôr em causa, no que respeita especificamente à Mulher e à Criança. Procuramos, com o presente estudo, perceber até que ponto o ensino provoca mudança de pontos de vista em relação a esses aspetos e desenvolve competências para defender esses direitos, seja no âmbito estritamente pessoal ou no âmbito alargado à sociedade e aos modos de pensar, sentir e agir.

O facto de o ensino veiculado pelas instituições pertencentes à Igreja Católica estar comprometido com a Promoção da Dignidade da Pessoa e dos seus Direitos inalienáveis, justifica a pertinência de um estudo desta natureza, enquanto oportunidade de avaliar e validar o trabalho que tem sido desenvolvido. Mais se concretiza este propósito na oferta formativa ao nível superior totalmente destinada à pequena infância, no sentido de precisamente promover a Mulher e a Criança na Guiné Bissau.

Assim, a definição da problemática de investigação traduz a necessidade de perceber o impacto deste ensino na promoção destes direitos e é nesta preocupação concreta que surge a pergunta de partida. Daí derivam igualmente os objetivos de investigação (Fortin, 1999; Tuckman, 2002), que por sua vez determinam as metodologias a adotar e o respetivo tratamento de dados.

1.1.3. Domínio da Investigação

Segundo (Fortin, 1999), definir o domínio da investigação permite objetividade e focalização ao nível da revisão bibliográfica, de modo a objetivar devidamente o enquadramento teórico, orientando-o especificamente para o objeto de estudo. A ausência desta definição conduz, na maior parte das vezes, à dispersão ao nível teórico ou da análise dos dados e das conclusões apresentadas. Consequentemente, a investigação sofre enviesamentos arriscadamente comprometedores dos objetivos a que o estudo em causa se propôs.

Neste sentido, o domínio desta investigação restringe-se ao contributo que tem sido dado pelo Curso de Licenciatura em Educadores de Infância da UCGB, no âmbito da Promoção dos Direitos da Mulher e da Criança.

1.1.4 Pergunta de Partida

Como é que a frequência no curso de licenciatura em educação de infância, na FCEUCGB, contribui para a promoção dos direitos da mulher e da criança na Guiné-Bissau?

1.1.5 Objetivos da Investigação

- Identificar a perceção das estudantes sobre a formação veiculada pela FCE-UCGB, no Curso de Licenciatura em Educação de Infância, no que respeita à área específica da Promoção dos Direitos da Mulher e da Criança;
- Relacionar essa perceção com as práticas de intervenção pedagógica no jardim de infância, ao nível dos Direitos Humanos e especificamente dos Direitos da Mulher e da Criança;
- Relacionar o conhecimento adquirido com as práticas do dia a dia, a fim de auscultar as efetivas mudanças;

1.1.6. Hipóteses do Estudo

Identificam-se como hipóteses deste estudo:

- As estudantes dos anos avançados da Licenciatura em Educação de Infância apresentam conhecimentos significativos que lhes permitem, analisar criticamente a situação social e familiar no que respeita à Promoção dos Direitos da Mulher e da Criança na GB.
- A Licenciatura em Educação de Infância promove competências que permitam atuar criticamente face a práticas sociais que violam os direitos da mulher e da criança.

1.2 Design da Investigação

A metodologia da investigação usada foi o estudo descritivo de carácter *qualitativo*, assim *“o foco da investigação é a compreensão mais profunda dos problemas é investigar o que está “por trás” de certos comportamentos, atitudes ou convicções”* (Fernandes, 1991, p. 66).

Tal como referido por Bogdan e Biklen, 1992, (*apud* Tuckman, 2002): “A situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave da recolha de dados. A sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados.” Assim, começaremos por descrever os factos, a partir dos dados recolhidos, para, posteriormente, procedermos à sua respetiva análise.

1.3 Técnicas de recolha de dados

1.3.1 Preparação do instrumento

O instrumento principal de recolha e dados é a *entrevista semiestruturada*, através da qual pretendemos conhecer a percepção das estudantes entrevistadas em relação à temática dos Direitos da Mulher e da Criança.

A fim de se encontrar a melhor técnica de recolha de dados, foram feitas entrevistas exploratórias a duas pessoas, um homem e uma mulher, que estudaram no estrangeiro, mas vivem comprometidos com a sua terra e com os valores humanos. Uma reside em Bissau, outra em Mansoa. Estas, dada a riqueza de carácter qualitativo que se previa colher, levaram-nos a optar pela entrevista semiestruturada.

1.3.2 A Entrevista Semiestruturada

Optou-se pela realização deste tipo de entrevista por entendermos ser importante ter acesso direto à sensibilidade da avaliação em primeira pessoa. Na entrevista, a palavra é dada às estudantes, todas mulheres. Fazem a avaliação do sistema de ensino oferecido pela UCGB, no que consideram ter usufruído; aquisição de conhecimentos, aprendizagens significativas e promoção de valores. Pretende-se escutá-las a fim de perceber em que medida sentem que a formação oferecida contribuiu para a mudança de modo de pensar, sentir e agir, ou seja, de que modo se sentem moldadas pela formação recebida.

A entrevista semiestruturada surgiu como instrumento de recolha de dados que, pareceu permitir maior aprofundamento das questões de carácter qualitativo que surgiram no desenvolvimento do enquadramento teórico.

Para a realização das entrevistas contactaram-se diretamente as participantes, explicitando o teor deste trabalho de investigação e enquadrando-o nos objetivos do mesmo. Deu-se espaço para colocarem todas as questões e esclarecerem as dúvidas.

As entrevistas duraram em média 40 minutos. Foi dado tempo suficiente para que as entrevistadas desenvolvessem todos os aspetos, nos quais cada questão incidia, evitando-se deixar que as respostas fossem repetitivas.

1.3.3 O Guião de entrevista semiestruturada

O guião de entrevista semiestruturada resultou da análise cuidada da problemática em estudo e respetiva definição do problema, da formulação da pergunta de partida, da apresentação dos objetivos do trabalho de investigação e da sua respetiva fundamentação teórica e da reflexão sobre as entrevistas preparatórias. O guião foi sujeito a pré-teste e foi o mesmo para todas as entrevistadas, procurando, assegurar a validade do estudo e das comparações entre as participantes que terão também acesso à mesma informação a respeito do tema e propósitos da investigação, na qual aceitaram participar. Uma preocupação latente com o rigor, a objetividade e a distanciação esteve presente durante todo o processo em que decorreram as entrevistas. Para tal, nenhuma definição relativa aos conceitos principais que norteiam a investigação, foi facultada às participantes (Direitos; Promoção dos Direitos; Dignidade da Mulher e da Criança). Foi apenas explicado que efetivamente se pretendia conhecer a perceção de cada uma sobre estes temas aplicados à oferta formativa da instituição que frequentam. Pretendeu-se com esta opção não influenciar as entrevistadas nas suas respostas, levando-as a responder de acordo com o esperado ou com o entendido como acertado, situação que constitui uma tentativa de controlo de uma variável influenciadora deste estudo, nomeadamente, a proximidade existente entre a investigadora e as entrevistadas, que podia conduzir a duas situações distintas de enviesamento das respostas: por um lado, suscitar uma apreciação favorável da instituição perante a investigadora, que é também diretora da faculdade, na qual se insere o curso que frequentam; Por outro lado, e precisamente pela ocupação do referido cargo, poderem as participantes aproveitar a ocasião para apontarem as carências, queixas ou necessidades que subjetivamente sentem face à instituição que frequentam.

Nesta linha, e seguindo Tuckman (2002, p. 308), na elaboração do guião de entrevista procurou-se ter em conta os seguintes critérios:

“Até que ponto pode uma questão influenciar os sujeitos a darem uma boa impressão de si mesmos? Até que ponto pode uma questão influenciar os sujeitos a tentarem antecipar o que os investigadores querem ouvir ou encontrar? Até que ponto pode uma questão pedir uma informação aos sujeitos, sobre si próprios, que eles podem não saber dar?”

As questões selecionadas para o guião da investigação foram focadas no serviço de ensino e promoção dos direitos da mulher e da criança, oferecidos pela licenciatura em educação de infância na UCGB, ou na deteção e posicionamento das estudantes face a questões de falta desses direitos ou negligências na promoção dos mesmos.

Tabela 6 - Tema e objetivos das questões do Guião da entrevista

Tema	Objetivo	Questão
Ambientação	- Apresentar o tema e objetivos	0
Promoção de direitos na UCGB	- Perceber a importância da frequência na UCGB para o desenvolvimento Humano e Social. - Perceber a importância da frequência na UCGB para a consciência dos direitos da mulher e da criança. - Perceber a importância da frequência na UCGB para na efetivação da defesa dos direitos	1,2, 3,5,9
Direitos da mulher e da criança	- Perceber a consciência moral de direitos. - Identificar violação de direitos na G-B. - Identificar violação étnica de direitos	4, 7,10
Aspetos positivos da cultura	- Identificar as características culturais que sirvam de apoio á promoção da mulher, criança.	13,6,
Aspetos negativos da cultura	- Perceber a consciência de aspetos culturais que colidem com os direitos da mulher e da criança	10,11,1,6,7
Metodologias	- Indicar formas de promoção de direitos	2, 5,14
Expressão pessoal	- Perceber a consciência moral de direitos.	16

O Teste do Guião de Entrevista

O teste do guião foi realizado junto de um professor na área de sociologia que trabalhou no curso de Educadores de Infância, desde o seu início, por conhecer, em geral, a realidade das entrevistadas, tanto ao nível da sua cultura como das suas dificuldades de compreensão do significado das questões. Obtiveram-se as seguintes questões:

0 - Apresentação do trabalho que pretendo realizar

1- Gostaria que falasses sobre a tua experiência como estudante da Universidade Católica da Guiné-Bissau.

2- Aprendeste alguma coisa que tenha contribuído para mudares atitudes ou comportamentos na tua vida pessoal ou profissional?

3 - Como avalias as aprendizagens efetuadas na Universidade (Curso de Educadores de infância) no que diz respeito à tua forma de te relacionares com os outros?

4 - Na tua opinião, o que são os Direitos da Mulher e da Criança?

5 - Na tua perspetiva os currículos da UCGB contribuem para a promoção dos direitos da mulher e da criança? (Sim, não..). (Se sim..) Justifica.

6 - A que Etnia pertences?

7 – a) Como é que os direitos da mulher e da criança são encarados na tua etnia?

b) E na tua família?

8 - Já trabalhas como Educadora?

a) (se sim) No teu trabalho, promoves a mulher e a criança? Fala da tua experiência.

b) (Se não..) Em que é que achas que o trabalho de educadora pode promover os direitos da mulher e da criança?

9 - A Universidade Católica pode contribuir para a promoção da mulher e da criança na Guiné-Bissau? Justifica.

10 - O que consideras violação dos direitos da mulher e da criança?

11- Podes dar exemplos de violação desses direitos na sociedade, na tua etnia, na tua família?

12 - Já passaste por alguma situação em que sentisses que violavam os teus direitos por seres criança ou mulher?

13 - Quais são as características culturais mais significativas que podem servir de apoio à promoção da mulher e da criança?

14 - O que é que a UCGB poderá fazer para ajudar a promover os direitos da mulher e da criança?

15 - Como é que vês o papel da mulher na Guiné-Bissau?

16 - Diz o que te quiseres... o que sentes que era importante dizer.

As questões oferecem alguma repetição. Foi explicado às entrevistadas que isso pretendia retirar a tensão de “não ter dito tudo”, porque se ao longo da entrevista viessem mais ideias teriam oportunidade de as dizer.

Separaram-se as questões relacionadas com a etnia: nº 6, 7 e 11. Pretendeu-se com isso provocar abertura para que a resposta à questão nº 11 e também à nº 12 que se referem a experiências pessoais.

1.4. Técnicas de Tratamento de Dados: Análise do Conteúdo.

O método de Análise de Conteúdo procura a objetividade no tratamento da informação qualitativa obtida a partir das entrevistas. Permite detetar os vários ângulos de interpretação da resposta, procurando o âmago do conteúdo da mesma. Assim sendo permite afastar-nos das aparências do discurso, aproximando-nos de uma maior e melhor interpretação do que de facto foi dito (Bardin, 1977).

Das diversas metodologias existentes para a Análise do Conteúdo, optou-se pela Análise de Conteúdo Categorical. Esta pretende agrupar os elementos de significado, em categorias e subcategorias pertinentes que se excluam mutuamente e se completem, permitindo a interpretação o mais possível correta do conteúdo. Por fim há de perceber-se e interpretar-se em que medida é que o conteúdo recolhido na entrevista foi afetado por variáveis não controladas (Bardin, 1977).

Descrição das categorias e subcategorias

A primeira categoria encontrada foi, **Violação dos direitos da mulher e da criança**. A subcategoria, **Violações do direito da Mulher e da Criança encontradas** surgiu particularmente das respostas às questões nº 4 “Na tua opinião, o que são os direitos da mulher e da criança?”, nº 10 “O que consideras violação dos direitos da mulher e da criança?” e nº 12 “ Já passaste por alguma situação em que sentisses que violavam os teus direitos por seres mulher ou criança?”. A subcategoria **perspetivas sobre efetivação de direitos**, foi encontrada sobretudo na resposta à questão nº 8 “Já trabalhas como educadora? Se sim, no teu trabalho promoves a mulher e a criança? Fala da tua experiência. A subcategoria **iniciativas para a promoção de direitos** da mulher e da criança foi encontrada na resposta á questão nº 9 “A universidade pode contribuir para a promoção da mulher e da criança? Justifica”, e na questão complementar, nº 14 “ O que a UCGB poderá fazer para ajudar a promover os direitos da mulher e da criança?”.

A segunda categoria refere-se à **Cultura Tradicional**. A sub categoria **compreensão da força cultural** foi essencialmente encontrada nas respostas às questões nº 6 “A que etnia pertences?”, nº 7, a) e b) “Como é que os direitos da mulher e da criança são respeitados na tua etnia? E na tua família?”. A subcategoria, **Compreensão da necessidade de alterar práticas nefastas**, foi também encontrada, nas mesmas respostas.

A terceira categoria refere-se ao papel da **Instituição formadora na promoção dos direitos humanos**. Encontrámos a subcategoria, **currículos e outras propostas formativas**, na resposta à questão nº 5 “Na tua perspetiva, os currículos do curso de educadores de Infância contribuem para a promoção dos direitos da mulher e da criança?.. Justifica” e noutras. A subcategoria **corpo docente**, aparece em várias questões. A subcategoria de **relação interpessoal**, nas respostas às questões nº 1, “Gostaria que falasses sobre a tua experiência como estudante na Licenciatura em Educação de Infância..”, nº 3, “Como avalias as aprendizagens efetuadas no curso de Educadores de Infância no que diz respeito à tua forma de te relacionares com os outros?” e noutras.

A quarta categoria encontrada foi **Balanço da formação na defesa os direitos da mulher e da criança**. Identificámos aí as subcategorias **aspetos significativos que fornecem inputs para a promoção dos direitos**, onde incluímos os itens retirados das respostas às questões nº 1, 2, 3, 4 e 5, e **pontos de melhora** onde incluímos as sugestões para a melhoria da instituição, no que diz respeito á resposta a dar na promoção dos direitos da mulher e da criança.

1.5 Caracterização da Amostra

As entidades em estudo situam-se na Universidade Católica da Guiné-Bissau. Esta surgiu a 25/02/2014, tendo-se constituído a partir de dois Cursos já existentes: o curso de Educação de Infância, que existia como entidade autónoma e “originou” a Faculdade de Ciências de Educação; e o de Gestão de Empresas, ligado à Universidade Católica da África Ocidental, dando origem à Faculdade de Economia, Administração e Gestão.

A amostra é constituída por catorze raparigas/senhoras que são ou foram estudantes da Licenciatura em Educação de Infância. Procurámos estudantes com mais experiência universitária, mas quisemos também perceber se nos anos mais recentes,

segundo e terceiro, havia a mesma percepção do trabalho desenvolvido e da cultura de escola.

Das 14 entrevistadas, uma delas completou o 2º ano (etnia papel), quatro completaram o 3º ano (Etnia Filupe, Balanta, Mancanha e outra S. Tomense), seis completaram o 4º ano (4 balantas, 1 de Geba, e outra mancanha), e três já concluíram a Licenciatura em Educação de Infância (S. Tomé, Fula, e Baiote-Filupe.)

Percebe-se a dificuldade de expressão em Língua Portuguesa em quase todas. Em geral, as estudantes dos anos mais adiantados têm uma visão mais ampla do trabalho da UCGB e, também, maior capacidade de expressão, o que é normal.

Dado tratar-se de assuntos sensíveis (experiências pessoais, exposição da própria cultura, de hábitos familiares e da sua posição face a isso, optou-se por, nalguns assuntos, deixar que a pessoa se expressasse mesmo que antecipasse as respostas ou fosse demasiado extensa nalguns aspetos. Essa exposição seria subsídio para a compreensão mais lata de hábitos culturais ou familiares.

Foi muito importante a explicitação das perguntas, no decorrer da entrevista. Sentiu-se a necessidade de reforçar alguns assuntos com outras

Importa referir que, das estudantes entrevistadas, algumas são de famílias poligâmicas, outras foram “crianças de criação”.

Em vários momentos, houve o impulso sedutor de seguir a casuística de carácter cultural, dado que isso ajuda a compreender melhor a pessoa entrevistada e poderá abrir caminhos para melhor atuação da UCGB no campo da Pedagogia, da Psicologia ou Ética, favorecendo a criação de clima mais autêntico e inculturado, favorecendo a abertura a valores humanos e a promoção dos direitos da mulher e da criança.

2. Investigação

2.1 Apresentação, análise e comentário dos dados a partir do Guião de Entrevista

1. Experiência dos estudantes da Licenciatura em Educação de Infância na UCGB

As respostas dadas pelas entrevistadas refletem por unanimidade uma experiência “boa, bonita e muito significativa”. Todas manifestam “orgulho em ser estudante da UCGB”, reconhecendo à instituição “*grande dignidade*”; sentem que, por ser católica, a universidade tem muita experiência e uma orientação própria. Dizem ter “aprendido muito sobre a criança, muitas coisas, conhecido coisas importantes”. “Reconhecem na instituição uma “boa orientação e boas aprendizagens.”

Existem alguns pontos importantes que foram sublinhados pelas participantes:

- Troca de experiências: “Aprendi com professores e colegas. Favoreceu a relação com pessoas diferentes. Algumas colegas são mães, por isso confrontámos os conteúdos dados com a vida. É coisa natural para a mulher e mãe”. “Tenho experiências em todas as áreas, como lidar com a criança, planificar. Amo os professores”
- Desenvolvimento de competências e capacidades: “Era tímida. Antes quase não conseguia falar. Evoluí. Desenvolvi-me”; “Já trabalhava, *agora* tenho paciência para me dedicar a uma criança, mesmo com NEE”; “Ajudou-me a crescer muito”; “Vou-me conhecendo e crescendo, ajuda-me a relacionar-me melhor comigo e com os outros”; “Aprendi muitas coisas. O modo de ser, de fazer. Também experiências em termos pessoais e profissionais”; “Foi bom na relação com os outros.”
- Destaque para algumas disciplinas e professores: “Gostaria de ter a disciplina de “Brincar” de que ouvi falar. Tive conteúdos parecidos na *Expressão Motora*, Prática

Pedagógica, Expressão Dramática Musical.”; “A Literacia foi muito importante. Se ensinamos bem, as crianças crescem e não se esquecem mais. Até a mim me ajuda.”

- Apresentação de algumas dificuldades: “A experiência foi boa, mas com esforço. Tenho família.”; “No início deparei-me com dificuldades, não tínhamos muito material de apoio, mas depois foram-se fazendo subsídios aos poucos.”
- Desenvolvimento da responsabilidade social: “vou dar a minha contribuição para educar as crianças.”

2. Mudança de atitudes ou comportamentos na vida pessoal ou profissional

As estudantes sentiram necessidade de reforçar os aspetos referidos na primeira pergunta. Com alegria estampada nos rostos fazem questão de voltar a sublinhar o que sentiram como mais importante nesta experiência. Todas afirmaram que o que aprenderam as fez mudar. Especificaram conteúdos e deram exemplos:

- Disciplinas consideradas mais relevantes: Prática Pedagógica, Psicologia, Educação Visual”; “Dão-nos boa formação”, “A Psicologia ensinou-me muito.”. Sabemos como lidar com os colegas. Ajudou a ideia do perfil do educador de infância.”; “Através da disciplina de Literacia, aprendi melhor a língua.”; “Na Expressão Motora trabalhamos a flexibilidade.”; “Em Português trabalhamos mais a oralidade.”; “Aprendi com os pedagogos e psicólogos.”; “Os grandes autores estudados foram um grande enriquecimento.”; “Este ano trabalhamos coisas práticas que seguram o curso.”; “Aprendi com Estatística.”; “O mais significativo foi a interação, a dinâmica, o ensinamento do conceito do eu pessoal e profissional, aprendi como é que o *eu pessoal* pode influenciar o *eu profissional*.”; “A Didática da Matemática é importante.”; “Aprende-se a perceber como a criança aprende com o jogo.”
- Relações Pessoais: “A atenção dos professores acaba instruindo, ensinando como devemos agir”. “Aprendi muito. Eu tinha outra forma de ver as coisas”. “Professores com relacionamento mais próximo ajudam-nos a ser mais próximas das crianças.”
- Brincar: “Aprendi como devo educar a criança e brincar com ela. Ajudou-me a ver que a criança também aprende a brincar.”; “Percebo a importância dos brinquedos.”

- Valores: “Adquiri muitos valores. Hoje conheço regras, estou atenta à estética”; “Esforço-me por ter mais dinâmica.”; “Consegui mudar, antes não tinha tanta paciência.”; “Aprendi a ser livre.”; “Aprendi as boas maneiras, os valores.”
- Competências Pessoais: “Sei melhor como explorar as minhas competências para as colocar ao serviço dos outros.”; “Ajudou-me a combater a timidez.”
- Competências Profissionais: “Aprendi a forma de trabalhar no jardim e a maneira de estar em comunidade”; “Adquiri experiência para trabalhar com as crianças.”; “Agora tenho paciência para me dedicar às crianças, sinto que tenho vocação de educadora.”; “Sinto-me educadora capaz.”; “Aprendi a falar num tom agradável com as crianças.”

Da explanação feita pelas participantes, pode depreender-se uma grande variedade de conteúdos, de experiências e de formas de ensino/aprendizagem consideradas fundamentais para o crescimento académico, pessoal e profissional. É também referido o papel importante de vários professores como contributo essencial para aprendizagens pedagógicas e pessoais. A maior parte das entrevistadas são estudantes e também profissionais, pelo que referem um forte impacto ao nível da sua própria construção pessoal e profissional. Como mudanças pessoais referem a aquisição de valores, atenção à estética, aquisição de regras e maior dinamismo, aumento de liberdade, combate à timidez. Como mudanças ao nível profissional falam da forma de estar em jardim e na comunidade, de perceber a importância do brincar, da paciência em educar, de falar num tom agradável com as crianças. Em síntese, mesmo quem não terminou ainda o curso, sente-se já uma educadora capaz.

3. A avaliação das aprendizagens efetuadas no Curso de Educadores de Infância no que diz respeito à tua forma de estabelecer relação com os outros

As participantes valorizaram as aprendizagens efetuadas umas com as outras e com os professores. É referida uma aprendizagem ética, através do exemplo e relação que os professores estabelecem com elas. Algumas referiram conteúdos importantes que as ajudam a situar-se e a relacionar-se:

- “Temos uma interação muito vasta: com o professor, com o outro, com o colega de trabalho.”; “ Foi bom, aprendemos umas com as outras.”
- “Os professores portugueses usam metodologias próximas e que provocam relação simples e participativa. São pessoas, com abertura”. “O que aprendi ajuda-me na relação com as crianças e adultos”. “Gosto de copiar as boas maneiras.” A experiência dos professores cativou-me. O relacionamento foi muito positivo.”
- “Relações muito próximas e com muito respeito.”
- “O trabalho de grupo ajuda-nos muito. No início houve elementos do grupo que foram difíceis. Depois, as colegas foram-se compreendendo umas às outras, conversando, tentando organizar as próprias ideias e combatendo as ideias negativas que não estavam a ajudar no relacionamento.”
- “É muito importante ter professores que intervêm positivamente, dando bons conselhos.”
- “Em todas as disciplinas conseguimos algo que nos ajudou a superar as dificuldades e a relacionarmo-nos melhor. No princípio foi difícil depois, nem tudo se muda, mas os próprios conteúdos, as disciplinas e a maior parte dos professores ajudaram.”
- “Conteúdos sobre o conceito do bem comum, na escola, em casa, na sociedade.”
- “Há muitas aprendizagens entre colegas estudantes da UCGB. A interação foi excelente. Não aprendemos só com os professores, pois temos capacidades diferentes, vimos de jardins diferentes. Aprendemos muitas coisas umas com as outras, principalmente, canções, histórias, poesias...”

Foram, ainda referidas ideias interessantes relativamente à postura perante as crianças, nomeadamente: “A professora não deve intervir, mostrando o que a criança deve fazer. Deve interferir no caso de conflito. Deve dar liberdade, autonomia à criança. A criança aprende através do colega e da educadora.”

4. Os direitos da mulher e da criança

Todas as estudantes identificaram direitos, embora algumas apresentem um conceito mais vago e outras, mais concreto. No geral, dizem o seguinte: “As mulheres não têm os mesmos direitos que os homens.” Ainda assim, referem aspetos particularmente interessantes ao nível dos direitos das mulheres:

- “Dar oportunidade à criança e à mãe. Dar oportunidade de trabalhar.”
- “Direito a ser livre. Poder fazer o que acha que é melhor.”
- “A mulher não é tão respeitada. Deve-se tornar as mulheres livres, fazê-las conhecer os seus direitos e deveres.”
- “O direito da mulher é de agir livremente. Gozar da sua autonomia.”
- “A mulher tem direito a tudo. Deve poder escolher marido, ter uma casa.”
- “A mulher tem direito à saúde e a expressar-se em liberdade.”
- “A mulher tem direito a saber o que deve fazer e o que não deve fazer, deve conhecer os seus limites.”
- “A mulher tem o direito de criar os meninos e deve saber educar.”
- A mulher tem direito a ter uma responsabilidade e saber tomar compromissos.”
- “Eu não vou deixar o meu marido dizer tudo. Cada um vai ficar do seu lugar. Os Balantas têm costume de ter uma prostituta (benanga). A mulher tem de aceitar, porque dizem que é tradição. O marido pode trazê-la para casa e a dona da casa tem de a acolher e dar-lhe a cama. Ela vem com "asinhas" e a mulher tem que se submeter. Eu não poderei impedir que o meu futuro marido tenha namorada, mas se eu tiver conhecimento, tenho o meu curso e vou à minha vida.”

Em relação aos Direitos das Crianças, as participantes referiram essencialmente:

- “Direitos das Crianças são tudo o que a criança necessita para crescer e se desenvolver. Direito e dever de ir à escola, fazer a sua higiene diária, respeitar os mais velhos, saúde, família.”
- “Direito à vida, à dignidade, a poder crescer., ser respeitada, amada, ter alimentação, saúde, escola, o bem-estar da pessoa, direito a ter um país, um nome, a brincar, a ter proteção e alimentação, direito a ter nacionalidade, educação, família.”
- “Devemos dar oportunidade à criança de se exprimir.”
- “É importante saber ‘os meus direitos começam aqui e acabam ali’. Isso ajuda a pessoa. O mesmo para as crianças. É para isso que é importante o jardim.”

Outra referência muito interessante; o facto de as participantes apontarem a importância de promover os direitos da mulher e da criança: “Nós, mulheres devemos conquistar os direitos, esforçarmo-nos e ajudar as crianças a isso.”

5 – Contributo dos currículos do curso de Educação de Infância para a promoção dos direitos da mulher e da criança

Em unanimidade, as alunas entendem que os currículos do curso contribuem muito para a promoção dos seus direitos. Referem, essencialmente:

- “O que eu aprendi pode ajudar-me a reivindicar ou a conquistar.”
- “No curso de Educação de Infância, a maioria dos estudantes são mulheres. Portanto, é uma oportunidade que têm para subir o nível académico.”
- “ Ajudam a ser uma boa mãe, antes de lançar-se para cuidar dos outros. A higiene, é muito importante na sociedade... Descobrimos que a mulher pode (intervir)”.
- “Temos formação em pé de igualdade entre mulheres e homens.”
- “Através dos conteúdos abordados os educadores passam a (saber) trabalhar no sentido de criar uma melhor base para a vida das crianças.”

- “São já as mulheres que estão em grande número a promover-se.”
- “Permitem a capacitação das mulheres e garantem-lhes mais emprego.”
- “No jardim trata-se de igual modo meninos e meninas.”
- “A partir do que aprendemos, podemos fazer debates nos bairros. Isso ajuda a distribuir o que sabemos.”
- “Ajudam a descobrir os direitos da mulher e da criança. Se temos conhecimentos somos capazes de refletir e se ficarmos bem formadas, vamos partilhar, levamos para as pessoas com quem estamos no dia a dia. Mesmo que as pessoas não consigam terminar (o curso), nada é perdido.
- “Conteúdos sobre direito da mulher não demos. Mas a universidade ajudou-me a consciencializar e assumir os meus direitos.”
- “A escola valoriza-nos.”

“Se eu estudar eu vou ter voz. Quando eu casar, o homem pode dar a opinião e eu dou a minha. Se ele me levantar os ombros, eu também vou levantar os meus.”

A estas respostas, as participantes acrescentaram, ainda, algumas sugestões: “A universidade pode ter ações que ajudem na promoção dos direitos da mulher e da criança, por exemplo, em seminários subordinados aos temas sobre a Mulher.

6 - Etnia de pertença e violação de direitos na etnia e na família

Tabela 7 - Violações étnicas de direitos

Etnia (6)	(7.a) Como é que os direitos da mulher e da criança são encarados na etnia da entrevistada	(7.b) E na família da entrevistada	(11) Exemplos
Balanta	<p>- Não valorizam as mulheres. Dizem que são como crianças, que também não valorizam. Não podem estar presentes nas cerimónias ou quando decidem. Alguns homens na vida familiar valorizam, mas quando estão juntos “pegam” a ideia dos outros.</p> <p>- Mata a criança quando deficiente ou gémeo</p>	<p>A minha mãe tem menos direito, mas ela estudou um pouco e há respeito e amor, é um casal monogâmico. São um pouco espelho que os outros olham.</p>	
	<p>- As mulheres prestam reverência ao homem. A mulher cuida da sua casa, dos trabalhos domésticos ou lavoura. Tem um nível escolar muito baixo. O marido bate-lhe. É oprimida quando o marido pretende casar com novas mulheres. A primeira é a dona da casa. As outras devem lhe obediência.</p> <p>-Crianças um pouco desprezadas. Muitas vezes retiradas dos pais para "criação". Sofrem, não podem de ir à escola assumem o trabalho de adultos e passam necessidades.</p> <p>- Há meninas forçadas ao casamento.</p>	<p>Balanta de Mansoa (Nhoma). Nasceu em Bissau, mas os documentos dizem que é de Mansoa. A família do pai é de lá e por isso assim a registou. O meu pai é mais maleável, mas tem mais autoridade do que a mãe. O pai respeita. Nunca bate.</p>	
	<p>- As mulheres e criança têm poucos direitos. Os homens que decidem.</p> <p>Há maridos sem consciência que a mulher é livre. Na criança; trabalho forçado surra, sobretudo na criança de criação. Bater na noiva depende do comportamento. Menina desobediente, leva.</p>	<p>Na minha casa, a mulher tem o mesmo direito. A opinião da criança é válida. O meu pai tinha várias mulheres.</p>	<p>Numa fase fiquei com a avó, mas fui mimada.</p>
	<p>- Respeita-se a mulher. É a dona da casa.</p>	<p>Família monogâmica, pai professor. Mãe mais respeitada.</p>	
	<p>- (riu muito como quem diz, aí é difícil)</p> <p>O trabalho da mulher é cuidar da casa, dos filhos. Homens lavram. Na altura de colocar o arroz é a mulher a fazer. Os meninos sempre ficam em casa. Dão as crianças meninas para criação. Depois são dadas para outro homem. A mulher arranja sobrinha para dar ao marido. Nasceram e viram aquela cultura e dizem não poder acabar com ela. Obrigam a mulher a casar com quem não quer.</p> <p>- Se a criança crescer na casa do pai, o pai não vai casar (com) a filha, mas se passar um amigo que a queira ele vai dar-lha. Isso é muito mau.</p> <p>- Quando nascem gémeos ou deficientes. Abandonam os no mato e vão morrer.</p> <p>Quando alguém morre, dizem que foi porque a mulher não cumpriu alguma cerimónia.</p>	<p>A tia criou a irmã (fez o 8º ano) e depois deu-a ao marido. A mãe não disse nada, “são da mesma barriga! Como é que a minha irmã vai estudar? Saiu e deixou a filha (de 13 anos). Quer tirá-la, mas teme o irã.</p> <p>A mãe fugiu e ela nasceu em Bissau. O pai tem 4 mulheres e não o conhece. Nunca se procuraram. Se o pai morrer não pode ir ao funeral: tinha de fazer ritos à noite. Só eu tenho escola. “</p>	<p>Um gémeo deixado no mato, foi apanhado e criado por mandingas - Disseram à mãe que tinha que casar e ela casou. “Casar para sustentar marido? Eu não ia aceitar. Fui criada com a tia “</p>

Papel	- Há respeito, mas é muito pouco. A mulher está sempre atrás do homem. A cultura é poligâmica. Alguns têm 2 ou 3 mulheres, outros têm muitas, devido á "herdança". É sinal de riqueza. Quem herda fica com as mulheres, a bolanha, os filhos. Quando trabalham na bolanha, a mulher é que <i>consegue</i> arroz para os filhos. Se acabou a mulher procura trabalhos para conseguir dar comer e escola aos filhos. Agora é que alguns (maridos) estão a ajudar. Para dignificar a mulher apenas o "mari" (casamento). É muito sagrado. A primeira mulher, mesmo que <i>tenha saído</i> , tem de cuidar do marido doente, principiar os ritos fúnebres e ser enterrada na sua casa.	O meu pai só tinha uma mulher. A minha mãe era mais respeitada. Agora o meu pai herdou seis. A mãe teve que aceitar. 3 não aceitaram que o pai as tratasse como esposas, mas continuam em casa. O pai não as obrigou. Agora os filhos são do pai. Estes homens têm muitos filhos e não controlam todos. Somente a mãe (educa).	Quase às 5 horas é que é hora de almoço. A criança foi à escola sem comer. Pode dar-se-lhe apenas a água de ferver o arroz (mambré).
De Geba	Somos assimilados. Cultura semelhante à portuguesa. Não maltratam tanto as mulheres e as crianças. O pai pode dar algumas palmadinhas à criança; nada de grave.	Em geral temos estudo e quando a pessoa tem estudo, para o homem abusar é difícil.	
Baiote -Filupe	A minha etnia não considera direitos que a sociedade atual aceita. Ex. Liberdade de expressão. A criança não pode falar à frente de adulto. A sua opinião não é considerada. As mulheres sofrem discriminações. Nas cerimónias há lugares onde não chegam. Há poligamia, particularmente bigamia. As mulheres deviam ter os mesmos direitos, mas isso depende de quem o marido gostar mais. Muitas crianças não vão à escola. Há responsabilidade dos políticos, mas também negligência dos encarregados. Uma parte da sociedade considera que se as crianças forem às escolas, particularmente as meninas, vão saber muitas coisas, e rejeitar a tradição. Em geral são as mulheres que se responsabilizam pela manutenção da criança. - Crianças deficientes são lançadas fora porque interpretam que elas não são humanas, são irãs. São levadas à beira do rio e fazem cerimónias. Vem a maré e leva-as. - Crianças de criação (hiii). Se pudesse acabar com isso seria bom. Têm diferentes origens: Se os pais não conseguem criar os filhos pedem ajuda a familiar ou vizinho; Uma irmã ou conhecido pede que se lhe dê esse filho para o ajudar. Algumas crianças beneficiam, mas a maioria é prejudicada. Não tem amor dos pais. Os pais não têm consciência de como os filhos são tratados. Às vezes sabem, mas para não entrarem em conflito dizem criança que isso vai passar, aguenta. Vivem situações que as bloqueiam porque fazem trabalhos forçados...	O pai costuma pedir opinião. É de família bigâmica. O pai arranjou outra e a mãe optou por sair. O pai trouxe a mulher para casa e não procurou resolver o problema com a mãe. A mãe saiu.	Há casamento forçado. Há homens que optam por bater na mulher quando há qualquer problema. Acham que se bater na mulher ela não vai repetir. Se a criança faz um disparate o homem bate na criança, - Violação sexual da criança. Aborto ou dão à luz a criança e depois a deixam na valeta. - Outros roubam crianças.
Mancanha	- (de Bula) As crianças agora são respeitadas: vão à escola Os mais velhos não impedem - Há casamento forçado. O tio é que manda nos filhos. Se o tio quer a sobrinha tem que cumprir. O problema é que acreditam sempre no irã.	Bom Clima. Família monogâmica. O pai não aceitou mais mulheres e exigiu respeito pela mulher e filhos. Morreu, a mãe não foi herdada e ficou com os bens.	

Fula	<p>Dantes a menina não ia á escola. Agora, mesmo com imensos trabalhos no campo permitem ir á escola. As meninas vão á escola até aos 11, 12 anos. Depois vai para o casamento. Agora já continuam a ir á escola.</p> <p>Os meninos podem continuar os estudos noutra terra, as meninas é complicado.</p> <p>A menina às vezes não quer ir á escola, diz que tem cabeça pesada e os pais preferem casá-la a que deixá-la em casa a ter filhos.</p> <p>Antes só no dia do casamento conheciam o marido agora apresentam -no antes.</p> <p>As mulheres pensam que mesmo sendo a 1ª, outra virá. Um homem pode casar (com) quatro.</p> <p>As primas têm casamento monogâmico. Só uma com marido já com 3 mulheres. A família não queria mas ela amava aquele homem</p> <p>Quem manda em casa é o homem, a 1ª mulher, e por último ela. Ela tem sempre chefe.</p> <p>Quem vai trabalhar mais será ela, a mais nova.</p> <p>Há evolução do mundo</p> <p>Se alguém quer casar comigo posso dizer, “não tem problema, mas devemos conversar, saber como vamos organizar a vida”. Não sei porque os homens querem mais mulheres.</p> <p>Normalmente as mulheres aceitam ser herdadas. Não são forçadas, é uma coisa de lei. Se quiser pode sair, mas não leva nada.</p> <p>Os bens dos pais são dos filhos. Pode favorecer os homens porque os homens ficam, as mulheres vão. O irmão fica com as mulheres mas não beneficia dos bens.</p> <p>Os filhos crescem ligados mais á família do pai, são do homem e só têm o apelido do pai.</p> <p>Fazem a excisão a crianças com 2 ou 3 anos, ou quando acabam de nascer.</p> <p>Não afeta só fisicamente. Aquilo porque a pessoa passa, os traumas, afetam a cabeça.</p> <p>A minha etnia não aceita a prostituição.</p> <p>A 1ª mulher é arranjada pelos pais. A segunda pode ser do gosto do rapaz. Se houver intimidade antes, e for sabido já não haverá casamento.</p> <p>Agora está mudando com a evolução do mundo. Já há muitas pessoas a estudar.</p> <p>Na tabanca não há escola de qualidade. Podem ir à escola até à 6ª classe. Liceu, só no centro da região.</p> <p>Em Gabu os pais não tem pessoa de confiança para deixar aí as suas filhas. Se tivermos escolas de qualidade, professores bons e facilidades para ir á escola, será melhor.</p> <p>Quem conhece a importância do estudo, incentiva; o pai ou a mãe.</p>	<p>Bigâmica. O avô tinha 2 mulheres, os tios, uma ou duas. Ela disse. O meu pai mais mulheres, nem pensar. Há amor, afetividade, confiança. Temos momentos de grande amizade.</p> <p>O pai é inspetor, é diferente. Trabalhou na educação.</p> <p>Quando é preciso faz uma reunião de família e todos falam.</p> <p>O pai os avós e os tios comem com os filhos.</p> <p>O pai cuida e conversa com todos, em casa. Uma noite dorme com uma mulher e outra com outra. (se não vai apanhar...)</p> <p>Um dia falei com o meu irmão mais velho,” porque não casas?” Ele disse-me, eu ainda não encontrei a mulher do meu perfil. Eu disse-lhe “Pode casar e se a mulher não der pode arranjar outra”. Ele disse, "A bo é bududo (louca) A minha vida com 2 mulheres??". Ele só quer 1 mulher. Falas como quem não vai à escola. Eu faço muitas perguntas para perceber a ideia das pessoas.</p> <p>Ele é professor. A mentalidade está a mudar</p>	
------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Mandinga	A “F” partilha uma experiência que teve junto de família mandinga, onde “abriam a moça para a preparar para o casamento que se ia realizar no dia seguinte. Ela fazia perguntas, mas não queriam que ela falasse, nem queriam dar-lhe respostas. Ela disse, “com essa ferida, como é que ela se pode envolver com o homem? ”Quando vi isso lembrei-me das coisas que antes ouvia falar. Não pude ver, apenas ouvi as conversas delas..”		
Filupe	(Aldeia Djufunco?). A mulher é valorizada, respeitama. Não tem casamento forçado. O rapaz pode ir pedir a menina em casamento. Se ela quer, os pais aceitam. O rapaz quando chega a idade faz casa e leva a menina. Se gosta de outra, já não casa com essa. Há quem tenha 2 mulheres (ex: o régulo), mas não é a maioria. As crianças também são respeitadas. Batem-lhe, só se fizer coisa ruim. Conheço lá uma menina que tem problemas psicológicos e aceitam-na. A mulher não tem nada de herança dos pais. Os bens serão dos rapazes. Os tios tomam conta dos rapazes. A viúva pode ficar com outro homem, mas tem que sair de casa. Sai e leva roupas ou panelas que comprou e são dela. Há festas onde a mulher não pode estar e locais onde não posso ir porque não tenho filhos. Dizem que se participar posso morrer. Ter filho na casa do pai, não pode, tem que casar mesmo. Agora já está a existir. Pai e mãe dialogam sobre o casamento dos filhos.	Estive lá até 12 aos anos O meu pai é um homem <i>garandi</i> . Quando tenho período não posso ir buscar-lhe água, comer com ele, entrar em casa ou sentar-me na mesma cadeira. Quando a minha mãe morreu é que o meu pai arranjou outra mulher. Se o meu pai morrer a madrasta não vai ser herdada. Na minha tabanca, os filhos na época de chuva tem que ir ajudar os pais, ou estes pagam multa. Os rapazes ajudam os pais e as meninas, as mães. Vão à escola e voltam para a lavoura. Os que estão em Bissau têm que ir lá nas férias trabalhar	

7. A Educadora na promoção da mulher e da criança

Todas entendem que, no exercício da sua profissão, promovem a mulher e a criança:

Pelo trabalho promovem a criança:

- “Educamos meninos e meninas para a igualdade. Formamos o homem de amanhã”.
- “O jeito de trabalhar com as crianças, são iguais meninos e meninas; o deixar as crianças livres para poderem escolher brincadeiras, manifestar-se, dar a sua opinião.”
- “Tento criar atividades que ajudam no relacionamento entre rapazes e raparigas. Também incentivamos que a participação ativa de ambos.”
- “Educa-se para a igualdade e o diálogo”.
- “Falo com as crianças, valorizo-as. Não desprezo por ser menina ou menino, pobre ou rico. Como humanos temos de nos respeitar.”

Pelo trabalho promovem a mulher:

- “As mães procuram-nos para falar dos seus problemas. Querem a nossa ajuda. Isso também se conquista. Eu esforço-me. Ajudamos e promovemos. Nas reuniões de Encarregados de Educação damos formação, mas não expomos a pessoa.”
- “Promove-se a mulher, levando as próprias mães a orientar melhor os seus filhos.”
- “Nas reuniões com os pais também ensinamos, damos outra visão. Damos conselhos que devem passar às crianças. Orientamos os pais para a educação. Procuramos que a participação de ambos seja ativa.”

Quem não trabalha no jardim, sente igualmente que já ajuda ou pode vir a ajudar:

- “Já educo as crianças na minha rua.”
- “Nos estágios que fiz, quando chegou o dia dos pais, apenas apareceram as mães. Quando eu trabalhar, vou exigir a presença do pai, para a criança estar junto do pai.”

8. Contributo da Universidade Católica na promoção da mulher e da criança na G-B.

Sublinham, sobretudo:

- “Forma educadoras para formar as crianças.”
- “O que aprendemos, partilhamos.”
- “Através do currículo. Se for bem tratado e se as alunas se empenharem é uma boa forma de ajudar na promoção desses direitos.”
- “A escola já é educação. Estamos a mostrar os direitos de cada pessoa.”
- “Estamos a pôr em prática o que aprendemos na escola.”

Nesta questão, surgem, também, sugestões para alargar a atuação da UCGB no campo da promoção dos direitos da mulher e da criança:

- “Promover encontro de etnias. Promover pesquisas, recolher informação. Procurar saber como se tratam as mulheres nas várias etnias.”

- “Fazer seminários para tornar conhecidos os direitos da mulher e da criança, e seus respectivos deveres. As mulheres não têm apoio.”
- “Alargar a oferta formativa aberta a outros, por exemplo, em culinária (pensando nas dietas e na saúde), corte e costura, arte de fazer flores, etc”.
- “Seminários para educadoras; reciclagens e atualizações.”
- “Criar projetos para sensibilização dos direitos da mulher e da criança com diferentes trabalhos de participação das mulheres. Por exemplo: atividade ou concursos através da participação das educadoras, com canções, que podem falar-se dos direitos.”
- “Convocar reuniões para a comunidade. Partilhar conteúdos bons dados na UCGB.”
- “Esses ritos (excisão genital, casamento forçado) prejudicam a mulher, a criança. Tentemos inculcar nos estudantes este espírito de respeito e de humanismo, independentemente da sua religião. O clima de oração e estudo também ajuda, assim como a semana académica, seminários, investir nos jardins...”
- A formação do Pe. Domingos ajudou-nos a situar em relação aos feitiços que nos oprimem; libertar um bocado. Falou do poder da mente, para o bem e para o mal.
- Revelam sentido crítico: “Em relação à nossa terra, o Governo devia pensar primeiro na educação. Ela, a saúde e a agricultura são as vertentes mais importantes.”

9. A violação dos direitos da mulher e da criança

A este nível, as participantes fazem um elenco coincidente:

Violação dos direitos da criança

- “Aqui desvalorizamos muito os direitos da criança. Violação é impedir, não dar oportunidade à M ou C de expressar sentimentos, liberdade de viver com dignidade.”
- “As crianças de criação são maltratadas, fazem muitos trabalhos e não vão à escola. A roupa que utilizam é muito pobre, o trabalho é muito duro, quase não dormem e têm pouca atenção dos adultos. Afastada dos familiares, fica um pouco deprimida. Sofrem sem escola (os filhos da madrasta vão à escola e estas ficam a fazer todo o trabalho).
- “Algumas etnias proíbem as meninas de ir à escola.”
- “Não se dá oportunidade da criança poder manifestar o que está dentro de si. A criança e a menina não têm voz.”

Infanticídio de crianças deficientes

- A novela que os protestantes fizeram em Bissau está a ser importante para se questionarem ritos que comumente se aplicavam aos deficientes ajudando a pensar na dignidade humana.
- “A criança deficiente é isolada, fica em casa. Os outros gozam com elas. São afastadas. Às vezes as outras pessoas têm medo. Podem até ser colocadas ao pé do rio e deixam-nas morrer.”

Violação sexual

- “Enganam a criança com 100, 200f.”
- “Há muito casos. Homem de 50 anos com criança de 15. A criança não tem palavra. Se o homem for da família é mais fácil. Fica lá até se habituar (é-lhe dada em casamento).”
- Precisamos de formação para ter consciência do mal que se faz.

Mendicidade/crianças talibã

- “Crianças mendigas em Bissau. Parece serem trazidas de fora de cidade; vindas das regiões. Também tiram as crianças para outras terras ou países para as pôr a pedir nas ruas.”

Casamento precoce / forçado

- “Dar a menina para casar com homens velhos.”
- “Às vezes dão em casamento juvenzinhas, e mesmo quando o futuro marido diz que vai deixá-las estudar, depois não deixa.”
- “Uma menina de 12 anos foi dada em casamento a um homem velho e depois fugiu. Os pais encontraram-na e tiraram o cabelo de um lado até que conseguiram realizar o casamento. Quando uma criança assim casa e continua a ir à escola acaba por abandonar o velho, por isso é que a proibem de ir à escola. Fica aí a dar muitos filhos àquele velho. A sua vida é muito má. As outras mulheres já são velhas e têm ciúmes porque o marido gosta mais dela. É uma vida triste. Fica a sofrer. É a mulher mais velha que manda nas outras.”
- “É a mulher que ganha para sustentar os filhos e o marido. Os maridos trabalham só na época da chuva. A mãe trabalha para sustentar crianças e escola.”

- “Quem come primeiro e o melhor bocado de peixe é o marido. Dizemos que o marido é o dono da família, mesmo que não trabalhe.”
- “Muitas mulheres acabam por aceitar o casamento forçado, porque nesse têm o apoio da família. Se não aceitam e as coisas correm mal ficam sozinhas. É melhor pensar mais na forma de esclarecer as mulheres. Mais estudo. Nas famílias poligâmicas, os maridos põem sempre todas as culpas nas mulheres... Aí é necessário motivar os maridos para que permitam que as mulheres vão à alfabetização.”

Excisão genital feminina

- “A excisão genital está a diminuir. Essa prática aparece mais nos muçulmanos.”
- “Na menina temos o fanado e o casamento precoce.”
- “Podemos fazer mais esforço para evitar a excisão e o casamento forçado. Devemos engajar. É necessária mais formação para rejeitarmos isso. Até dizem à mulher (que a excisão) é para ela se sentir mais confortável com o homem, mas no momento do parto, as mulheres morrem por causa disto.

Recurso ao feiticeiro em vez de ir ao Hospital

- “Às vezes não têm hospital na tabanca e levam ao feiticeiro. Ou não levam ao médico e sim ao feiticeiro. É falta de formação.”
- Crianças sem direitos, a proteção, a alimentação.

Violação dos direitos da mulher

- “A mulher não tem voz, só o homem. Mesmo que tenha uma ideia importante.
- “Quando a mulher quer falar, dizem que não é conversa de mulher.”
- “A nossa sociedade sempre menospreza a mulher. Diz que a mulher não tem direito a tomar decisões. Isso é preconceito dos guineenses, porque ela tem.”
- “Quando a mulher é oprimida e obrigada a fazer o que não deseja.”
- “Não é só a violação física. Se a mulher é impedida de desenvolver algo, é violação.”
- “Falta de respeito, rejeição. Não dar oportunidade de expressão.”

As mulheres herdadas

- A cultura é poligâmica. Alguns têm 2, 3 ou 4 mulheres. Outros têm muitas devido à "herdança". É sinal de riqueza.
- Quem herda fica com as mulheres, a bolanha, os filhos.

A poligamia

- “A poligamia leva a que o homem não dê atenção aos filhos. A mulher ganha para as crianças, para o marido. Quem come primeiro é o marido. Com o conhecimento, a pouco e pouco, estamos a acabar com isso.”
- “A mulher de família poligâmica tem menos direitos. Quem manda em casa, das mulheres é a mais velha.”
- “Não gosto de poligamia. Uma mulher tem direito a um homem.”
- “É mais correto uma mulher e um só homem, e quando o casamento não der certo, poder casar com outro homem.”
- “Aqui há mais mulheres que homens de certeza. Dizem que somos mais, por isso devemos casar várias com um homem. O homem casa com três e quatro mulheres.”

Homens que batem nas mulheres

- “Há muuuuito! Há homens que gostam de bater; atrasou a fazer a comida, bate. Não está de acordo, bate. Se quiser bata noutro homem”

Referem, ainda, uma maior capacitação por parte da mulher em relação aos homens:

- “Os homens têm mais direito a qualquer estatuto que a mulher, mas a mulher tem mais capacidade de desenvolver muitos cargos.”
- “Alguns já vêem a vantagem do estudo. Pouco a pouco vão mudando. Muitos querem trazer os filhos para criação na praça (cidade). Por isso é que a minha mãe me tirou da mata para estudar.”
- “O que é importante para mim é que as mulheres tenham formação para sair desse desrespeito e domínio dos homens e da tradição.”. É um direito que nos vai permitir “dizer algo”. Vou formar-me. Quem se forma pode dar boa educação aos filhos.

10. Experiências pessoais de violação de direitos por ser criança ou mulher

As participantes apresentam terem sido objeto de violações, mais ou menos graves, dos seus direitos. Em muitos casos eram violações vividas como crianças de criação:

- “Estive como criança de criação dos 11 aos 14 anos. Sempre me ralhavam, porque diziam que eu comia muito. Muitas vezes, não ia à escola, porque tinha de trabalhar. Uma vez tive grande infeção. A minha mãe passou por lá, viu e tirou-me. Não me casaram, porque a minha mãe sempre disse que eu devia estudar.”
- “Eu estive como criança de criação. A madrasta maltratava-me e o meu pai consentia. (silêncio) Sentia-me isolada... Eu estava com o pai e os filhos da madrasta, mas era maltratada. Fiquei com eles aos 4 anos. Levantava-me às vezes antes de todos em casa para fazer o trabalho, lavar a louça, varrer o chão. Se não lavasse a louça antes de ir para a escola, tinha de ir lavá-la no intervalo. Em casa estava a madrasta e a filha (mais velha que eu) mas não faziam o trabalho, porque era a minha tarefa.”
- “Trabalhei desde muito pequena. Carreguei coisas pesadas fora da minha idade, como criança de criação. Lá havia filhos, mas eu era a mais velha. Eu não vou colocar o meu filho a trabalhar assim. Como eu estou grande, tenho a minha boca. Quando era criança não tinha maneira de reclamar. Eu carreguei coisas muito pesadas.”
- “Na minha infância estive dois anos sem estudar. O meu pai dizia que não tinha dinheiro, a minha mãe levou-me para outro lado, onde eu não entendia o professor.”
- “Na família, o meu irmão não gosta que eu brinque com os rapazes. A minha mãe diz para o meu irmão, “pára”. Brincar com homem ou mulher é o mesmo.”
- “A minha mãe não queria que eu saísse de casa até aos 20 anos. Não me deixava ir às atividades na igreja e fazia tudo o que lhe competia na sua religião (mancanha). O meu pai não é cristão, mas exigiu que as crianças frequentassem a Igreja Católica. Diz que a criança que frequente a escola e Igreja Católica tem futuro.”
- “Na mesquita os homens tem sempre o 1º lugar, a mulher vem depois. Dizem que é porque as mulheres chamam a atenção. O homem também pode chamar a atenção

da mulher! Há zonas onde fazem uma mesquita para os homens e outra para as mulheres. Quero aprofundar mais. Não conheço bem a minha religião.”

- “Não me sinto bem ao pensar ter marido poligâmico. Uma das mulheres do meu primo tem seis filhos. Tenho o exemplo da sua vida dura. Luta sozinha para conseguir alimento, e primeiro dá comida ao marido, só depois aos filhos”.

11. Características culturais mais significativas que podem servir de apoio à promoção da mulher e da criança

Esta questão obteve poucas respostas. Algumas referem que já disseram o que sabiam, outras dizem não saber. As que respondem apontam as seguintes características:

- “A capacidade de interação, o diálogo, as danças, as músicas, a coragem, o tipo de traje, o lugar da mulher nas cerimónias.”
- “Temos muitas línguas, muitas culturas, Podemos dialogar. A característica boa é a capacidade de interação e de diálogo. Podemos partilhar o que é bom de cada etnia.”
- “Canções, danças, pessoas fortes, corajosas, o saber escutar, aceitar a opinião do outro, são características que podem ajudar.”
- “O traje típico guineense pode servir de apoio, porque cobre o corpo. Não lhe permite deixar o corpo na rua e isso dignifica-a.”
- “Qualquer cerimónia que o marido tem de fazer, chama a mulher e é ela que leva a oferta, para dar valor à mulher. No funeral, todas põem panos e a mais velha é que põe o último pano para que o marido fique deitado (enrolado) no pano da mulher.”
- “As mulheres agora não aceitam a “herdança”. Herdam os filhos, mas poucas mulheres são herdadas. Em geral, não voltam a casar por causa dos filhos. Se casam, os homens fingem que aceitam as crianças e vão tratá-las por “crianças de criação.”
- “Alguns homens querem mulheres com formação. As analfabetas ficam penalizadas.”

12. Contributo da Universidade para ajudar a promover os direitos da Mulher e Criança

Surgiram as seguintes sugestões:

- “Metodologia de pesquisa, trabalho de campo...”
- “Promover diálogo, debates, entre alunos da nossa e outras universidades.”
- “Ajuda também o confronto com outras visões *sociais* ...”
- “Podemos “provocar” as pessoas para transmitirem a mensagem à própria cultura.”
- “Cursos e Seminários em que a mulher possa participar.”

13. O papel da mulher na Guiné-Bissau

Aproveitam para reforçar o que já disseram e acrescentar os seguintes aspetos:

- “Importante. Mais do que o homem, porque a mulher cuida de tudo em casa, por isso devemos promover as mulheres, dar-lhe mais educação.” “Apelo à igualdade.”
- “As mulheres sempre ocupam uma posição inferior, mas há poucas que se esforçam. Estamos a caminho.”
- “Agora há mais mulheres preocupadas em formar-se, (*afirmar-se, impor-se, crescer*) em estudar. Está a haver evolução.”
- “A mulher é que mantém a economia.”
- “É muito importante. A mulher dá mais apoio aos filhos. O pai só se aproxima quando os filhos encontram trabalhos (para receber)”.
- “São persistentes. Lutam pela vida.”
- “São elas que dão a vida à comunidade. São lutadoras em todos os sentidos.”
- “São lutadoras para trabalhar para a casa, para os filhos, vendem no mercado. Os homens mandam, mas são elas que lutam.”
- “Não valorizam o papel da mulher. Ela não tem voz. Acho que isso é absurdo”.

2.2 Apresentação e análise de dados a partir das categorias encontradas na Análise do Conteúdo.

2.2.1 Violação dos direitos da Mulher e da Criança

Todas responderam. Manifestaram clareza na forma de referir os direitos da M e C.

- “Direito à vida, à dignidade, poder crescer, ser respeitada amada, ter alimentação, saúde, escola, bem-estar, família, nome, brincar, proteção, educação, exprimir-se.

Violações do direito da mulher e da criança, detetadas

Na criança:

- Falta de registo (por tradição, a criança pode não ter nome até aos 5 anos. Isto é justificado culturalmente, porque os espíritos maus podem ouvir o nome e matá-la. Talvez, esteja simplesmente relacionado com a elevada mortalidade infantil).
- Falta de acesso à escola;
- Falta de alimentação condigna (umas comem só o caldo do arroz, outras passam fome, e /ou só lhes é dado arroz). Em alguns casos, as crianças comem com a mãe. Em famílias menos tradicionais, a criança come com os pais. Aí todos comem do mesmo cabaz e, por isso, mais ou menos com acesso à mesma comida. Sabemos, por outras fontes, que quando as mães estão fora e deixam as crianças em casa com comida, os mais pequeninos não conseguem aceder à comida nas mesmas condições e acabam desnutridos, adoecem ou morrem. Noutros casos, as crianças só comem quando as mães regressam do trabalho ou da bolanha. É particularmente importante a formação dada pelas educadoras, no caso de as crianças serem colocadas nos jardins. Acabam por transmitir e divulgar os direitos da criança, sendo que algumas referem uma significativa intervenção social.
- Excisão genital e fanado masculino nas crianças. A excisão genital feita, sobretudo, nas etnias islamizadas é feita muito precocemente, aos 2, 3 anos, ou mesmo à nascença. As feridas provocam muitas dores, perda de sangue, e até a morte. A mulher vai ressentir-se disso. Quando dá à luz, as feridas podem voltar a abrir e ela morrer. As infeções pós circuncisão são mais facilmente expostas no posto médico.

- As crianças fazem muitos trabalhos, alguns demasiado duros, e batem-lhes muito. Em geral não têm direito a expressar o seu gosto, a falar diante dos adultos e, em muitos casos, a comer junto dos adultos, nem mesmo dos irmãos mais velhos ou do pai.
- Meninas que vivem com as tias e estas as entregam, como esposas, ao marido quando atingem 13 ou 14 anos.
- Crianças deficientes são escondidas ou colocadas junto ao rio, vem a maré e leva-as (morrem). Nalgumas culturas, com os gémeos é o mesmo. Esta desproteção faz-se, não por maldade dos familiares, mas por crenças arraigadas que os levam a tomar estas crianças por seres espirituais nefastos, que devem ser afastados da família.
- Crianças retiradas à mãe, por morte do pai ou por separação. Este facto enraíza-se na crença de que os filhos são do pai.
- Crianças de criação (um dos pontos de foco de atenção das entrevistadas. Várias passaram por essa condição), maltratadas por tios ou madrastas.

Na mulher:

- Casamento forçado, comum nas várias etnias. Se a menina é criada com o pai, ele dá-a a um amigo ou é dada como criança de criação para ser dada a tio, ou para se fazer um contrato como noiva. Normalmente na família diz-se "ela vai-se habituar".
- Poligamia. A primeira que casa tem ideia que outra há de vir. A primeira é a dona da casa e manda nas outras.
- As mães sozinhas têm a responsabilidade de sustentar as crianças.
- As mulheres não podem possuir casa e apenas são donas de poucos bens. Não herdam bens dos pais ou herdam apenas uma pequena parte.
- Aquando da morte do marido, a mulher é herdada.
- As mulheres são pouco escolarizadas. Muitos pais não enviam a menina à escola.
- A etnia não aceita que uma mulher não case e não tenha filhos.

- Na etnia Filupe, a moça com o período menstrual não pode usar a cadeira que o pai usa. É exigido que a mulher durma na varanda.
- Nos rituais do casamento, a jovem noiva pode ser violentamente espancada pela última casada, a fim de exigir submissão.
- O homem manda e bate muito na mulher: se cozinha mal, se o filho faz asneira...
- Nas etnias Balanta, Papel, Mancanha, Manjacos os homens comem primeiro.
- Tradicionalmente (manjacos, balantas) a mulher devia permitir a prostituta em casa, ceder-lhe a cama e servi-la.

Perspetivas sobre efetivação de Direitos

No que respeita à promoção dos direitos da mulher e da criança, as entrevistadas, sublinham a ideia de que a educação é *per si* um inestimável valor de superação de si, da cultura, da religião, dos rituais, das tradições. A educação é a condição necessária para que as mulheres se consciencializem de si mesmas, dos seus direitos e lugar na sociedade.

As estudantes entendem em uníssonas que a universidade e o curso efetivam estes direitos. Todas sentem que, através do curso, cresceram, se desenvolveram muito como pessoas e como mulheres. Desenvolveram potencialidades e sentem-se capazes de defender os seus direitos ("não vou aceitar que o marido arranje segunda mulher") e de assumir a participação na promoção da criança, da mulher e na construção da sociedade.

Assim, sublinham-se os seguintes pontos:

- Todas referiram que o facto de estudarem lhes dá outro estatuto, são respeitadas, passam a poder falar e assumir a sua liberdade. A sociedade reconhece-as
- Os próprios homens reconhecem que se a rapariga estuda vai ser capaz de falar, vai intervir na família..., Algumas estudantes entendem que muitos homens estão a preferir casar com moças que estudaram, porque isso também lhes dá estatuto.
- Promover a mulher é objetivo do curso e consegue-o.
- Várias assumem que a participação no curso as fez perceber e aceitar os direitos da criança. Referem os direitos da criança como registo, proteção, alimentação saúde,

família, educação e também liberdade (na escolha de brincadeiras), participação (o diálogo da educadora com cada um e com o grupo).

- Algumas dizem que fizeram o curso, porque queriam ajudar, outras foram tomando consciência da necessidade de participação. São capazes de demonstrar ideias e valores. Uma delas, refere a atitude de alguns homens letrados querendo que a mulher deixe o emprego (porque aí pode encontrar-se com outros homens..), ofereceram o mesmo ordenado para que fique em casa. A sua opinião foi interessante, respondeu-me que nunca faria isso; quer participar na sociedade, quer contribuir, quer educar. Se o fizer outros vão beneficiar e o bem vai-se propagar.
- No seu trabalho de educadoras manifestam o empenho. “Ensinam” mães e pais a cuidar das crianças através de formação e conselhos nas reuniões com Encarregados e passagens pelo jardim. Às vezes exigem presença de pai e mãe.
- Educar com direitos meninos e meninas. “Educa-se para a igualdade”. “Deixo a criança escolher”. “Dou oportunidade de se exprimir”.
- Primazia das relações interpessoais. Contributos importantes dessas relações.

Manifestam o valor da formação para mudar a “visão”. Entendem o valor de aproveitar as ocasiões para formar e veicular outra mentalidade.

Manifestam desejos simples, mas importantes “Eu não como com o pai ou com a mãe. Seria bom que as crianças do futuro comessem com os pais”. Entendem como é importante a relação afetiva com os pais.

Têm consciência de que é difícil “formar” as mulheres de famílias poligâmicas, porque só os homens tem voz. “Se conseguíssemos que pusessem as crianças nos jardins, a partir daí podíamos ir-lhes mudando a mentalidade”.

Iniciativas para a promoção de Direitos

Iniciativas já existentes na UCGB que valorizam:

- Seminários, semana académica. Sugerem maior abertura ao público.

Manifestam sonhos de iniciativas pessoais ou de grupo:

- Criar associação de (ex) estudantes e terem atividades como fazer cafés de tabanca para a divulgação de direitos.
- "A mulher tem direito à expressão, à liberdade, à saúde. Deve poder escolher o marido. Ter casa. Agir livremente, gozar da sua autonomia dignidade".

2.2.2 Perspetivas sobre a Cultura Tradicional

Compreensão da força cultural - Identificam como práticas tradicionais:

- A matança de deficientes nas etnias de religião tradicional (Balanta, Papel, Mancanha, Filupe e Baiote-Filupe), para os papéis a vinda de gémeos é alegria.
- A herança da mulher nas mesmas etnias, mas também nas etnias muçulmanas, Fulas e Mandingas. A mulher aceita ser herdada porque é questão de lei (fula), ou sai de casa sem nada porque filhos e os bens são do marido.
- A filha não herda nada dos pais, só os rapazes, "porque os filhos herdam, e a filha sai". No caso da etnia fula a rapariga herda 1/3 dos rapazes.
- É a força cultural que impõe a excisão genital á mulher das etnias muçulmanas. Se não o fizer é desprezada na etnia ou considerada prostituta.
- A mulher deve ceder a cama à prostituta que o marido leva a casa a que chamam beganha. Diz-se que, dado o casamento ser forçado, a mulher pode sair por um tempo em beganha, para ir viver com outro de que goste.
- A primeira mulher manda nas outras. Na entrevista preparatória falava-se de "surra" que era dada à jovem noiva de homem balanta (poligâmico). A última desposada da família humilhava-a, batia-lhe violentamente, para garantir submissão.
- Comer-se por grupos de idade e de importância social.
- Há muitas cerimónias a fazer quando um adulto morre. Gastam muito dinheiro. Se não as cumprem, fazem mal à pessoa dizendo que foi magia. Os mancanhas usam cabaça na cabeça e fita de nariz de vaca no pulso. O medo impõe a obrigação.

As entrevistadas parecem fazer a leitura dos hábitos culturais da etnia só a partir da realidade cultural da família ou zona onde viveram. Tem pouco conhecimento de outras tradições que modelam a vida dos que com elas convivem: as colegas de etnia balanta nunca comeram com o pai ou irmãos mais velhos, enquanto os fulas podem comer.

Percebem que a força cultural dificulta a mudança e em parte entendem como vencê-la. Referem o estudo como a grande arma.

- “Eu estudei, sei apresentar argumentos válidos, e se o meu futuro marido me levantar os ombros, eu vou levantar os meus”.
- “Nós, mulheres de Geba temos estudo e por isso é difícil não nos respeitarem”.
Percebem a firmeza de alguns como forma de travar abusos. Esses estudaram ou contactaram com outras culturas:
- “Não me casaram quando estive como criança de criação, porque a minha mãe dizia que eu devia estudar (ela estudou). Viu que não me tratavam bem e foi buscar-me”;
- “O meu pai viveu em Portugal e rejeitou as ordens da tradição. Quando morreu não herdaram a minha mãe nem lhe tiraram os bens porque ele sempre exigiu respeito”.
As entrevistas exploratórias confirmam a importância do estudo e do contacto com outras culturas para que os próprios hábitos culturais sirvam a pessoa em vez de a dominar.

A força da tradição é também desconhecida por algumas das entrevistadas:

- A “E” apresenta mente aberta, recusando o domínio da exigência cultural do seu povo balanta, mas diz que *batem na jovem noiva se é desobediente*, parecendo anuir.
- A “C” afirma que na sua etnia (Filupe) a mulher é muito respeitada. Depois apresenta como natural o facto da rapariga não herdar nada por morte do pai, “É que ela sai (da etnia)”. Refere ainda que “se estiver com o período, nem sequer pode ir buscar um copo de água para o pai e que a mulher com o período dorme na varanda..”.
- A “F”, muçulmana de família poligâmica, manifesta empenho em garantir a monogamia da parte do futuro marido, mas parece ainda não colocar a hipótese ela poder escolher o marido; “se alguém quiser casar comigo, eu vou dizer, não tem problema, mas vamos pensar com o vamos organizar o nosso futuro”.

Compreensão da necessidade de alterar Práticas Nefastas

Manifestam esta necessidade em relação às práticas culturais identificadas como atentatórias dos direitos das crianças e das mulheres. Percebem a responsabilidade de contribuir para a dignificação humana. “Importante é que a mulher tenha formação para sair deste desrespeito do homem”.

- “A novela dos protestantes faz questionar ritos que se aplicavam a deficientes”.
- “Podemos fazer mais esforço para evitar a excisão e casamento forçado”.

A percepção que as entrevistadas manifestam em relação à partida, ou seja, de terem crescido como mulheres, se terem promovido, e a consciência que apresentam em relação aos direitos da mulher e da criança, para mim, revelam muito. A “I”, pessoa mais velha, muito tímida, quase não respondeu na entrevista. Pensei mesmo retirar a sua contribuição. No entanto, quando a questioneei sobre o direito da mulher e da criança, ela respondeu com muita determinação e um sorriso nos lábios “livre, ser livre”. Ao longo da entrevista voltou a referir “a mulher, a criança têm direito à expressão”, manifestando consciência do respeito e dignidade devidos. Em relação a questões como aceitação de poligamia ou “herdança” da mulher, afirmam categoricamente que não aceitarão. Quanto a deveres religiosos apesar de insistirem “devemos deixar esta coisa dos feitiços” ou “temos de nos esforçar no estudo e lutar para acabar com esse domínio dos homens e da tradição”, parecem não se conseguir afastar tanto, e será melhor fazer o sacrifício do porco ou da vaca, não vá o irã estregar as suas vidas.

Há aspetos referentes aos direitos da mulher de que não tomaram ainda consciência. No meu entender, não reagem, suficientemente, ao determinante cultural que diz que os filhos são do homem. Como referido, acham normal não herdar dos pais, ou herdarem pouco, por serem mulheres. Não percebiam como falta de direito a mulher ter de dormir na varanda na altura do período, e de nem sequer poder ir buscar um copo de água ou fazer comida para gente importante. A questão da impureza atribuída à mulher fecunda.

2.2.3 Importância da Instituição de formação na promoção dos direitos

Currículos e outras propostas formativas

Referem “na Católica há uma experiência, uma orientação. Temos método de ensino, base comum, a pedagogia de trabalhar com crianças”. Dizem ter aprendido muita coisa, que o curso foi bom nas aprendizagens, “tenho experiência em todas as áreas, como lidar com crianças, como planificar”.

- “Os conteúdos mais importantes estão em várias disciplinas. Os currículos contribuem muito para (a promoção) o direito da criança, e nós, mulheres temos formação em pé de igualdade com os homens”.
- Sublinham as disciplinas de Brincar, Pedagogia e Prática Pedagógica, Literacia, Psicologia, Expressões e outras. Referem que aprenderam com os grandes psicólogos e pedagogos, e “quando terminava o semestre ficávamos tristes”.
- “Os currículos, se forem bem tratados e se as alunas se empenharem, são boa forma de ajudar à promoção dos direitos da mulher e da criança”.

Assumimos como sendo a formação extra-escolar: Os seminários, as festas contribuíram para a transmissão e confronto de valores, para a interação e a partilha. Referem isso como experiência a potenciar e a continuar.

A partir do exposto percebe-se clareza na compreensão da importância do currículo. As estudantes classificam positivamente os currículos de Educação de Infância, entendendo que promovem largamente os direitos da mulher e da criança.

Corpo Docente

Referem competência, dinamismo e entusiasmo em grande parte dos professores. Aplicam isto às matérias que estes lecionam e falam da sua presença em aula como formadora, incentivadora de direitos e deveres, que questiona, ajuda a refletir e a melhorar. Há algumas expressões curiosas referentes a professores, “gosto de copiar boas maneiras”. “Amo os professores”. A expressão já apresentada de que em várias aulas, lhes dava a impressão de estarem a realizar algo com valor, é uma forma de

classificar muito positivamente esses professores. Só um verdadeiro educador é capaz de envolver e de ajudar a que cada um reconstitua a sua própria auto-estima.

Outras frases como “aprendi ética com a professora C” ou os professores portugueses usam metodologias simples e que provocam relação simples e participativa”, “A experiência dos professores cativou-me bastante. O professor M ajudou muito. É importante ter professores que intervêm positivamente, dando bons conselhos”.

Apesar de alguma dificuldade expressiva relativamente à língua portuguesa, as entrevistadas assumem como marcante para o sucesso do curso e apropriação de valores a experiência e contacto de vários professores, não deixando de apresentar também a negligência de outros. Sentem que estes bons professores participaram ativamente na sua formação; foram instrumentos significativos nas suas aprendizagens e na mudança de visão, ajudando a compreender direitos e deveres. Promoveram-nas e ajudaram-nas a empenharem-se na promoção das crianças e da mulher.

Relações interpessoais

As referências à relação interpessoal são abundantes.

A relação entre colegas:

- *O curso favoreceu a relação com pessoas diferentes; muitas experiências em termos pessoais. Foi bom na relação. Manifesta-se o interesse de uns pelos outros.*
- *Criou-se clima favorável à relação. Ajudou o trabalho de grupos e conteúdos, como “bem comum”.*
- *A interação foi excelente. A pessoa não aprende só com o professor. Ele dá o que tem, e as outras pessoas também. Aqui vimos de jardins diferentes, temos capacidades diferentes, a forma de ver as coisas. Aprendemos muito umas com as outras.*

No meio de dificuldades acentuou-se grandemente o clima de relação positiva entre as estudantes. Isso terá facilitado aprendizagens entre elas e estabelecimento de laços significativos que poderão contribuir para moldar personalidades.

A relação com os professores

Se foi boa a relação entre colegas, a relação com alguns professores parece ter sido determinante no seu percurso escolar e pessoal.

- Aprendi muita coisa com a experiência da professora de Prática Pedagógica. Eu tinha outra forma de ver as coisas..
 - Professora com relacionamento muito próximo. Ajudou-me a ser próxima das crianças. Ajudou-me a saber como devo educar e brincar com a criança.
 - O relacionamento da professora Y foi muito positivo. Cativou-me bastante.
- Estas expressões, associadas a outras referidas, fazem-nos entrever estabelecimento de relações fortes entre estudantes e alguns professores. Isso levou-as a por em causa modos de ver, atuar e valorar a vida, a mulher, a criança...

Penso estar aqui o segredo que tornou possíveis aprendizagens profundas capazes de por em causa práticas culturais e simbolismos espirituais e sociais. A relação estabelecida deu um suporte afetivo capaz de assumir nova postura social como grupo, ou de estabelecer acesso efetivo a novos grupos de pertença.

2.2.4 Balanço do curso na promoção dos direitos da mulher e da criança na GB

Procurámos conhecer o balanço que fazem do contributo do curso de Educadores de Infância para a promoção dos direitos da mulher e da criança na Guiné-Bissau.

Aspetos mais significativos que forneceram inputs para a promoção dos direitos:

- Ser objetivo do curso a promoção da mulher e da criança.
- Ser uma universidade católica, comprometida com os direitos humanos.
- A promoção de seminários abertos ao público, relacionados com direitos, particularmente da criança, onde há possibilidade de debate.
- A existência de semana académica que tem abordado a questão dos direitos humanos e especificamente da criança, com canções próprias que se repetem e divulgam no espaço académico, jardins...
- Festas e celebrações diversas (início do ano, Natal, dia da Universidade, da Criança...), com participação ativa de estudantes.
- Conteúdos curriculares tal como nas disciplinas de Cultura Guineense, Doutrina Social da Igreja ou estudo de Direitos Humanos ou da criança.

- O empenho de alguns professores e da direção em desenvolver valores no seio da comunidade académica.

Sendo uma escola pequena tem permitido relações próximas entre os seus membros. Na seleção dos docentes tem-se tido em conta o facto de defenderem e/ou apresentarem valores de respeito pela mulher e criança. Há professores de várias religiões, mas não poligâmicos. Em 2015 uma parceria com a FEC conseguiu professores, em geral de excelente qualidade que marcaram as estudantes porque “apresentam metodologias simples e participativas” estabelecem relação, ensinam com o exemplo.

Pontos de melhoria na resposta a dar na promoção dos direitos da M e da C

Em “Pontos de melhoria” incluímos as sugestões para a melhoria da instituição, no que diz respeito à resposta a dar na promoção dos direitos da mulher e da criança.

Podem-se melhorar currículos no que respeita a integração de conteúdos em ordem à promoção dos direitos, particularmente mulher.

Em relação a atividades extra-escolares, as sugestões em que mais incidem é na realização de seminários. Referem também outras atividades como concursos e festas.

Referem vários professores que as ajudam a refletir sobre valores e a desenvolver uma posição crítica, e outros que “apenas se ocupam dos conteúdos do programa”.

Para ajudar na exploração dos currículos e promoção de valores, como os subjacentes aos direitos da mulher e da criança, há que investir na formação de professores. A efetivação desta formação exige corpo docente mais estável. Melhor organização interna facilitará a articulação e acompanhamento dos professores. Há que não descurar atividades como festas, celebrações, concursos, debates, porque concorrem para a coesão de grupo e consolidação de cultura escolar comum, integrando valores defendidos.

3. Discussão de dados

As entrevistas revelam que na Licenciatura em Educação de Infância:

- Os currículos promovem largamente os direitos da mulher e da criança.
- Existe boa relação entre colegas, professores, direção.
- Os professores são determinantes no percurso escolar e pessoal.

As estudantes manifestam ter evoluído na forma de olhar a criança e de a respeitar. Todas entendem que o estudo as promove. Todas são mulheres, e em geral manifestam consciência dos seus direitos e do dever de difundir essa mensagem. Revelam também interesse e empenho em promover a criança, formar para a igualdade; salientando a oportunidade de expressão e escolha. Dar importância à criança valorizando meninos e meninas, e neste sentido estão a formar o homem de amanhã.

Todas repudiam as práticas nefastas consensuais na “tchon” de Guiné em relação à criança: infanticídio de deficientes ou gémeos, excisão genital (não apresentando aversão à circuncisão), violação sexual, casamento forçado, dar a sobrinha ao marido.

Destacaram o fenómeno de “crianças de criação”. Um grupo de entrevistadas viveu isso em primeira pessoa. Manifestam ser menos visível, mas às vezes gravíssimo.

Salientam a “surra” dada à mulher e à criança, assim como a falta de direito à expressão de ambos e de decisão da mulher.

Manifestam empenho em mudar essas práticas e em promover outras que valorizem a dignidade da mulher e da criança.

Referem não aceitar que o marido arranje uma segunda mulher, ou seja viva em poligamia, e manifestam exigir respeito, dar a sua opinião, não aceitar que lhes batam.

Há algumas situações em que se deteta haver ainda restrição no conceito que têm do direito da mulher e da criança.

A falta de consciência de exclusão. Acham normal não poder participar nalgum ato pelo facto de estarem com o período, e por isso serem consideradas impuras e não

herdarem nada do pai, porque ao casar saem da etnia. A aparente aceitação de que a criança ou a jovem noiva apanhe “surra”, ou de que seja o rapaz a escolher a noiva, e por isso a mulher deva aceitar essa escolha. Neste caso, a educadora “F” já põe condições, exigindo casamento monogâmico, sendo na sua etnia aceitável casamento forçado onde a mulher é ou será uma entre três ou mais. Apesar de ver desvantagem disso e procurar para ela outro tipo de casamento, apresenta reflexão e coerência ao longo de toda a entrevista, também no que se refere ao abandono escolar das meninas e do casamento forçado. Diz que o abandono escolar muitas vezes é devido à ausência de escolas e de bons professores. No interior do país grande parte do abandono escolar das meninas se deve à desmotivação, dizendo que são burras, tem cabeça dura. O não avanço no nível escolar dever-se-á também às grandes distâncias; os pais não confiam em enviar a menina para longe, e só o rapaz continua estudos. Quanto ao casamento forçado, os pais dirão “é melhor casar a filha do que ela ficar para aí a dar filhos” (um de cada pai). Acharão que é uma forma de organizar a vida da filha que “depois se habituará”.

De modo a responder a estes problemas

- A instituição, com os seus currículos, tem oferecido formas de superação das dificuldades. A frequência na universidade é afirmada como fundamental para o desenvolvimento destas raparigas e, por isso, também para a sua capacitação para assumirem e promoverem os seus direitos.
- Todas estas situações exigem uma atitude pedagógica próxima da descrita nos trabalhos de inclusão educativa/pedagogia inclusiva. É exigida uma atenção redobrada a cada estudante para poder intuir as suas dificuldades, sobretudo, de expressão e compreensão semântica (trabalhos como *histórias de vida* poderiam, também, ser úteis, para compreender cada estudante.
- O mosaico multiétnico de arraigadas características espirituais e culturais é fator determinante a ter em conta na promoção do ensino. Cada estudante traz o mundo cultural que a envolve. Isso pode determinar um lugar de submissão ou de revolta.
- Em relação aos direitos da mulher, dizem não ser explícitos nos currículos. Aspeto a melhorar no imediato. Aprofundamento dos temas relacionados com Direitos das Mulheres e Crianças em Seminários e/ou debates, também, devem ser retomados.
- Existe abertura a novos valores nas relações interpessoais e com as crianças.
- Sempre foi preocupação da instituição encontrar e/ou formar professores para esta dimensão da relação. Se em todos os cursos é importante a relação

docente/estudante, quando se trata de um curso ligado à docência e, no caso particular da Educação de Infância, o aspecto relacional torna-se crucial.

- Dizem os autores que se criança é mais frágil tem maior peso a relação que se estabelece com o docente. O mesmo acontecerá quando partimos de estudantes que inicialmente tem uma formação básica mais frágil.
- Associada à relação interpessoal temos a atitude comprometida de colegas e docentes e, outros membros da Instituição em relação a problemas pessoais de alunos (saúde, carência monetária, problemas familiares, situações de injustiça.)
- As estudantes sentem que dão salto gigante na capacidade de participação.
- Sendo um curso voltado para a docência, a riqueza relacional que o professor manifesta, abre horizontes na mente e no coração dos estudantes.
- Conseguiram-se livros para a biblioteca, mas a falta de instalações fez com que, muitas vezes, ficassem fechados no armário.

4. Conclusões

Neste trabalho procedemos a uma revisão de literatura que oferecesse suporte intelectual, no sentido de ajudar a interpretar os dados empíricos. Sobre a GB, estudámos um pouco as diferentes etnias milenares ou centenares, que transportam crenças e modos de ser únicos. As diferenças linguísticas e a difícil acessibilidade, assim como o orgulho étnico poderão ter sido os fatores determinantes para persistirem em território tão pequeno (36.000m²), cerca de 30 etnias de elevada carga cultural e arreigados costumes étnicos que marcam e determinam a vida social, familiar e individual das gentes da Guiné. Associadas à cultura, acentuaram-se práticas nefastas, particularmente, para a criança e a mulher que não pode opinar, decidir, ou ter bens.

As meninas são maioritariamente excisadas, podendo sofrer infeções ou morrer; as famílias são poligâmicas e a mulher mais velha tem direito a gerir as outras. Nalgumas etnias a mulher dá a sobrinha, que criou, ao marido ou procura-lhe “noivas”. O homem pode procurar outras mulheres, ou serem-lhe cedidas como herança. À mulher mais nova cabem os trabalhos mais pesados. Quando o homem a prefere, sofre os vexames das outras, enciumadas. O casamento é um contrato entre famílias e, em alguns casos, continua não válida a opinião da rapariga, sendo forçada ao casamento. Nalguns casos, a mulher podia “viajar” por um tempo. Se tivesse filhos de outro, e abandonasse o marido, iria de mãos vazias, porque a riqueza que gerou e os filhos, são do marido.

A menina deixa precocemente a escola para “ir a casamento”. Mesmo que o futuro marido diga que vai deixá-la estudar, isso não acontece, porque “se ela continuasse a estudar, acabaria por abandonar o velho” ou esse contrato com direitos tão desiguais.

As crianças trabalham desde muito novas. Não tem direito a expressar-se, comem pouco (uma vez por dia e sem conduto) e sem os pais. O acesso à escola é muito limitado dado ser necessário fazer o trabalho de casa, do campo e, muitas vezes, para fazer a quarta classe é necessário percorrer longas distâncias, ou viver noutra local, o que dificulta a continuação de estudos, sobretudo das meninas. Além de escolas sem

condições, deficiente formação e escassez de professores, sucessivas greves, dão ao sistema de ensino fraca capacidade para cumprir os seus objetivos.

A excisão genital, o fanado masculino e ritos religiosos com ligação a mortos ou entidades espirituais (materializadas em estatueta ou poilão - árvore sagrada), parecem querer perpetuar-se, acorrentando fortemente a vida de cada um. Práticas de abandono de deficientes ou gémeos na maré, parecem reduzir-se, prevalecendo, em geral, o medo do contacto com o deficiente. Outros hábitos culturais tendem a diluir-se na cidade prevalecendo alguns como o *Tchoro*¹³: que exige dinheiro, que falta á escola ou comida.

Com cerca de 30 línguas coexistentes, um crioulo crescente e a língua portuguesa usada em estruturas oficiais, a GB é semelhante a uma babilónia: entendem-se as comunicações básicas, mas serão difíceis debates mais profundos. As relações hierárquicas culturais (exceção dos balantas), não os favorecem. Muitos guineenses dão o seu contributo pelo mundo, enfrentando, as rotulações endereçadas a migrantes; não conhecem a língua, são negros (Brisk, 1999; Hargreaves, 1998, 2000, 2007; Grave-Resendes e Soares, 2002).

Percorremos depois várias dimensões da *Gestão e Administração Escolar*. No contexto da GB importa destacar a necessidade da formação de professores, e de envolvimento em culturas colaborativas. Sendo um povo de grande diversidade cultural e muito comunicativo, poderia encontrar coletivamente formas de responder a situações de ensino tão complexas.

Em duas explosões do ensino, primeiro no pós independência e depois da implantação do “Plano Nacional de Educação para todos”, para cumprimento dos ODM, persistiram as estruturas degradadas e acentuou-se a falta de formação dos professores. Em 2011, a legislação procura reestruturar o ensino, mas a persistente instabilidade política destrói a esperança e não permite a estruturação de administração e gestão escolar consistentes. Os jovens procuram o estudo. Mas a pobreza manifesta-se na falta de dinheiro para a comida ou propina e também na qualidade do ensino. A falta de inspeção, leva a que a maior parte do ensino, mesmo o superior não ofereça qualidade,

¹³ Tchoro ou toca tchoro –Rito religioso devido aos defuntos, particularmente aos idosos. Pode corresponder a oito dias de festa. Cada um leva o seu animal para oferecer em sacrifício ao defunto.

atirando os jovens para um beco sem saída, caso não consigam emprego no estado. Para inverter o quadro, sobressai a necessidade de inspeção e formação de professores e lideranças, incentivando novas práticas de ética docente, e mudança de hábitos culturais desrespeitosos.

As TIC são ainda incipientes na organização e gestão escolar e na vida pessoal e coletiva. Poderiam facilitar o acesso à formação de professores e seu desenvolvimento profissional em culturas colaborativas com suporte *on line*. As TIC seriam, também forte apoio na formação dos estudantes, colmatando a deficiência de bibliotecas.

Os ODM pressupõem o desenvolvimento sustentável, exigindo inclusão social dos mais débeis, dando-lhes oportunidade de um futuro mais digno. Há que dar particular atenção às pessoas com deficiência, às questões de registo, nutrição, saúde e escolarização das crianças e jovens, compreendendo que dificuldades linguísticas e problemas associados à migração e pobreza dificultam a sua efetivação. Situações, como a violação de direitos de mulheres e crianças; excisões, fanado masculino, trabalho e casamento forçado, domínio, promovem violência. Há que rejeitar isso.

O contacto com persistentes situações de falta de direitos da mulher e da criança ligadas à tradição, e ao trabalho no curso de educadores de Infância, fez sentir a necessidade de compreender o seu efetivo contributo na promoção desses direitos.

A fim de encontrar resposta para a questão de partida:

“Qual o contributo da oferta formativa do Curso de Licenciatura em Educação de Infância da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Católica da Guiné-Bissau na Promoção dos Direitos da Mulher e da Criança?”,

Organizou-se uma pequena investigação realizando uma entrevista semiestruturada a 14 estudantes ou ex-estudantes deste curso. Depois de agrupadas procedeu-se à sua categorização e foram submetidas ao método de análise de conteúdo.

Remissão para autores da parte Teórica

A investigação confirma:

- Existência de práticas étnicas tradicionais na GB que violam direitos da mulher e criança (FDB, Djaló, Camilieri ..)
- A função determinante das relações interpessoais no processo de ensino (Bueno e Garrido, Hargreaves, Niza, Goleman, Boyatzis, e Mckee....)
- A importância das lideranças e cultura escolar no processo educativo (Fullan, Torres e Palhares, Milan, Silva, Guerra,).
- A Diferenciação pedagógica e Inclusão, na facilitação do ensino (Tomlinson, Gardner, Grave-Resendes e Soares; Brisk, Ainscow).

Relação próxima e práticas reflexivas vislumbradas na atuação de professores estarão em sintonia com teorias do desenvolvimento profissional (Garcia, Alarcão, Nóvoa, Herdeiro, e Silva).

Em relação ao fenómeno das “crianças de criação” não encontramos suporte bibliográfico significativo que o pudesse definir como prática nefasta.

Em resposta aos objetivos da Investigação;

1. As estudantes entendem que a licenciatura em Educação de Infância na FCEUCGB veicula formação significativa em relação á Promoção dos direitos da mulher e da criança, embora seja necessário explicitar nos currículos o direito da mulher.
2. Verifica-se a existência de prática no jardim de Infância consistente com a formação recebida, nos estágios que efectuam ou no trabalho das já educadoras.
3. Dado o estudo, as práticas do dia-a-dia observáveis, são reduzidas, no entanto oferecem dados que confirmam atuação coerente com o conhecimento adquirido e postura de respeito pela mulher (a própria ou outra) desenvolvidos no curso de educadores de Infância.

Em relação às hipóteses colocadas:

A primeira foi parcialmente atingida. Percebe-se um desenvolvimento significativo na consciência crítica em relação à situação social e familiar, no que respeita à promoção dos direitos da mulher e da criança, mas percebem-se ainda incongruências.

A segunda foi, parcialmente confirmada. Percebe-se atuação crítica em relação às práticas sociais que violam os direitos da mulher e da criança, mas apresentam-se algumas manchas nebulosas, o que significa que há dificuldade de atuação crítica..

Olhando reflexivamente para estas conclusões, sentimos que, se trata da violação de Direitos, mas que isso interfere com as práticas culturais profundas; um nervo muito sensível da própria identidade pessoal, social, cultural e religiosa de um povo está a ser atingido. De facto, nos países africanos, caso da GB, as questões tratadas, neste estudo, confrontam diretamente muitos valores e práticas assimilados no berço e perpetuados pelos mais velhos. Por isso, nalguns casos não é nada fácil discernir e ainda menos atuar.

Apesar desta poderosa força, felizmente, percebe-se já um caminho feito de assunção e integração de valores no domínio dos direitos fundamentais, particularmente dos Direitos da Criança. Sublinha-se a unanimidade das participantes em considerar o curso de Educadores de Infância, um grande motor do seu desenvolvimento quanto à perceção dos próprios Direitos, bem como o alcance social que tal consciência permite. Por isso, floresce forte incentivo e imensa Esperança na continuidade do caminho futuro.

No tratamento das entrevistas sobressaem inúmeras situações de falta de direitos em relação à criança, sendo o mais grave o “infanticídio ritual”¹⁴, a par com a falta de escola, de registo e de saúde. Sublinha-se, a gravidade do fenómeno das crianças de “criaçon” que, em geral, envolve enorme violência sobre estas crianças. Apela ao ícone de “gata borralheira”, que povoa o nosso imaginário coletivo, com a agravante de que algumas meninas podem ser dadas ao marido da tia, ou ao velho a favor de quem fazem o contrato de casamento. Em relação aos direitos da criança, entendemos haver uma posição clara e coincidente. Há consciência do respeito devido à criança. Persiste a

¹⁴ Termo usado pelo professor Augusto Silva Dias (1996)

aceitação, nalguns casos, de que se lhe bata, mas “se fizer coisa errada”, e ainda de que “o trabalho deve ser ajustado à sua idade”. Garante-se a segurança da velhice através do trabalho iniciado muito cedo. No dizer de alguém, é o “desconto para a segurança social”, que pode começar aos 4, 5 anos.

As entrevistas confirmam, que situações como excisão genital continuam a marcar por toda a vida meninas e mulheres, não só impedindo o prazer e a dignidade da relação sexual, como também provocando feridas, infeções e a morte de meninas ou de parturientes. O casamento forçado, aliado à poligamia colocam a mulher numa situação de grande fragilidade, retirando-lhe o livre arbítrio, a possibilidade de possuir bens ou decidir acerca dos filhos; em caso de doença da criança, se a mais velha disser que não se leva ao médico, é isso que acontece. Acresce a situação ainda persistente das mulheres serem herdadas aquando da morte dos maridos. Não recebem qualquer parte do património que ajudaram a construir, e são impedidas de levar os filhos, caso se oponham à “herdança”. As entrevistadas rejeitam estas formas de injustiça e revelam determinação em tomar posições existenciais. Porém, não existe, ainda consciência de paridade e igualdade com o homem.

Em resposta à pergunta de partida, podemos dizer que a frequência no curso de licenciatura em educação de infância da FCEUCGB, efetivamente, contribui para a promoção dos direitos da mulher e da criança na sociedade guineense.

4.1 Limitações do estudo

No decurso das entrevistas, surgiram constrangimentos, apontados como limitações: questões que se prenderam com disponibilidade, agenda, e interrupções. Por exemplo:

Na 1ª entrevista, o gravador não funcionou. Foi preciso escrever e pedir à aluna para rever e completar. Esta entrevista acabou por ficar mais rica em profundidade, mas poderá ter perdido em termos de espontaneidade.

Noutra entrevista, uma aluna, talvez pela sua timidez, dizia que esta devia ser rápida. A parte final da entrevista a outra aluna, também, teve de ser mais rápida, devido a um telefonema que ela recebeu. Isto correspondeu a imprevistos, e falhas por parte da investigadora. As questões entravam na cultura e isso era estimulante. Decidiu-se de antemão deixá-las expressarem-se: conteúdos e expressões ajudariam a melhor responder à pergunta de partida.

Dois pares de colegas pediram para responder juntas à entrevista. Correndo o risco de mutuamente se influenciarem, o pedido foi atendido visto chegarem juntas para o efeito.

4.2 Sugestões de trabalho a realizar

Concebe-se este estudo como tendo caráter exploratório em que os resultados revertem essencialmente a favor das aprendizagens efetuadas pela investigadora. Mesmo assim, poderá servir de apoio à revisão curricular que a FCEUCGB se propõe fazer brevemente, a fim de consolidar a sua oferta formativa, no sentido da promoção dos direitos da mulher e da criança. De futuro poder-se-ia realizar um estudo sobre *conteúdos curriculares e promoção de direitos*, no sentido de encontrar respostas mais adequadas a revisões curriculares que persigam os mesmos objetivos de promoção de direitos.

Outro possível estudo seria de acompanhar estudantes ao longo do seu percurso académico e perceber a sua capacidade de atuar e defender estes princípios éticos ou acompanhá-las no campo de trabalho e/ou meio familiar, percebendo a coerência do que dizem com o que fazem e da consciência que têm disso.

Persiste a visão de que há um Futuro que urge construir!

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. (1995). Educação para todos: Torná-la uma realidade. Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial – Birmingham. Acedido de http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/20/fl_38.pdf (30 de maio de 2016).
- Alarcão, I. (1996). Modelos de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Amaral, A. B. (2007). Matriz estruturante da cultura tradicional africana. *Cadernos de espiritualidade franciscana*, 31, 33-77.
- Bardin, L. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaire de France.
- Barros, M. (2014). *A sociedade civil e o estado da Guiné-Bissau: Dinâmicas, desafios e perspectivas*. Bissau: U.E.PAANE. Acedido de https://eeas.europa.eu/sites/eeas/files/soccivilestadogb_net.pdf (12 de agosto de 2016)
- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: IIE.
- Benavente, A. e Varley, P. (2010). *Balanço de competências de docentes em exercício na Guiné-Bissau - Relatório final*. Dakar: UNESCO/BREDA e MENCCJD.
- Bento, A. (2008). Desafios à Liderança em Contextos de Mudança. In A. Mendonça e A. Bento (Org.), *Educação em Tempo de Mudança*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica*. Acedido de http://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_LINEA3_files/organizaciones%20que%20aprenden.pdf (8 de junho de 2016)

- Brisk, M. E. (1999). Diferencias en Estudiantes de Diversidad Linguística e Cultural: Factores Principales. In L. Grave (Org.), *Pedagogia Diferenciada: Da Exclusão à Inclusão Pedagógica* (pp. 29-44). Lisboa: Universidade Aberta.
- Bueno, M.R. e Garrido, M.A. (2012). *Relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Ed. Pirâmide.
- Camilieri, S. (2010). *A Identidade Cultural do povo Balanta*. Lisboa. Edições Colibri e Fernando Mão de Ferro.
- Carmo, H. e Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia de investigação, guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castanyer, O. (2002). *A assertividade expressão de uma auto-estima saudável*. Coimbra: Tenacitas.
- Candé, F. (2008). *A língua portuguesa na formação de professores do ensino básico da região de Bafatá, na Guiné-Bissau* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Couto, H.H. (1999). Política e planeamento linguístico na Guiné-Bissau. *PAPIA: Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico*, 1(1), 47-58.
- Darcy de Oliveira, R. e Darcy de Oliveira, M. (1978). *Guiné-Bissau: Reinventar a Educação*. Lisboa: Edições Sá da Costa.
- Delors, J. (Org.) (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Dias, A. (1996, abril, 17). Problemas do direito penal numa sociedade multicultural: O chamado Infanticídio ritual na Guiné-Bissau. Conferência, Instituto Max-Planck de Freiburg. Acedido de <http://www.fd.ulisboa.pt/wp-content/uploads/2014/12/Dias-Augusto-Silva-PROBLEMAS-DO-DIREITO-PENAL-NUMA-SOCIEDADE-MULTI-CULTURAL-O-CHAMADO-INFANTICIDIO-RITUAL-NA-GUINE-BISSAU.pdf> (30 de setembro de 2016)
- Djaló, T. (2013). *O Mestiço e o Poder, Identidades, Dominações e Resistências da Guiné*. Lisboa: Nova Veja e Autor.

- Duclos, G. (2004). *A auto-estima, um passaporte para a vida*. Lisboa: CLIMEPSI.
- Faculdade de Direito da Universidade Amílcar Cabral de Bissau - FDUACB (s/d). *Direito Costumeiro Vigente na Guiné Bissau: Balantas, Fulas, Mancanhas, Manjacos, Mandingas, Papéis*. Bissau: Faculdade de Direito.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis*, 18, 64-66.
- Freire, P. (1978). *Cartas à Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fullan, M. (2001). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições ASA.
- Fullan, M., (2003). *The Moral Imperative of School Leadership*. Thousands Oaks: Corwin Press and Ontario Principale Council.
- Furtado, A. (2005). *Administração e Gestão da Educação na Guiné-Bissau: Incoerências e Descontinuidades*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Garcia, C. (1999) *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gardner, H. (1999). A Teoria das Inteligências Múltiplas: Comentários sobre Pedagogia e Avaliação. In L. Grave (Org.), *Pedagogia Diferenciada: Da Exclusão à Inclusão Pedagógica* (pp.123-132). Lisboa: Universidade Aberta.
- Goleman, D., Boyatzis, R. e Mckee, A. (2011). *Os novos líderes: a inteligência emocional nas organizações*. Lisboa. Gradiva.
- Grave-Resendes, L. e Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Griffiths, D. E., Hart, A. W. e Blair, B. G. (1991). Still another approach to administration: Chaos theory. *Educational Administration Quarterly*, 27(3), 430–451.
- [Guerra, M. A. \(2002\). *Entre Bastidores. O lado oculto das organizações escolar*](#). Porto: Edições Asa.

- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw- Hill.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.
- Hargreaves, A. (2007). Sustainable Leadership and Development in Education: Creating the Future, Conserving Past. *European Journal of Education*, 42(2), 223-233.
- Herdeiro, R. e Silva, A. M. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In *ANAIS (Atas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*. Florianópolis: Universidade de Santa Catarina.
- Leitão, M. (2012). *A constituição e o funcionamento de uma comunidade de prática de professores em educação para o desenvolvimento sustentável* (Tese de Doutoramento). Lisboa: Universidade Aberta.
- Libâneo, J. C. (2001). *Organização e Gestão da Escola - teoria e prática*. Goiânia: Alternativa.
- Lima, L. C. (Org.) (2011). *Perspectivas de Análise Organizacional das Escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lopes, C. (2016). *Recortes da História da Guiné-Bissau*. Lisboa: FEC.
- Milan, P. (2007). Em busca do conceito de cultura. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 63-79.
- Ministério da Educação – ME. Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de Janeiro. Acedido de www.ige.min-edu.pt/upload/GTAA/DR_2_2008.pdf
- Ministério da Educação - ME (2008). *Projecto de Decreto-Lei do Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário. Parecer do Conselho das Escolas n.º 1/2008*. Acedido de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:oQGADQciug4J:www.dgae.mec.pt/c/document_library/get_file%3Fp_l_id%3D18129%26folderId%3D361

64%26name%3DDLFE-2750.pdf+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=pt (15 de março de 2016).

Ministério da Educação Nacional, da Cultura, da Juventude e dos Desportos - MENCJD (2013). *Guiné-Bissau: Relatório da Situação do Sistema Educativo. Margens de manobra para o desenvolvimento do sistema educativo numa perspetiva de universalização do Ensino Básico e de redução da pobreza*. Acedido de <http://docplayer.com.br/7433586-Guine-bissau-relatorio-da-situacao-do-sistema-educativo.html> (12 de fevereiro de 2016).

Monteiro, H. (s/d). O Ensino Superior no espaço da CPLP: o caso da Guiné-Bissau. Comunicação oral, Universidade Colinas de Boé, Bissau.

Niza, S. (1998). A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1ºC.E.B. *Inovação*, 11, 77-98.

Niza, S. (1999). Política para uma Pedagogia Inclusiva. In L. Grave (Org.), *Pedagogia Diferenciada: Da Exclusão à Inclusão Pedagógica* (pp 151-155). Lisboa: Universidade Aberta.

Nóvoa, A. (1992) Para uma análise das organizações escolares. In A. Nóvoa (Coord.), *As organizações escolares em análise*(pp. 15-43). Lisboa: Edições Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, 350, 203-218.

Pélissier, R. (1989). *História da Guiné: portugueses e africanos na Senegâmbia*. Lisboa: Editorial Estampa.

Rema, H. (1982). *História das Missões Católicas*. Braga: Editorial Franciscana.

Silva, J.M. (2010a). *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais*. VI Simpósio sobre organização e gestão escolar. Acedido de <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/331/1/Direc%C3%A7%C3%A3o,%20lideran%C3%A7a%20e%20autonomia%20das%20escolas.pdf> (20 de fevereiro de 2016)

- Silva, J.M. (2010b). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade, Ensino de Alunos em turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Torres, L. L. (2008). A escola como interposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), 59-81.
- Torres, L.; Palhares, L. A. (2009). Perfis de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 14, 77-90.
- Trudell, B. (2009). Local-language literacy and sustainable development in Africa. *International Journal of Educational Development*, 29(1), 73-79.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Tulgan, B. (2009). *Não tenha medo de ser chefe*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Young, M. (2007). Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, 101, 1287-1302.

Anexos

Anexo I – Entrevistas

Anexo II - Documentos referentes ao Curso de Educadores de Infância

(Encontram-se em suporte digital, em CD, no verso da contracapa deste trabalho)