

A contextualização do currículo nas aulas de língua portuguesa: o caso de duas escolas do meio rural na Guiné-Bissau¹

Ana Poças²

Júlio Gonçalves dos Santos³

José Carlos Morgado⁴

Resumo

O currículo incorpora um conjunto de saberes e experiências de aprendizagem, essenciais para que os alunos adquiram habilidades e conhecimentos gerais (Marsh, 2009). A sua relevância constrói-se na relação bem conseguida entre os conteúdos curriculares e as estratégias de ensino-aprendizagem, para estabelecer uma ligação cognitivamente eficaz (Roldão, 2013). Por isso, a contextualização do ensino é um elemento fundamental para a harmoniosa relação entre os saberes académicos e as experiências, permitindo a ligação entre o conhecimento escolar, os contextos locais e os conhecimentos e experiências de vida (Morgado, Leite, Fernandes, & Mouraz, 2013). No sistema de ensino guineense, os professores têm vindo a ter dificuldades de recorrer a métodos de ensino adequados, tanto do ponto de vista pedagógico como sociocultural, deparando-se com a pouca objetividade, clareza e articulação entre as disciplinas e a extensão dos programas (Sané, 2018). Apesar de ser língua oficial e de escolarização, a língua portuguesa é pouco falada e a sua utilização é limitada aos círculos oficiais e a um pequeno número de guineenses que possuem um alto nível de educação (MEN, 2015a). Com recurso à análise de conteúdo de entrevistas semiestruturadas e à observação naturalista e participante (Estrela, 1994) de aulas de língua portuguesa no 4.º ano de escolaridade, de três docentes que lecionam em duas escolas do meio rural na Guiné-Bissau, pretendemos compreender como contextualizam as aulas e respondem aos desafios do ensino da língua portuguesa, que nos seus discursos, é um dos entraves à aquisição de conhecimentos desta e das outras disciplinas.

Palavras-chave: contextualização, currículo, Língua Portuguesa, Guiné-Bissau.

¹ Este trabalho é apoiado por fundos nacionais do MCTES, através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP, e pelo Fundo Social Europeu (FSE), através do POCH – Programa Operacional do Capital Humano (SFRH/BD/128851/2017).

² IE-UMinho/CEAUP

³ FPCEUP/CEAUP

⁴ IE- UMinho

Abstract

The curriculum embeds a set of key knowledge and learning experiences that allows students to acquire additional general skills and knowledge (Marsh, 2009). Its relevance is built on the well-succeeded relationship between curriculum content and teaching-learning strategy, so that a cognitively effective link can be established (Roldão, 2013). The contextualization of teaching is the fundamental element for the harmonious relationship between academic knowledge and experiences, allowing the connection between knowledge from school, the local contexts and life experiences and knowledge (Morgado, Leite, Fernandes, & Mouraz, 2013). Teachers included in Guinea-Bissau National education system, find it difficult to use appropriate teaching methods, both from a pedagogical and sociocultural point of view, facing little objectivity, clarity and articulation between the subjects and the length of the programs (Sané, 2018). Portuguese Language, despite being an official language and schooling, is rarely spoken and its use is limited to official circles and a small number of nationals who have a high level of education (MEN, 2015). Through semi-structured interviews content analysis and naturalistic and participatory observation (Estrela, 1994) of three **teachers' 4th** grade Portuguese classes in two rural schools in Guinea-Bissau, we seek to understand how teachers contextualize their classes and respond to the challenges of teaching Portuguese language. Teachers consider the lack of Portuguese knowledge to be one of the obstacles to the acquisition of knowledge not only of this but also other school subjects.

Keywords: contextualization, curriculum, Portuguese Language, Guinea-Bissau

Résumé

Le programme d'études intègre un ensemble de connaissances essentielles et d'expériences d'apprentissage permettant aux élèves d'acquérir des compétences et des connaissances générales (Marsh, 2009). Sa pertinence repose sur la relation bien réalisée entre le contenu du programme et la stratégie d'enseignement-apprentissage afin d'établir une connexion cognitivement efficace (Roldão, 2013). La contextualisation de l'enseignement est l'élément clé de la relation harmonieuse entre les connaissances académiques et les expériences, permettant la connexion entre les connaissances scolaires, les contextes locaux et les connaissances et expériences de la vie (Morgado, Leite, Fernandes, & Mouraz, 2013). Dans le système éducatif guinéen, les enseignants éprouvent des difficultés à utiliser des méthodes d'enseignement appropriées, tant d'un point de vue pédagogique que socioculturel, rencontrant peu d'objectivité, de clarté et d'articulation entre les matières et la longueur des programmes (Sané, 2018).

Bien qu'étant une langue officielle et une langue de scolarisation, la langue portugaise est peu parlée et son usage est limité aux cercles officiels et à un petit nombre de Guinéens ayant un niveau d'éducation élevé (MEN, 2015a). En utilisant l'analyse de contenu d'entretiens semi-structurés et l'observation naturaliste et participante (Estrela, 1994) de classes de langue portugaise en 4^{ème} année, par trois professeurs qui enseignent dans deux écoles de la Guinée-Bissau rurale, nous avons l'intention de comprendre comment ils contextualisent leurs classes et répondent aux défis de l'enseignement de la langue portugaise, qui dans leurs discours, est l'une des barrières à l'acquisition de connaissances de cette matière et d'autres.

Mots-clés: contextualisation, programme d'études, langue portugaise, Guinée-Bissau.

1. Currículo e a Língua Portuguesa na Guiné-Bissau

1.1. Contextualização do currículo

O currículo não tem uma definição única, sendo apelidado por vários autores de polissêmico (Marsh, 2009, Pacheco, 2014). É **uma “construção permanente e inacabada” (Pacheco & Morgado, 2002, p. 7) entre o coletivo e o individual (Ross, 2000)**. Neste trabalho refletimos sobre o currículo como construção social (Goodson, 2001), que se concretiza na relação entre o **conhecimento escolar, o “lugar de destaque na própria arquitetura educativa** e nas relações que se estabelecem entre a escola e determinados grupos de **classes sociais distintas” (Morgado, Santos, & Silva, 2016, p. 60)**.

No plano meramente individual, a educação passa pelo desenvolvimento da pessoa a nível físico, ao mesmo tempo que há o aumento da capacidade de literacia, numeracia e de visão do mundo através de disciplinas complementares. O currículo pode ser, então, visto como possibilidade de dar respostas sociais e culturais, individuais e coletivas, válidas tanto para estudantes como para docentes, ao longo da vida e em variados contextos (Pacheco, 2014). Na discussão sobre as várias definições de currículo, Young, (2016, pp. 33-34) considera que:

“a distinção mais básica é entre o conhecimento escolar, ou curricular, e o conhecimento do dia a dia, ou da experiência que os alunos trazem para a escola. Não se trata de que um seja “bom” e o outro, “ruim”. É que eles têm estruturas diferentes e finalidades diferentes. O conhecimento curricular – ou disciplinar – é independente do contexto, diferentemente do conhecimento baseado na experiência que os alunos trazem para a escola, que está diretamente ligado aos contextos nos quais as pessoas vivem e dentro dos quais é adquirido. Dessa maneira, a tarefa do professor, na construção do currículo escolar, é permitir que os alunos se envolvam com o currículo e avancem para além da sua experiência. Por isso, é tão

importante que os professores entendam a diferença entre currículo e pedagogia – **ou as atividades e as concepções dos professores**”.

Este processo de envolvimento do aluno no currículo, a que Roldão (2020) chama relevância, traduz-se em vários itens como: a significação individual do conhecimento novo e do anterior, a identificação e ampliação dos interesses, a utilidade social do que se está a aprender, a relação dessa aprendizagem com os referentes culturais do estudante e a articulação lógica dos diferentes conteúdos curriculares. Não sendo, necessariamente, a relevância vinculada a trabalhos práticos, eles são, do mesmo modo, importantes no decorrer da escolaridade. Nesse aspeto, Paulo Freire (1978, p. 125), nas suas Cartas à Guiné-Bissau considera que:

“Numa visão dinâmica, a uma unidade da prática e da teoria, a escola jamais se define como uma instituição burocraticamente responsável pela transferência de um saber seletivo. Nem tampouco se define como um “mercado” de conhecimento. É preciso, porém, que a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre a prática e a teoria, se prolongue na superação igualmente da dicotomia entre ensinar e aprender e entre conhecer o conhecimento hoje existente e criar o novo conhecimento”.

A aprendizagem deve ser, portanto, “um percurso orientado, alicerçado em intencionalidades e critérios definidos, através do qual se devem produzir dinâmicas próprias que auxiliem o aluno a conferir significado aos acontecimentos e experiências com que quotidianamente se depara e assumir-se como principal protagonista na (re)construção dos saberes” (Pacheco & Morgado, 2002, p. 7).

Esta dinâmica permite a reunião de vários conhecimentos, a harmoniosa relação entre os saberes académicos e as experiências, permite uma ligação mais estreita entre o conhecimento escolar, os contextos locais, quotidianos, tornando o currículo mais relevante para os aprendentes (Morgado, Leite, Fernandes, & Mouraz, 2013). A contextualização é, assim, fundamental para aproximar os processos da educação escolar de realidades concretas, relacionando as tarefas educacionais com os saberes e percursos de vida, criando condições para dar lugar, na escola, às culturas de origem dos alunos e ao desenvolvimento de autoconceitos positivos. Além disso, promove relações entre a teoria e a prática e permite que os estudantes confirmem sentido e utilidade ao que aprendem sem haver limites entre as diferentes culturas que convergem na escola (Leite, Fernandes, & Mouraz, 2012; Pacheco, 2014).

Embora haja um crescente reconhecimento de que é preciso preparar os professores para entenderem melhor a diversidade dos alunos nas suas salas de aula, White e Kline (2012) afiançam que há pouco foco na sua

preparação para a diversidade dos contextos ou comunidades em que se inserem, principalmente para os professores que trabalham em meios rurais, que precisam de abranger três campos sobrepostos: o da sala de aula, o da escola e o da comunidade.

A maioria dos países em desenvolvimento tem um currículo único, determinado a nível central, pensado tendo em conta a ideia de um estudante urbano, o que muitas vezes entra em conflito com as crenças, os seus costumes locais e a sua estrutura sociocultural (Lakin & Gasperini, 2004; Le Grange, 2010). Esta idealização do estudante complica a tarefa do docente das áreas rurais e faz com que a aprendizagem seja muito mais difícil para estes estudantes, que veem pouca relação entre algumas disciplinas, a própria experiência e a vida da sua comunidade. Por outro lado, sendo a aprendizagem desadequada à vida rural, os estudantes podem ser atraídos para as cidades e os pais e/ou encarregados de educação podem perder o interesse em enviar os filhos para a escola, em especial as meninas (Lakin & Gasperini, 2004).

Por isso, para Furtado, (2014, p. 28), a educação nas áreas rurais tem a função de contribuir para o desenvolvimento e o bem-estar rural, o que inclui não só a aprendizagem da leitura e da escrita, da matemática e das ciências, mas também a necessidade de **intervir ao nível “da segurança alimentar, da saúde, o emprego, a proteção do meio ambiente e a gestão dos recursos naturais”, o que é uma preocupação crescente nestas zonas da Guiné-Bissau.**

1.2. Ensino e aprendizagem da língua portuguesa na Guiné-Bissau

A Guiné-Bissau é um pequeno Estado situado na costa Ocidental do continente africano, com uma área de 36.125 km² e com uma população estimada em 1.745.798 pessoas, em 2014 (MEN, 2015a). A população vive maioritariamente nas zonas rurais e a agricultura é a atividade económica **dominante, “contribuindo com mais 50% do PIB e mais de 80% das exportações e emprega 80% da população ativa. É dominada por explorações familiares” (Furtado, 2014, p. 29). O país é composto por vários grupos étnicos** sendo os Fula, os Balanta, os Manjaco, os Mandinga e os Papel os mais representativos (MEN, 2015b). A língua oficial é o português e, nas estimativas mais animadoras, cerca de 13% da população fala essa mesma língua (Couto & Embaló, 2010).

O sistema educativo guineense tem sofrido bastante por causa da instabilidade política, o que tem provocado várias greves ao longo dos anos letivos, devido principalmente à falta de pagamento dos professores. Como consequência, cumpre-se um número muito limitado de dias de aulas efetivas, com uma exposição insuficiente dos alunos à aprendizagem, sobretudo, da língua portuguesa, a que se associa a falta de material didático,

as fracas infraestruturas e a formação inadequada dos professores (Semedo, 2011; Santos, Silva, & Mendes, 2014).

Todos os fatores mencionados são mais agudizados no meio rural, onde apenas 66% das crianças acedem à escola, contra 91% das crianças do **meio urbano**. **“Em termos de conclusão, os parâmetros mantêm-se, ou seja, a diferença é maior: 79% das crianças de uma geração que vive em meio urbano concluem os dois primeiros ciclos do ensino de base, enquanto esse número é de apenas 40% para as crianças rurais” (MEN, 2015b).**

Segundo Fazzio et al. (2020), as crianças nas regiões mais pobres e remotas da Guiné-Bissau crescem analfabetas, apesar das altas taxas de matrícula escolar relatadas, isto é, frequentam a escola mas não obtêm uma aprendizagem efetiva, o que gera três fenómenos: uma parte substancial da população é analfabeta e numerosa; estes grupos têm menores rendimentos ao longo da vida e menos oportunidades de sucesso e de crescimento económico; além disso, são alvo de uma maior desigualdade socioeconómica.

O estudo realizado por Fazzio e Zhan (2011, p. 37), em que avaliaram a **fluência em língua portuguesa, demonstra que “cerca de 40% dos professores entrevistados têm dificuldade a falar português”**. Este diagnóstico não é novo. Já nos anos de 1980, Lepri (1988, p. 84) dava conta de que a falta de qualificação dos professores era a principal causa do insucesso escolar:

“Podemos, contudo, observar que a qualificação dos professores diplomados aumentou fortemente, nestes últimos cinco anos. A proporção de professores diplomados aumentou perto de 400%, passando de 7% a 29%, **aproximadamente. Este esforço e esta “melhoria” não parecem, no entanto, ter tido grande impacto nos resultados. Mantiveram-se, se é que não se registou um ligeiro declínio. Com efeito, na mesma altura, a percentagem de aproveitamento passou de 46% para 44%, o rendimento mínimo de 5,4% para 3,4% e é sempre necessário “gastar” 17 anos/aluno para formar um diplomado da 4.ª classe (em vez dos 4 previstos)”**.

Um dos agentes principais da formação de professores em serviço na Guiné-Bissau é o Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. Na Avaliação Externa à Intervenção da Cooperação Portuguesa no Setor da Educação, os resultados das várias atividades de formação realizados pelos projetos financiados por este Instituto foram considerados muito relevantes a diversos níveis, tanto pela qualidade das formações de professores e de formadores, como pelos processos de monitorização e avaliação, pela abrangência geográfica e pelos materiais concebidos. No entanto, os autores da avaliação recomendam **uma maior atenção à avaliação da “aprendizagem dos alunos e não apenas à formação docente dos agentes educativos”** (Carvalho, Barreto, & Barros, 2017, p. 69).

No que diz respeito a esta, em relação à literacia - leitura e compreensão – os resultados do estudo de Fazzio e Zhan (2011), na generalidade, são muito baixos, uma vez que para as crianças que terminaram ou frequentam a 3.^a classe, 40% dos rapazes conseguem ler palavras contra apenas 30% das raparigas. Já o estudo randomizado feito por Fazzio et al. (2020) torna evidente uma diferença muito grande nas pontuações dos testes compostos entre as crianças do grupo de controlo e do grupo de intervenção, no final do estudo. A pontuação média das crianças controle foi de 11,2% e nas crianças de intervenção a média foi de 70,5%. Observaram-se grandes diferenças na leitura (6,8% correto vs. 72,5%). Já na tarefa em que o objetivo era medir a compreensão de um texto, a pontuação média das crianças do grupo de intervenção foi de 72% das questões respondidas corretamente para 1% no grupo de controle.

Tendo em conta estes estudos e a perceção de que a educação não estará a cumprir o seu papel mais elementar, que é o da alfabetização, pretendemos com esta investigação perceber qual a relevância do currículo de língua portuguesa em duas escolas do meio rural na Guiné-Bissau.

2. Observações e entrevistas - Metodologia de investigação

Os dados que vamos apresentar e discutir foram recolhidos no âmbito **do projeto de doutoramento “Educação em meio rural: Contributos para contextualizar o currículo na Guiné-Bissau”, em que um dos objetivos é:**

- Identificar experiências, percursos e conhecimentos gerados pela escola nas crianças do 4.º ano de duas comunidades rurais da Guiné-Bissau.

Para responder diretamente a este objetivo foram realizadas 15 observações de aulas de língua portuguesa em duas escolas do meio rural: a E1 que se localiza na região de Biombo, perto do SAB (Setor Autónomo de Bissau) e a E2 na região de Tombali, no Sul da Guiné-Bissau. Na escola E1 havia duas turmas de 4.º ano, cada uma com um docente, que identificamos como PA e PB. Já na escola E2 havia do mesmo modo duas turmas, mas em ambas o docente era o mesmo, que identificamos como PC. Foram definidas categorias e alguns itens de antemão como: o campo de observação – situações e comportamentos, atividades e tarefas, formas de comunicar e interações verbais e não-verbais dos docentes e dos estudantes dentro da sala de aula; unidades de observação – três turmas de 4.º ano de escolaridade de duas escolas do meio rural, a disciplina de língua portuguesa; e o estabelecimento de sequências comportamentais. Apesar de haver uma grelha semiestruturada, os registos foram feitos de forma sequencial, de modo a compreender, pela descrição das aulas, as diferentes e variadas ações observadas (Estrela, 1994).

Apesar da observação poder, de algum modo, depender da subjetividade da pessoa que observa, dos seus sentimentos e juízos em relação ao grupo (Aires, 2011, p. 27), esta pareceu-nos ser a técnica de recolha de dados mais eficaz para esta parte do nosso estudo, **uma vez que é “particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos”** investigados (Afonso, 2005, p. 91), em contraponto com os inquéritos por questionário e entrevista. Foram, assim, realizadas observações naturalistas e participantes, uma vez que as duas comunidades escolares sabiam do trabalho que estava a ser realizado e que haveria uma participação ativa na vida das turmas estudadas (Estrela, 1994; Carmo & Ferreira, 1998).

Para Afonso (2005, p. 92), “toda a observação é necessariamente estruturada na medida em que o seu ponto de partida é sempre o questionamento específico do contexto empírico em causa, orientado, ou seja, estruturado, a partir de questões de partida e de eixos de análise da investigação”. Assim, para a construção das grelhas de observação de aulas, definiram-se três categorias principais. Uma vez que o propósito desta investigação é analisar a relevância do currículo para as crianças do 4.º ano de duas comunidades rurais da Guiné-Bissau e compreender de que forma a disciplina de língua portuguesa é contextualizada, tomamos em conta que contextualizar o currículo não se reduz a aprendizagens unicamente práticas, mas na atribuição de significado a cada segmento de aula, para e na vida das crianças no contexto escolar. A esse respeito, Roldão (2013, pp. 25-26) refere que:

“a relevância constrói-se no que preferimos designar como uma relação bem conseguida entre um conteúdo curricular de aprendizagem, seja ele concetual ou processual, e a capacidade de a estratégia de ensino e aprendizagem posta em ação convocar adequadamente os fatores em causa (experiência, percurso e conhecimento anteriores, referentes culturais do sujeito, perceção da utilidade e usos pessoais e sociais) no sentido de estabelecer uma ligação cognitivamente eficaz, por parte de cada sujeito aprendente concreto, entre o novo com que contacta no currículo e tudo aquilo de que já é portador”.

Foram, assim, observadas 15 aulas da disciplina de língua portuguesa, cinco aulas de cada docente, tendo dois focos de observação, com duas grelhas de observação diferentes. A grelha para a observação da prática dos docentes foi elaborada tendo em conta as características, descritas por Bond (2004, citado por Kalchik & Oertle, 2010), do desenvolvimento contextualizado que o currículo requer nos processos de ensino e aprendizagem. A grelha para a observação da aprendizagem das crianças foi elaborada tendo em conta os parâmetros sintetizados por Baker et al. (2009), para um ensino e aprendizagem contextualizados.

Para complementar as observações, foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas a cada docente, uma antes das observações e outra depois, **para que as “informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados”** (Quivy & Campenhoudt, 1995/2005, p. 92) nos ajudassem a perceber melhor tanto o contexto como a razão de algumas opções realizadas na sala de aula. Tanto as observações como as entrevistas foram codificadas e analisadas por meio do *software* NVivo 12.

3. NVivo - processo de Análise dos dados recolhidos

Para a análise de conteúdo categorizaram-se como dimensões a observar três aspetos tanto para os docentes como para os estudantes: Conhecimentos; Experiências e percursos de aprendizagem; Utilidades e usos pessoais e sociais. Em cada uma destas dimensões, dependendo se a observação foi sobre a prática docente ou sobre as crianças em sala de aula, as subcategorias foram, naturalmente, diferentes.

Todas as observações e as entrevistas feitas neste âmbito foram transcritas e introduzidas no Nvivo 12, um *software* de apoio à análise de dados, especialmente útil para a organização de um grande volume de dados qualitativos, como foi o caso desta investigação. Cada categoria corresponde a um “nó”:

“sempre que um fragmento de texto é codificado no NVivo, uma referência a esse fragmento fica armazenada em um ou mais nós, a critério do pesquisador e conforme o referencial teórico adotado para a análise de conteúdo (...). Os nós podem representar categorias de análise previamente definidas ou criadas durante o processo de análise”. (Lage, 2011, p. 208)

O nosso estudo é, portanto, qualitativo e, aproveitando as diversas potencialidades do *software* NVivo 12, nomeadamente, no que diz respeito à funcionalidade *matrix coding query* (consulta de matriz de codificação – tradução livre) achamos interessante perceber, em termos de categorias, quais as mais frequentes e, por isso, mais trabalhadas em sala de aula, e assim tirar algumas ilações que nos ajudarão a fazer uma interpretação dos dados mais completa. Na verdade, as consultas de codificação amplificam a análise do processo de comparações complexas dos dados, e podem ser conduzidas compilando rapidamente o material relevante (Hoover & Koerber, 2011). A matriz de codificação resultante facilita: a visualização rápida da frequência de cada categoria; a identificação por professor e por aula das categorias e subcategorias, mais e menos frequentes; e o rápido acesso aos trechos das observações e das entrevistas, facilitando a análise do seu conteúdo (Aguiar & Almeida, 2017). As entrevistas aos professores foram do mesmo modo transcritas e introduzidas no *software* Nvivo 12 e serão discutidas apenas como complemento da análise das observações.

4. Conhecimentos, experiências e utilidades da Língua Portuguesa - interpretação dos resultados

Nesta comunicação, analisamos apenas as categorias que são apresentadas na tabela seguinte. Esta representa o somatório das frequências com que se codificaram as subcategorias. Para cada categoria a cor mais escura é referente às atividades ou comportamentos dos docentes (D) e a cor mais clara é referente aos estudantes (E).

	Conhecimentos _D	Conhecimentos _E	Experiências e percursos de aprendizagem_D	Experiências e percursos de aprendizagem_E	Utilidades e usos pessoais e sociais_D	Utilidades e usos pessoais e sociais_E
PA_LP1	12	11	8	1	0	0
PA_LP2	12	19	5	1	0	0
PA_LP3	12	34	16	10	1	0
PA_LP4	20	32	16	13	0	0
PA_LP5	20	30	12	2	0	0
PB_LP1	13	38	7	3	0	0
PB_LP2	29	48	8	9	0	0
PB_LP3	8	10	0	1	2	0
PB_LP4	36	46	22	13	0	0
PB_LP5	18	40	15	14	0	0
PC_LP1	29	34	3	4	0	0
PC_LP2	12	42	25	6	0	0
PC_LP3	23	25	5	3	0	0
PC_LP4	4	27	17	1	0	0
PC_LP5	7	11	2	11	0	0
	255	447	161	92	3	0

Tabela 1. Frequência com que categoria é classificada por aula e docente.

De uma forma decrescente, a categoria que tem maior frequência de ações observadas é a dos **“Conhecimentos”**, tanto por parte dos docentes como dos estudantes, seguida da categoria **“Experiências e percursos de aprendizagem”** e, por último, da categoria **“Utilidades e usos pessoais e sociais”**.

De facto, há uma ênfase significativa nos comportamentos que beneficiam a ativação, por parte dos docentes, e a aquisição, por parte dos estudantes, de conhecimentos. Nesta categoria, são as ações das crianças as mais observadas. Na verdade, a situação observada mais frequente é a **“Interação docente-criança”, quase sempre sob forma de pergunta-resposta**; as perguntas feitas pelo docente são muito simples com respostas também elas simples, dadas pelos estudantes, sem grande reflexão. Geralmente, as respostas envolvem apenas uma ou duas palavras. São respostas diretas sobre algo muito concreto, normalmente, referente ao texto que está a ser trabalhado, como nos exemplos que apresentamos de seguida.

O professor pergunta “Quantos parágrafos tem o texto?” e “Quais são as personagens principais?”. Os alunos respondem várias personagens. (PA_LP1)

O professor pergunta quais são as personagens principais do texto. “Bene e avó Cati”, respondeu um aluno. (PB_LP2)

O professor pergunta o que é que vem depois do ponto. Alguns alunos respondem que é a letra maiúscula. (PC_LP3)

Apesar de ser uma ação impulsionada pelo docente, uma vez que implica uma resposta, reação ou não reação por parte dos estudantes, considerou-se como parte integrante da aquisição do conhecimento dos mesmos.

Apesar de ter sido observada uma grande interação entre docentes e estudantes, os três docentes referem o pouco à vontade dos estudantes para falarem em língua portuguesa, como referem tanto na entrevista inicial (EI) como na entrevista final (EF):

Só que exprimir em português é que têm dificuldade, em falar, em exprimir-se oralmente, eles têm dificuldade. (PA_EF).

Eles percebem português bem mas não falam. Têm dificuldades ao falar. (PB_EF)

Falar mesmo, têm a dificuldade. E em escrever, às vezes, não têm muita dificuldade mas falar têm dificuldade. (PC_EI)

Por outro lado, da parte dos docentes, a situação que mais se destaca é o **“Trabalho académico”**. Nesta subcategoria consideramos todo o trabalho

que envolve a organização da aula, como, por exemplo: escrita no quadro do sumário ou dos exercícios para as crianças passarem para o caderno; pedido de voluntários; leitura de exercícios, sem intenção de explicar; instruções dadas aos estudantes para fazerem o exercício. Todas estas ações são importantes para o desenvolvimento da aula, neste caso, da língua portuguesa, mas não trabalham as competências específicas da disciplina. Ações consideradas como desenvolvimento de competências ficaram em segundo lugar na frequência com que são executadas. Há, por parte dos docentes, principalmente do PB e PC, um reconhecimento da falta de formação em língua portuguesa que se repercute nas aulas que ministram.

Em português não tenho muito domínio sobre isso. (PC_EI)

A dificuldade que o professor enfrenta transmite-a para o aluno. Se o professor tem dificuldade a explicar a matéria, antes de explicar, tem de fazer algum exercício. Mas se não acontecer desta maneira, penso que vai tornar difícil a aprendizagem dos alunos. (PB_EF)

Assim, e apesar de ser a categoria com mais ações observadas, o Plano Setorial revela que os estudantes têm sérias dificuldades na aquisição de conhecimentos, fruto da falta de preparação dos docentes (MEN, 2015b).

Questionados sobre o facto de estarem a ser observados, o PA reconheceu o desconforto de estar a ser observado e o PC admitiu que modificou as aulas, nomeadamente, falando mais português,

Na sala? Senti-me bem, mas estando eu sozinho, estar com uma pessoa a observar é totalmente diferente. É diferente, mas eu senti-me bem. (PA_EF)

Posso dizer até que os colegas professores aí ontem, o [nome do professor], estava a falar assim “olha, você agora, todos os dias passa a falar português, nunca fala português, não sei se é a Ana que faz com que você fale sempre português”. Disse “sim, porque agora eu sou português”. (...) tenho que falar sempre português. Está a ver, é uma coisa para mim muito boa. (PC_EF)

Estes testemunhos leva-nos a pensar que, possivelmente, não há muitos momentos para trabalhar a oralidade, mesmo nas aulas de língua portuguesa.

Ao nível da compreensão oral, todos os docentes são unânimes na constatação de que os estudantes têm bastantes dificuldades, por isso, recorrem frequentemente ao crioulo para se fazerem entender.

Só que há termos que eles não percebem. Eu falo depois em crioulo para explicar. Só que se a pessoa falar em português e perguntar em crioulo para explicar em crioulo. (PA_EF).

Eu sempre falo português com os alunos, mas no momento da explicação, porque há palavras em português que eles não conhecem, eu vou explicar em crioulo para melhor percepção. (PB_EF)

Às vezes quando falo com os alunos em português muitos deles não entendem, então, eu sou obrigado a falar crioulo que para uma boa compreensão. (PC_EF)

Este recurso foi várias vezes registado nas observações e categorizado nas **“Experiências e percursos de aprendizagem”**, na subcategoria **“Clarificação do sentido da informação”**, não sendo, mesmo assim, a mais frequente desta categoria.

Podemos afirmar que a língua portuguesa é, de facto, um entrave à compreensão das outras disciplinas tal como refere o PC na entrevista final, à semelhança de outros entrevistados, cujas entrevistas não é possível analisar neste texto.

Mesmo português, ciências sociais ou ciências naturais, sempre têm de ter ou dar explicação em português, não é? Então, tudo, todas as três disciplinas exigem a língua portuguesa. (PC_EF)

O mesmo constata Solla (2005, p. 53), quando nomeia as diferenças entre as turmas em que o ensino era em língua portuguesa, no *Projeto Português*, onde as crianças estava **“silenciosas ou apenas respondiam timidamente às perguntas do professor”** em relação às do projeto CEEF, em que o ensino era em crioulo e as crianças estavam **“à vontade com os professores, participavam na aula com interesse, estavam motivadas, descontraídas”**.

Parece-nos que, por consequência dos fatores explanados anteriormente, será difícil para os professores trabalharem a utilidade da língua portuguesa na vida pessoal ou social dos estudantes ou da comunidade, o que justifica a completa ausência de ações ou comportamentos que levem à sua verificação nas aulas observadas. De destacar apenas três ações, por parte do docente, que estando inseridas nas aulas de língua portuguesa e, por isso, registadas, por se ter efetuado uma observação naturalista, não estão propriamente relacionadas com o conteúdo da disciplina. Para exemplificar:

O professor manda três alunos sair e pentear o cabelo. (...) Fora da sala de aula, à janela, os alunos penteiam o cabelo. (PB_LP3)

Estas ações, apesar de terem sido realizadas, uma pelo professor e outra pelos estudantes, como tiveram uma consequência prática concreta,

considerou-se como tendo sido ações que provocaram uma utilidade pessoal e considerou-se como uma interligação da aprendizagem com a vida quotidiana.

Conclusões

Não são muitos os estudos sobre a aprendizagem dos estudantes na Guiné-Bissau, mas os que foram realizados apontam para a um défice na transmissão e/ou construção de conhecimentos (Fazzio & Zhan, 2011; MEN, 2015b; Fazzio et al., 2020).

No entanto, nas aulas observadas, constatamos que há uma grande frequência de atividades e comportamentos que enfatizam a aquisição de conhecimentos por parte dos estudantes e a ativação dos conhecimentos por parte dos docentes. Esta ativação é geralmente impulsionada pelo docente, na interação docente-estudante, através de perguntas simples que induzem respostas também elas simples, de uma ou duas palavras. Este fenómeno pode ser explicado pela falta de formação que os docentes dizem ter para lecionar a língua portuguesa, nomeadamente, a compreensão e expressão oral, que é pouco trabalhada na sala de aula, pelas poucas oportunidades de falar a língua fora da sala de aula, como relata o PC, e o recurso constante ao crioulo que, a nosso ver, prejudica também a aprendizagem da língua portuguesa.

Este último fator foi registado várias vezes ao longo das 15 aulas observadas e foi considerado como parte das experiências e percursos de aprendizagem, uma vez que permite a clarificação das informações veiculadas. A análise da frequência de cada categoria revela que, praticamente, não existem ações que demonstrem a utilidade da língua portuguesa no quotidiano, tendo sido registadas apenas duas, que não estavam diretamente relacionadas com os conteúdos de aula.

Os resultados obtidos permitem, ainda, concluir que é necessário e urgente um investimento numa formação integrada e integradora dos professores na Guiné-Bissau.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação – Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Edições, S.A..
- Aguiar, R. A. T., & Almeida, J. D. L. (2017). Estratégia de estruturação categórica no software Nvivo 10 em um estudo de caso sobre o Programa “Mais Médicos” no Brasil. *Atas - Investigação Qualitativa em Saúde*, 2, 1011-1021. Retirado de

<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1301>.

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Baker, E. D., Hope, L., & Karandjeff, K. (2009). *Contextualized teaching and learning: A faculty primer*. Center for Student Success/RP Group and the Academic Senate for California Community Colleges. Retirado de <http://www.cccbsi.org/Websites/basicskills/Images/CTL.pdf>.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia de para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, C., Barreto, M. A., & Barros, M. (2017). *Avaliação Externa à Intervenção da Cooperação Portuguesa no Setor da Educação (Pré-escolar, Básico e Secundário) na Guiné-Bissau (2009-2016). Relatório Final*. ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I.P..
- Couto, H. H., & Embaló, F. (2010). Literatura, Língua e Cultura na Guiné-Bissau. Um país da CPLP. *PAPIA: Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico*, 20. Retirado de <http://revistas.fflch.usp.br/papia/article/view/1702/1513>.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores* (4.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Fazzio, I., & Zhan, Z. (2011). *Lacunas de conhecimento nas zonas rurais da Guiné-Bissau. Quais fatores aumentam a probabilidade de uma criança saber ler e fazer operações matemáticas? Relatório do estudo NBER*. Effective Intervention.
- Fazzio, I., Eble, A., Lumsdaine, R. L., Boone, P., Bouy, B., Hsieh, P.-T. J., Jayanty, C., Johnson, S., & Silva, A. F. (2020). *Large learning gains in pockets of extreme poverty: Experimental evidence from Guinea Bissau*. Retirado de <https://www.nber.org/papers/w27799>.
- Freire, P. (1978). *Cartas à Guiné-Bissau – registo de uma experiência em processo* (4.ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Furtado, A. (2014). Educação, participação e desenvolvimento rural: o caso da Guiné-Bissau. *Africana Studia – Revista Internacional de Estudos Africanos*, 22, 27-37.
- Goodson, I. F. (2001). *O Currículo em Mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Hoover, R. S., & Koerber, A. L. (2011). Using NVivo to Answer the Challenges of Qualitative Research in Professional Communication: Benefits and

- Best Practices. Tutorial. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 54(1), 68-82. DOI: 10.1109/TPC.2009.2036896.
- Kalchik, S., & Oertle, K. M. (2010). *The Theory and Application of Contextualized Teaching and Learning in Relation to Programs of Study and Career Pathways. Transition Highlights. Issue 2*. Retirado de <https://eric.ed.gov/?id=ED513404>.
- Lage, M. C. (2011). Utilização do software NVivo em pesquisa qualitativa: uma experiência em EaD. *ETD - Educação Temática Digital*, 12, 198–226. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v12i0.1210>.
- Lakin, M., & Gasperini, L. (2004). La educación básica en las áreas rurales: situación, problemática y perspectivas. In D. Atchoarena & L. Gasperini (coord.), *Educación para el desarrollo rural: hacia nueva respuestas de política* (pp. 81-192). Roma: FAO&UNESCO.
- Le Grange, L. (2010). African curriculum studies, continental overview. In *Encyclopedia of curriculum studies* Vol. 1, 18-21. California: Sage Publications, Inc.
- Leite, C., Fernandes, P., & Mouraz, A. (2012). Contextualização curricular: princípios e práticas. *Interações*, 22, 1-5.
- Lepri, J. P. (1988). Formação de professores locais, materiais escolares e insucesso escolar na Guiné-Bissau. *Soronda – revista de estudos guineenses*, 5, 83-92.
- Marsh, C. J. (2009). *Key concepts for understand curriculum* (3.^a ed.). London: Routledge.
- Ministério da Educação Nacional (MEN) (2015a). *Relatório da Situação do Sistema Educativo. Para a Reconstrução da Escola da Guiné-Bissau sobre novas bases*. República da Guiné-Bissau.
- Ministério da Educação Nacional (MEN) (2015b). *Plano Sectorial da Educação da Guiné-Bissau (2016-2025)*. República da Guiné-Bissau. (versão draft)
- Morgado, J. C., Leite, C., Fernandes, P., & Mouraz, A. (2013). Promover a articulação curricular através de processos de contextualização. IV. *Atores envolvidos na formação profissional: trajetórias, motivações, formação e identidade*, (pp. 918-928).
- Morgado, J. C., Santos, J., & Silva, R. (2016). Currículo, memória e fragilidades: Currículo, memória e fragilidades: contributos para (re)pensar a educação na Guiné-Bissau. *Configurações*, 17, 57-77, DOI: 10.4000/configuracoes.3283.

- Pacheco, J. A. (2014). Currículo, aprendizagem e avaliação. In J. C. Morgado & A. D. Quitambo (Orgs.), *Currículo, avaliação e inovação em Angola: perspectivas e desafios* (pp. 65-74). Benguela: Ondjiri Editores.
- Pacheco, J. A., & Morgado, J. C. (2002). *Construção e avaliação do projeto curricular de escola*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais* (J. M. Marques, M. A. Mendes, M. Carvalho, Trad.) (4.ª ed.). Lisboa: Gradiva. (Obra original publicada em 1995)
- Roldão, M. C. (2013). O que é um currículo relevante?. In F. Sousa, L. Alonso, & M. C. Roldão (Orgs.), *Investigação para um currículo relevante* (pp. 15-28). Coimbra: Edições Almedina, S. A..
- Roldão, M. C. (2020). Articulação curricular e a relevância como critério do essencial para uma tentativa de clarificação concetual. *Revista de Estudos Curriculares*, 11(1), 73-85.
- Ross, A. (2000). *Curriculum – construction and critique*. London: Falmer Press.
- Sané, S. (2018). Os desafios da educação na Guiné-Bissau. *Revista Temas em Educação*, 27(1), 55-77. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2018v27n1.39717>.
- Santos, J., Silva, R., & Mendes, C. (2014). PASEG II – uma aposta contínua na qualidade e inovação educativa na Guiné-Bissau. *Africana Studia – Revista Internacional de Estudos Africanos*, 22, 59-72.
- Semedo, M. O. C. (2011). Educação como direito. *Revista Guineense de Educação e Cultura – O Estado da Educação na Guiné-Bissau*, 1, 14-27.
- Solla, L. (2005). Um projeto para viver, manuais para aprender e uma história para ensinar. In M. H. M. Mateus & L. T. Pereira (Orgs.). *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento* (pp. 49-62). Lisboa: Edições Colibri e CIDAC.
- White, S., & Kline, J. (2012). Developing a Rural Teacher Education Curriculum Package. *The Rural Educator*. 33(2), 36-43. DOI: 10.35608/ruraled.v33i2.417
- Young, M. F. D. (2016). Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?. *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), 18-37. <https://doi.org/10.1590/198053143533>.