

Espaços de alteridade em relações de formação e cooperação

Um percurso com outra rosa dos ventos

LUÍSA SOLLÁ

luisa_solla@sapo.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Resumo

Celebrando os 40 anos da ESE do Instituto Politécnico de Setúbal, e com o propósito de resgatar e cultivar a memória, destacamos marcas deixadas por alguns dos projetos de cooperação.

Neste artigo o lugar da escrita é, fundamentalmente, de reconhecimento e valorização de um tempo que, como sabemos, para ser um espaço de verdade e de memória, necessita de clarificação e fundamentação; uma espécie de verso e reverso dos projetos, convocando factos, substância e reflexão, no intuito de servir o nosso propósito de resgatar e cultivar a memória, num percurso com outra rosa dos ventos. Daremos voz a apreciações, da época ou de agora, nossas ou daqueles que conosco fizeram parte do caminho, procurando fazer emergir factos, momentos e memórias que nos levem a olhar para a ESE como instituição formadora, no propósito de aprender com os outros.

Palavras-chave: Memória, Reconhecimento, Valorização, Factos, Substância, Reflexão

Résumé

A l'occasion du 40e anniversaire de l'ESE de Setúbal, nous nous associons à cette commémoration dans le but de préserver et de cultiver la mémoire, en mettant en évidence les marques laissées par quelques projets de coopération. Dans cet article, le lieu de l'écriture est, surtout, celui de la reconnaissance et de la valorisation d'un temps qui, comme nous le savons, a besoin d'être clarifié et fondé pour être un espace de vérité et de mémoire; une sorte de dit et de non-dit des projets, en convoquant faits, substance et réflexion. Et ceci, dans le but de servir notre propos de préserver et de cultiver la mémoire, dans un chemin avec une autre rose des vents. Nous présenterons des appréciations, anciennes et actuelles, les nôtres et celles d'autres qui ont fait ce parcours avec nous. On cherche avec elles à faire ressortir des faits, des moments et des souvenirs qui nous amènent à considérer l'ESE comme une institution de formation qui vise à apprendre avec d'autres.

Mots clés: Mémoire, Reconnaissance, Valorisation, Faits, Substance, Réflexion.

Introdução

Senhor professor, como sabe, o que nós procuramos não é o desenvolvimento, é a felicidade.

(Ki-Zerbo, 2006)

Neste artigo¹ o lugar da escrita é, fundamentalmente, de reconhecimento e valorização de um tempo que, como sabemos, para ser um espaço de verdade e de memória, necessita de clarificação, de fundamentação e de questionamento; uma espécie de verso e reverso dos projetos, convocando factos (visibilidade), substância (essencialidade) e reflexão (questionamento), no intuito de servir o nosso propósito de resgatar e cultivar a memória, num percurso com outra rosa dos ventos.

Numa perspetiva de quem não é especialista em história, sociologia ou antropologia, e sem pretensões académicas, daremos voz a apreciações, da época ou de agora, nossas ou daqueles que conosco

fizeram parte do caminho, procurando fazer emergir factos, momentos e memórias que nos levem a olhar para a Escola Superior de Educação de Setúbal (ESE) como instituição formadora, no propósito de aprender com os outros.

O texto está organizado em dois pontos, cada um deles convocando dois tipos de aprendizagens distintas, mas complementares, e realizadas em diferentes situações. Em ambos os pontos, a dimensão reflexiva é expressa no discurso pela opinião, a pergunta e a hesitação ou omissão. Naturalmente que a nossa vivência e a voz dos autores citados e dos testemunhos recolhidos ajudaram na difícil escolha entre a palavra pensada e a palavra escrita.

No ponto 1- *Aprendizagens de percurso*, destacamos aprendizagens mais imediatas que, de uma forma consciente ou intuitiva, se iam refletindo nos projetos em curso ou nos seguintes. No ponto 2- *Cultivar a memória: o reverso dos projetos*, referimos aprendizagens cuja substância, talvez menos visível, poderia ter sido de futuro e por isso mais promissora, mas, como hoje sabemos, nem sempre se

¹ Usámos informação já divulgada no livro “Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal 30 anos”, publicado em 2015. Além das fontes citadas

na bibliografia, consultámos também documentos da época e inspirámo-nos em testemunhos recentes, orais ou escritos, agora produzidos a nosso pedido.

cumpriu.

A escolha dos projetos, países, produtos e pessoas não foi aleatória. A memória deixa marcas que não queremos apagar: rugas, vincos, sombras, sorrisos, imagens de várias cores, em suma, retratos que a palavra poderá ajudar a reconstituir e tornar mais nítidos, com a objetividade possível, não fantasiosos e dentro de uma moldura que se deseja flexível.

1. Aprendizagens de percurso

Do que vivemos e sabemos de um tempo passado, em diferentes espaços de alteridade (Villain-Gandossi, 2010, 48), cabe-nos agora contar e refletir para resgatar um percurso vivido, convocando outros “pontos cardeais” que pretendem iluminar a diferença, entre o “estar em/estar com” (estivemos em vários países e com diferentes pessoas...) e o “ser com” (fomos com o que éramos, com o que sabíamos, voltámos com o que somos hoje?...).

Da nossa intervenção são visíveis ainda duas dimensões que, em dupla articulação, se autoalimentam. São elas reciprocidade (dar e receber) e colaboração (laborar com). Reforçando e valorizando o trabalho coletivo, destacamos a importância da contribuição mútua, da participação possível no que diz respeito à partilha de conhecimentos

e recursos e à procura de soluções conjuntas: condições essenciais não só para a qualidade das relações entre pessoas e instituições em projetos desta natureza, como também para o sucesso dos resultados esperados.

Os pontos que seguem são exemplos do que pretendemos destacar.

1.1. Aprender com África

Uma das aprendizagens importantes foi descobrir que “aprender com África” (Little, 1988) era o caminho certo para quem acredita que é localmente que as respostas para os problemas se devem procurar. Neste percurso entre África e Europa, os contributos recebidos foram, ou poderão ter sido, para a ESE de Setúbal, de grande significado, porém, há pouca informação escrita sobre este assunto.

As diferentes formações ou missões no terreno foram ocasiões únicas para vermos, ouvirmos e refletirmos sobre o que a realidade à nossa volta nos oferecia, como conhecimento útil para o nosso trabalho. Todavia, este processo de apropriação e integração da informação que nos era facultada dependia muito da nossa motivação e capacidade para “aprendermos com África”.

A este propósito vale a pena referir o Projeto Consolidação dos Sistemas Educativos nos PALOP (1995-1999) (Camacho, 1997)

coordenado e financiado (30%) pela Fundação Calouste Gulbenkian (FCG) e (70%) pela União Europeia, ao abrigo da Convenção de Lomé. Tinha como objetivos específicos a) formação de formadores; b) disponibilização de módulos de formação, c) produção de oito manuais nas diferentes disciplinas do ensino primário, d) acompanhamento no terreno das primeiras ações de formação dos professores. O processo de formação presencial (6 ações), tal como a produção dos módulos decorreu em Portugal, na Universidade do Minho e Aveiro, ESE de Setúbal e ESE de Viana de Castelo (apenas 2 ações). “A avaliação das ações de formação pelos formandos foi generalizadamente boa e a taxa de sucesso no retorno foi bastante alta: 97,5%.” (Carmelo Rosa, 2025).

Este projeto desde logo mostrou que promover, em regime presencial, uma formação pedagógica em/sobre conteúdos disciplinares, práticas de ensino e materiais, iguais para cinco países diferentes, não era a opção mais adequada. Por essa razão, no final de cada ciclo formativo em Portugal, se realizava, nos países, o que convenientemente se chamou “reforço de formação”. Pretendia-se, desde logo, validar em cada país a necessária diferenciação em termos de conteúdos, terminologias, materiais e práticas de ensino e de formação. Depois e

não menos importante, tratando-se de um projeto de formação de formadores, considerava-se que a responsabilização, *in loco*, das tarefas de formação que seriam exigidas aos formandos, seria fundamental na liderança futura inerente à função de formadores, nos centros de formação - propósito do curso que tinham frequentado em Portugal. Acresce que seria um modo mais imediato e eficaz de contribuírem, com a legitimidade que a função lhes dava, para procederem à adequação dos materiais ao público e às condições de execução local da formação, ou seja, proceder à sua validação. A ideia de associar a formação à responsabilidade do exercício da função de formador contribuía para reforçar a importância da fixação dos formandos, agora formadores, nos respetivos países.

“No total foram formados 400 formadores e os centros de formação foram apetrechados com equipamento informático, mobiliário, e materiais produzidos em Portugal, nos 6 cursos e nas quatro instituições de formação.” (Carmelo Rosa, 2025), mas também por outros autores da escolha da FCG, e entregues aos respetivos países. Este projeto não teve continuidade e a perda de contactos não permitiu reinvestir as nossas aprendizagens realizadas nos respetivos países. Cabe ainda referir que a colaboração com a Fundação Calouste

Gulbenkian foi, em todas as fases deste projeto, de um valor inestimável.

1.2. Trabalhar por projetos

Aprendemos também que a política de “trabalhar por projetos”, muitas vezes pontuais, embora desafiante, tem também inconvenientes. A dimensão temporal dos projetos e o vazio que muitas vezes se instala, quando estes acabam ou quando o orçamento se esgota, pode significar que o efeito multiplicador que era esperado corre o risco de se perder. Esta foi uma aprendizagem adquirida no decorrer de diferentes de situações.

Em alguns casos foi possível desenvolver outros projetos, e em diferentes momentos, como na Guiné-Bissau (Projeto Ensino - aprendizagem da LP no ensino básico- 1991-1996; Formação de Formadores 1994-1995; Programa de Apoio ao Sistema de Ensino da Guiné-Bissau (PASEG- 2000-2007; Curso Intensivo para a Unificação do Ensino Básico, 2001; Programa de Reforço de Capacidades do Sistema Educativo da Guiné-Bissau (PRECASE

2019-2023)²; em Moçambique (Bacharelato em Educação, 2 cursos entre 1993 -1998 e Curso de formação de formadores nos Institutos do Magistério Primário (IMAP) de Vilanculo e Pemba, 2007); em Angola (1º Projeto de Educação 1994-1997; Projeto de Formação de Formadores de Professores para o Ensino Primário em Angola (PREPA- 2006-2010; Projeto Aprendizagem para Todos (PAT- 2016-2020); Projeto Revitalização do Ensino Técnico e da Formação Profissional de Angola- RETFOP 2019-2024)³. Porém, a sequência dos projetos acima listados só garantiu a presença da ESE nesses países, em alguns casos dos mesmos formadores. Não há evidências de que o trabalho anteriormente realizado tenha sido avaliado, reinvestido nos novos projetos, eventualmente em diferentes espaços e que as novas intervenções tenham configurado uma perspetiva evolutiva de aprofundamento e consolidação, promovendo progressivamente o desenvolvimento local.

Houve outras intervenções só visíveis hoje nas várias publicações que se poderão ainda encontrar na Biblioteca da ESE (ver ponto 2.1). Em Cabo Verde: Programa de Renovação e Extensão do Ensino Básico 1ª

² Ver texto Estratégias de adequação dos processos de trabalho aos contextos de intervenção em países de língua oficial portuguesa de Ana Pires Sequeira e Jorge Pinto.

³ Ver texto Estratégias de adequação dos processos de trabalho aos contextos de intervenção em países de língua oficial portuguesa de Ana Pires Sequeira e Jorge Pinto.

à 6ª classe (PREBA- 1991-1995); Projeto de Educação II; Produção de Módulos de Formação (Instituto Pedagógico de 1996).

Recordamos que se trata de um tempo em que ainda não havia *internet* nem plataformas digitais e os computadores eram escassos ou mesmo inexistentes. Acresce que não havia ainda a prática alargada de avaliação externa de projetos. A par dos relatórios das missões no terreno, entregues aos coordenadores dos projetos e dos relatórios finais de cada projeto destinados aos respetivos financiadores, apenas encontramos alguns registos dispersos nas *Folhas do CEDE* (CEDE, 1998) (ver ponto 2.1). Não nos preocupámos muito em divulgar o que fazíamos junto de quem em Portugal também andava pelo sul.

1.3. A falta de articulação entre as várias intervenções

Outra aprendizagem fundamental foi constatar como era pouco vantajosa a falta de articulação, quer em Portugal quer nos diferentes países, entre as instituições e organismos que, trabalhando no terreno da cooperação, não colaboravam entre si, duplicando intervenções, esforços e recursos. Em lugar de promover e consolidar parcerias, era frequente ver a repetição do que outros já tinham feito ou faziam ainda. Neste âmbito tentou-se, sem grande sucesso, contrariar esta tendência, olhando com interesse para outros projetos em curso. Era

nosso propósito procurar, criar e alimentar sinergias, estabelecer canais de comunicação funcionais, evitando bloqueios ou disfuncionalidades. Em suma, dialogando, procurando o contacto com responsáveis de outros projetos.

Na Guiné-Bissau, por exemplo, começámos por conhecer, logo na 1ª missão em 1991, um projeto experimental de ensino em crioulo nas duas primeiras classes do ensino básico, Centro Experimental de Educação e Formação (CEEFF): “O ensino em crioulo- língua franca- foi ensaiada (sic) em vários centros. Teve sucesso nos dois primeiros anos, para vir a chumbar no terceiro por falta de uma adequada metodologia de transição do crioulo para a língua portuguesa” (Semedo, s/d).

A pedido do coordenador, Armando Sanca, visitámos várias escolas onde decorria o projeto CEEFF com o objetivo de articular o nosso projeto com esta experiência de ensino em crioulo, já que a partir da 3ª classe os alunos integravam o ensino regular em português e precisavam de apoio na língua portuguesa. Apesar de não ter sido possível dar seguimento a este pedido, fomos acompanhando as discussões que na sociedade civil surgiam, veiculando posições que não eram consensuais nesta matéria.

O ensino em crioulo guineense, fortemente apoiado pela cooperação sueca (Benson, 1994) e sempre contrariado pela cooperação portuguesa, era frequentemente associado a uma escolha pouco útil, e até discriminatória, a dois níveis: ao abandono a que seriam votadas as outras línguas faladas no país; e à importância da língua portuguesa no prosseguimento de estudos em universidades portuguesas ou brasileiras. A situação linguística na Guiné-Bissau era (é?) própria das antigas colónias e, não sendo este nem o espaço nem o tempo de análise desta questão, concordamos com Ki-Zerbo (1922-2006), historiador e professor do Burkina Faso:

...é impensável e impossível rejeitar as línguas impostas pela colonização porque, objetivamente, elas foram integradas no nosso património cultural, elas unem povos africanos entre si e com a comunidade internacional. As línguas fazem-nos aceder a filões fabulosos de culturas e de história que são portas incontornáveis para entrar no mundo contemporâneo. Na condição de sairmos do estatuto de colonizados e de que não nos obriguem a deixar as nossas próprias línguas no vestiário ou no caixote de lixo do mundo moderno. (2006, p. 76)

1.4. A colaboração institucional

O valor da colaboração institucional (instituições ou organismos, públicos ou privados) e pessoal é também digno de registo, pois foram, sem dúvida, o motor e o alimento de vários projetos. Muitas pessoas já não se encontram entre nós, como Maria Laura Monteiro Pereira (ICALP), Manuel Tavares Emídio (Gabinete para a Cooperação do Ministério da Educação e, mais tarde, FCG) e Rui Barcelos da Cunha, então diretor do Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE, Guiné-Bissau). Naturalmente que não esquecemos Raul de Carvalho, Diretor da ESE, grande entusiasta e dinamizador de todos os projetos. O seu contributo foi fundamental na relação da ESE com a Fundação Calouste Gulbenkian, considera Carmelo Rosa. (2025).

A outro nível e em Bissau, podem ser encontrados exemplos de colaboração mútua desinteressada:

O Centro Cultural Português deu sempre todo o apoio que lhe foi pedido aos projetos da ESE/Setúbal, à qual deve, aliás, o único computador de que dispôs até 30 de maio de 1998. (Matos e Lemos, 1999, 100) e a elaboração de um questionário aos leitores da biblioteca e respetivo tratamento,

feito graciosamente por uma professora da ESE, Cristina Gomes da Silva (Matos e Lemos, 1999).

Recentemente, o então Diretor do Centro Cultural Português em Bissau, Mário Matos e Lemos, recordando a muita colaboração prestada, também a nosso pedido, aos projetos da ESE, afirmou:

Nunca recebi instruções da Cooperação portuguesa para fazer o que quer que fosse de apoio a estes projetos. (27 mar. 2025).

Registamos ainda um ponto alto de colaboração institucional entre a ESE de Setúbal e o Instituto para a Cooperação Portuguesa (ICP). Depois dos livros *Comunicar em Português* (Guiné-Bissau) terem sido publicados, foram enviados pelo ICP para Bissau num momento inoportuno, isto é, imediatamente após o golpe de estado que depôs o presidente Nino Vieira, em 1998. Nada funcionava e os livros estavam a apodrecer em contentores, no cais. Era preciso fazer alguma coisa. O problema só se resolveu pela pressão que a ESE exerceu junto do ICP e ao apoio que a presidente do conselho diretivo, Maria do Rosário Rodrigues nos deu. Em diálogo sereno, mas firme, em Setúbal, o entendimento conseguido com o presidente do ICP resolveu diplomaticamente a situação.

Os livros com o apoio da Embaixada portuguesa em Bissau foram desalfandegados, foram entregues às escolas e passaram a ser usados pelos alunos e professores. Haveria mais para contar...

1.5. A importância da função do homólogo

Na Guiné-Bissau, também a prática colaborativa nos proporcionou aprendizagem útil e um melhor conhecimento da realidade. Destacamos aqui o caso talvez mais emblemático, em que aprendemos a importância da função do homólogo, o profissional nacional que deve trabalhar com o consultor estrangeiro no desenvolvimento dos projetos em curso. Numa lógica de valorização dos recursos locais, reforçando as capacidades endógenas e deste modo promovendo a sustentabilidade técnica do sistema de ensino, foi nesta dinâmica no terreno, ouvindo quem melhor conhecia as particularidades, necessidades e vicissitudes que pudemos afinar e adequar as nossas propostas, concertando uma execução mais conveniente. A este propósito transcrevemos o que Rui Landim, sociólogo, técnico do INDE afirma sobre os consultores portugueses:

Eu vou fazer uma crítica, acho que falta uma coisa importante na cooperação portuguesa. Eu fiquei muito impressionado

com a equipa da ESE. Para além da falta de condições, os portugueses sempre se situaram distantes, distantes mesmo em termos de relacionamento. Por conversas com outras pessoas eu sei disso. E, portanto, a troca de conhecimentos não se faz, falta uma certa disponibilidade e abertura para se relacionarem, e os portugueses têm sempre uma autossuficiência. (Folha do CEDE, 4, 1996)

Contudo, e em referência ao trabalho desenvolvido com os formadores da ESE no projeto Formação de Formadores (1994-1995), e em particular com o seu homólogo, o nosso colega Jorge Pinto, Rui Landim acrescenta:

Eu tenho tido boas experiências com eles em formações e as relações que tive com o meu homólogo foram inéditas, nunca tinha sido assim com ninguém. Era muito bom porque as partes completavam-se, talvez por causa da experiência que o Jorge tem e do seu know how e com todo o seu conhecimento da realidade, com toda a minha experiência do terreno, etc. eu acho que isso se completou (Folha do CEDE, 4, 1996).

1.6. A formação em língua portuguesa para todos os professores e em todos os projetos

Constatámos e mantemos que havia pelo menos três razões para a inclusão de uma dimensão de formação em língua portuguesa para todos os professores e em todos os projetos, fundamentalmente porque enquanto as línguas nacionais não tiverem reconhecimento como línguas de escolarização, esta língua assume, embora de forma diversa, nos contextos escolares destes países três funções principais: i) comunicação na sala de aula e na escola; ii) objeto de estudo, tendo por isso espaço curricular próprio; iii) transversalidade no ensino das várias disciplinas curriculares. Esta circunstância, potenciando influências e sinergias positivas em relação à consolidação da língua portuguesa, dá aos professores uma grande responsabilidade pois lhes exige competências linguísticas de nível muito diversificado.

Este argumento foi fundamental na escolha da ESE, pelo Ministério da Educação português, para ministrar em Timor-Leste (Díli e Baucau, janeiro a abril de 2000) o Curso Piloto para reciclagem de 100 professores timorenses formados pela administração portuguesa. Acresce que o facto de termos proposto

uma intervenção de escola e não por convites individuais teve também um grande peso. Para isso contribuiu o enorme apoio do conselho diretivo da ESE, em particular da sua presidente Maria do Rosário Rodrigues. O curso, concebido num tempo mínimo dada a urgência da sua realização, considerou todas as áreas disciplinares do ensino primário, incidindo a formação não só nos conteúdos das respetivas disciplinas, agindo assim na dimensão linguística que veicula a informação científica, mas também no seu uso pedagógico.

Naturalmente que foi necessário fazer, localmente, alguns ajustes em relação aos conteúdos do programa “considerados demasiado ambiciosos e veiculados numa linguagem técnica, dificilmente perceptível dado o horizonte de formação dos destinatários” (Relatório DEB, s.d.)

Esta foi seguramente uma ocasião inusitada e única para se observar, recolher informação e refletir sobre uma realidade a todos estranha. A este propósito, recordamos e registamos a memória de dois docentes da ESE. Começamos por José António

Duarte⁴:

Nas ruas, sentia-se ainda o cheiro a queimado, fruto da retaliação da Indonésia, quando abandonou o território. Num clima tropical agressivo, as condições de alojamento e alimentação da equipa, eram precárias.

Timor Loro Sa'e foi uma das mais intensas intervenções da ESE de Setúbal, nos países de língua portuguesa. Intensa nas emoções e no trabalho da formação. Aquela que foi a 1ª missão em Educação de Portugal, imediatamente após a independência de Timor, no início do ano 2000, desafiou-nos a abordar, numa perspetiva de reciclagem científica e metodológica, as diferentes áreas curriculares do ensino básico, a partir do trabalho em Língua Portuguesa.

Foi também o tempo de conhecer pessoalmente homens extraordinários, como o bispo de Baucau, D. Basílio do Nascimento, o Padre Felgueiras, que acolheu em sua casa alguns refugiados, no período da ocupação e o empresário português, Rui Nabeiro, que trazia de Portugal, um

⁴ Testemunho do colega José António Duarte a quem desde já agradecemos.

carregamento de material escolar, para as crianças de Timor. A experiência em Timor não se consegue descrever nestas poucas palavras. Só a enorme vontade de aprender dos professores timorenses e a grande coesão da equipa de formadores da ESE, integrando colegas de outras instituições, permitiu responder com qualidade ao desafio que o Ministério da Educação nos fez.

O segundo testemunho, de outra natureza, é de José Victor Adragão (1945-2022) que, como se verá, procurou que a ESE de Setúbal pudesse garantir a sustentabilidade da intervenção, dando continuidade à formação do Curso Piloto:

Vou escrever sobre o português em Timor Loro Sa'e. Não vai ser fácil porque é um tema central desta história toda e ao mesmo tempo um dos espaços mais confusos. Não falo do curso que viemos fazer (...) Falo do resto, da política, das políticas e das politiquices. (..) O CNRT e a Igreja puseram-se de acordo acerca de consideraram o português como língua oficial, mas há muitas vozes contra e só daqui a algum tempo é que o Conselho Nacional votará de uma forma definitiva.

(...)

Vivia eu descansado a lidar com o curso piloto quando me chegou, de Baucau, a notícia de que o CNRT queria a ESE como parceira na constituição do Conselho Nacional para a reciclagem dos professores. Aqui não há meios termos: as coisas ou são públicas ou são secretas. E eu não sabia como gerir esta informação. Partilhei-a com H. e M. e fiquei à espera. Entretanto cruzei-me com F.J. que me disse que queria falar comigo, mas que estava de partida para a Austrália. Percebi as entrelinhas e comuniquéi a Z. E continuei à espera. Ontem, dia 7, apareceram na Escola, ao mesmo tempo, D.S. e D.A. Um trazia um plano provisório do tal programa de reciclagem e um convite formal para a ESE participar. O outro trazia um saco cheio de prudência para distribuir a todos. A situação complicava-se. Por um lado, S. queixa-se da inatividade dos portugueses e pede ajuda. Pelo outro, A. tem medo dos voos do CNRT e não se quer queimar (...).

Aceitei estudar o plano e dispus-me a ir a uma reunião da UNICEF para clarificar o assunto. O plano é ingénuo e tem

muitas lacunas. Mas é um bom ponto de partida, desde que haja meios, vontade política e força.

A reunião foi uma coisa horrível. Havia uma australiana da UNICEF que queria, podia e mandava. Havia um tailandês, misterioso como um oriental. Havia uma americana (...) e outra (...). E havia um filipino, C., da UNTAET, que foi aparentemente quem teve a ideia de nos meter ao barulho. E havia D.S. A australiana da UNICEF tinha um plano muito bem elaborado, para formação em cascata dos professores do ensino primário. Não percebi muito bem o conteúdo da formação, se bem que a organização me parecesse impecável. Pouco a pouco, comecei a perceber que eles queriam usar a ESE como “arma de arremesso” contra a UNICEF. Como já tinha sabido antes, a UNICEF chumba os programas em que a língua (de ensino) não é a materna e isso “chateia” o CNRT e também a delegação portuguesa. Também percebi que aquele projeto não se inseria no plano geral de D. e que a ideia era alinhar um plano para ganhar outro.

O problema levantou-se quando se percebeu que, para a ESE entrar no plano era necessário ter alguém em permanência em

Timor. Durante quanto tempo? 6 meses? 18 meses? 3 anos? Tentei não me (nos) comprometer, mas também não fugir à questão. Era uma vergonha. A solução pareceu-me ser comprometer a ESE a ter sempre alguém aqui, em períodos sucessivos. Claro que isto precisa do aval de Z. e também da UNTAET. E é preciso saber muito mais coisas: funções, direitos, custos e ganhos, etc., etc.

Para já as decisões são: 1º arrumar a minha cabeça; 2º ir preparando Z.; 3º “reconversar” com D.S. Depois vai ser preciso falar com M.D. e UNTAET. Tudo isto até dia 11, às 9 horas, em que haverá outra reunião.

Mas nem tudo é tão complicado neste processo. Uma das grandes dificuldades vai ser a produção de materiais, sobretudo para a primária. O Secundário vai continuar a ensinar-se em bahasa indonésio, com o português como língua estrangeira de introdução progressiva. No primário ainda há alguma hesitação, mas os materiais são essenciais. Propus a D. os materiais da Guiné. Saltou de alegria. Mandeí-os vir de Setúbal. A ideia será: num primeiro momento introduzi-los tal e qual; no momento seguinte substituir o que

é específico da Guiné por especificidades de Timor. Isto se D. aprovar os materiais. Da parte de Setúbal, parece haver abertura para este trabalho. Fica por resolver os custos... Como se vê isto mexe. E o perigo é que aqui a água ferve a 75°... E há que gerir os entusiasmos do CNRT (e os meus) e as cautelas necessárias. Para somar a tudo isto, eu parto já a 18. Não sei se o tempo chegará para tudo...⁵

Posteriormente confirmou-se que não foi possível continuar a trabalhar com Timor.

Integraram a equipa da ESE duas professoras por nós convidadas: Lúcia Soares, professora na ESE de Lisboa e com quem já tínhamos desenvolvido outros projetos e Otília Oliveira, que connosco tinha trabalhado na Guiné-Bissau.

Ambas se disponibilizaram a partilhar as marcas positivas desta experiência: em ambos os casos, resultados não previstos e até inesperados de um projeto, revelaram-se importantes para as suas vidas académicas e profissionais. Também Timor-Leste ganhou como a seguir se comprova.

Começando por Otília Oliveira. Ao abrigo de um Acordo de Cooperação entre o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) e a ESE, Otília Oliveira foi convidada como formadora de um curso profissional em Timor (2002 a 2005), permitindo-lhe potenciar informação adquirida anteriormente, em Timor: “Desta experiência beneficiáramos quando, em Missão de serviço em Timor Leste, de 2002 a 2005, ao serviço do IEFP, em união com o CNEFP, nos aventurámos a conceber o manual *A Língua Portuguesa e as Profissões*, editado em Timor Leste, em 2004. (Otília Oliveira, 2025). Foi da nossa responsabilidade o apoio à formadora, quer em Portugal quer à distância, através de trabalho colaborativo (Oliveira, 2002). Quanto a Lúcia Soares as experiências são de outra natureza e também dignas de registo:

A partir de 2005, e após a publicação do curriculum para os 6 primeiros anos de escolaridade, fui convidada pela Senhora Ministra da Educação de Timor-Leste para constituir e coordenar um grupo de trabalho misto para a elaboração dos respetivos manuais. Assim, entre 2006 e 2008 são publicados

⁵ Excerto do *Diário* escrito em Timor e generosamente disponibilizado pela sua mulher Maria do Rosário Adragão, a quem agradecemos a generosidade e a confiança.

manuais escolares de língua portuguesa para o pré-escolar e da 1ª à 6ª classes⁶ para os quais tive sempre a colaboração e o empenho de L. S.

Mais tarde, regressando a Timor por via da elaboração dos manuais e do necessário trabalho de formação com os professores, Lúcia Soares revela outros contributos importantes:

*No meu percurso académico, este foi, provavelmente, o convite mais marcante e aquele que gerou caminhos inimagináveis na minha vida. (...) Durante 14 anos, tornou-se o foco do meu trabalho e do meu estudo que culminou no doutoramento em Didática e Formação, que conclui, em 2014, com a apresentação de uma tese intitulada *Línguas em Timor-Leste: que gestão escolar do plurilinguismo?* (Soares, 2014)*

1.7. O trabalho conjunto, interdepartamental, na ESE

Por último, mas não menos importante, a larga abrangência e interdisciplinaridade de praticamente todos os projetos de formação

de professores, em todas as áreas disciplinares do currículo do ensino básico, obrigava a um trabalho conjunto, interdepartamental, na ESE. Esta dinâmica que exigia colaboração, tanto nas escolhas de conteúdos como das metodologias a adotar, proporcionou aos docentes conhecimento mútuo, pessoal e profissional num ambiente que, de algum modo, contrariava o habitual fechamento dos departamentos. Foi um tempo de grande entusiasmo, dedicação e estudo em interação, confirmando o que escreve Marc Augé (1994),

Todo aquele que tenha alguma experiência de África (...) sabe bem que qualquer abordagem antropológica global tem de tomar em consideração uma multiplicidade de elementos em interação”. (p.19)

2. Cultivar a memória: o reverso dos projetos

Outras questões decorrem da substância, daquilo que para muitos era menos visível. Por essa razão nos deteremos aqui em algumas marcas,

⁶ Por falta de espaço não se nomeiam os primeiros títulos dos manuais. Posteriormente, foram intitulados pelo Ministério de Educação timorense: Língua Portuguesa 1, 2, 3, 4, 5 e 6. Dada a opção do governo deste país por uma ‘política linguística multilingue’, todos estes manuais deixaram mais tarde de ser utilizados.

mais perdidas no tempo, mas que pedem registo e reflexão.

2.1. O Centro de Estudos para o Desenvolvimento Educativo (CEDE)⁷

Com o desenvolvimento de novos projetos foi necessário criar internamente uma estrutura de gestão administrativa e financeira para resolver um conjunto de várias questões: edição dos materiais de apoio às aulas; logística de viagens, de alojamento e alimentação para os formandos que vinham dos países, por diferentes períodos; resolver os atrasos no pagamento das respetivas bolsas; problemas de saúde; preparar as festas e as visitas de estudo; ou apenas de ordem prática, como fotocópias, etc.; tratar das viagens e alojamento dos docentes que viajavam para os países.

Para dar resposta a estas e outras questões a ESE criou, em 1992, o CEDE (CEDE, 1994) o que facilitava a gestão dos projetos, nacionais ou internacionais. Este Centro tinha como objetivos, “a promoção do estudo, investigação e prestação de serviços nos domínios da Educação e Formação; contribuir para o desenvolvimento educativo, social artístico e cultural do país, com especial incidência para a região

de Setúbal” (art.º 3º).

Paulatinamente, e sem que houvesse alteração dos Estatutos, o CEDE alargou o seu propósito ao desenvolvimento da cooperação internacional, em particular com instituições docentes e investigadores dos países da União Europeia e da CPLP.

Em 1995 pretendendo dar maior visibilidade aos projetos em curso foi criada a *Folha do CEDE*.



Diversos exemplares de “Folha do CEDE”

⁷ Ver artigo Condicionantes e soluções na gestão dos projetos de Nelson Matias e

Miguel Figueiredo.

A intenção era fundamentalmente divulgar na escola, no exterior e especialmente nos países parceiros os projetos em curso, criar um espaço aberto de registo, análise e discussão do trabalho desenvolvido, apresentar estudos e ou materiais realizados nesse âmbito, isto é, contribuir para a consolidação e difusão do conjunto de saberes já constituído (*Folha do CEDE*, 1, 1995). Foram editados oito números que podem ser consultados no Centro de Recursos da ESE. O CEDE foi extinto em 1999 e por essa razão a *Folha do CEDE* deixou de se publicar.

O processo de elaboração e edição de materiais continuou. Uma grande parte consta do *Catálogo de Publicações* do CEDE (CEDE, 1998), elaborado aquando de uma exposição de materiais na WORDDIDAC, 1998 em BASEL, na Suíça no âmbito do *Dialogue Afrique-Europe: un changement pour l'éducation*. Desse catálogo constam 68 títulos, quase todos publicados pela ESE, que versam as temáticas trabalhadas, configurando diferentes formatos em função dos pedidos de intervenção dos países, e escritos, salvo raras exceções, pelos docentes/formadores da ESE: manuais de língua portuguesa para o ensino básico (em conjunto com os assessores portugueses do Instituto Camões e os seus homólogos guineenses);

guias do formador e fichas de trabalho para formandos; manuais de formação para ensino da língua portuguesa e matemática, geometria, educação visual, educação musical, expressão dramática e ciências integradas; antologias de textos teóricos sobre todas as áreas em estudo. Acresce o livro intitulado *O Universo do Crioulo* (Pereira, 1992) para Cabo Verde (Programa de Renovação e Extensão do Ensino Básico, PREBA, 1993-1995), confirmando o que já nessa altura se defendia: na intervenção em contextos bilíngues (ou multilíngues), o ensino da língua portuguesa não pode ignorar a sua convivência com outras línguas, numa relação de mútua influência.

Do catálogo constam também 8 monografias dos formandos do 1º Bacharelato em Metodologias e Gestão de Formação, em Moçambique, orientadas pelos respetivos docentes formadores. Os resumos dos conteúdos de todas as monografias deste 1º curso encontram-se na *Folha do CEDE 3* e os do 2º curso na *Folha do CEDE 6*.

Muitos dos materiais produzidos no âmbito dos diferentes projetos poderão encontrar-se ainda no Centro de Recursos da ESE.

2.2. Uma disciplina de opção: Ensino Cooperação e Desenvolvimento

Em 1994 foi criada a disciplina opcional *Ensino, Cooperação e Desenvolvimento*, de frequência semestral e aberta aos estudantes do Instituto Politécnico. Nesta disciplina divulgavam-se os projetos, seus objetivos, ação e produtos, ao mesmo tempo que se sensibilizavam os estudantes para as questões do Desenvolvimento e da Cooperação, não só através de experiências concretas desenvolvidas pela ESE ou por ONGD como também pela leitura e discussão de textos previamente selecionados e coligidos numa antologia financiada pelo Instituto de Cooperação Portuguesa.

Recorremos a um depoimento de dois estudantes (Paulo Bonito e Maria Bonito) que, no âmbito desta disciplina, organizaram e classificaram os trabalhos realizados pelos professores moçambicanos do 1º curso de Bacharelato anteriormente referido:

Os trabalhos que eles tinham feito eram muito variados, mas tinham em comum o facto de serem materiais de apoio a aulas de todas as disciplinas do Ensino Primário. (...) Esta experiência serviu ainda para pôr em prática a ligação que deve haver entre os vários elementos de uma escola e os projetos que nela emergem. Foi uma experiência bastante

enriquecedora que nos deu muito prazer realizar, e com a qual aprendemos bastante. (Folha do CEDE 2, 1995).

Esta disciplina criava nos estudantes expectativas de exercício da profissão docente num país da CPLP. No Ministério da Educação não havia, à época, qualquer interesse em trabalhar esta questão. E, contudo...não seria difícil estudar a possibilidade de concessão de apoios e contrapartidas profissionais a jovens professores portugueses que quisessem arriscar o desafio de trabalhar nestes países (Solla, 1998).

2.3. A inexistente política linguística ou como (não) cuidar dos investimentos feitos: um exemplo

Os manuais *Comunicar em Português* (Guiné-Bissau, 1991-1994) receberam em 1996 o Prémio EXPOLÍNGUA 96, no âmbito do Concurso Inovação/Línguas 1996, no 7º Salão Expolíngua Portuguesa. No mesmo dia da atribuição do prémio soubemos da morte de Maria Laura Monteiro Pereira (Solla, 1998), primeira responsável deste projeto, ainda no ICALP.

Foi a atribuição deste prémio que permitiu a sua publicação financiada pela Cooperação Portuguesa. Mais tarde, Alexandrino Furtado, diretor do INDE na Guiné-Bissau, congratulando-se com a atribuição

do prémio, pediu ao Instituto Camões o envio dos fotolitos dos manuais para a 5ª e 6ª classes do ensino básico, para proceder a novas edições, no Senegal. Assim se fez. Nesse mesmo pedido se refere o seguinte:

Saliente-se que os objetivos propostos pelo Projeto só serão realmente atingidos se o resultado do investimento feito reverter para uma melhoria do processo ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa no nosso país”. (...) são os únicos que até ao momento foram devidamente avaliados e cuja utilização resulta de um conhecimento mais sólido da Língua Portuguesa.

No mesmo ofício, junta uma apreciação sobre a ESE de Setúbal:

A Escola Superior de Educação de Setúbal, interveniente ativo na elaboração de todo o material produzido, é um recurso útil e necessário não só pelo conhecimento científico demonstrado, como também pelos meios de que dispõe para uma rápida multiplicação dos manuais.

Naturalmente que a ESE cedeu os fotolitos pedidos. Sobre a subsequente utilização dos manuais a informação disponível é praticamente inexistente. Perdeu-se o rasto.

Recentemente, encontramos uma Tese de Mestrado de 2023 (Cá, 2023) que refere estarem ainda em utilização na Guiné-Bissau os livros *Comunicar em Português*, para a 5ª e 6ª classes. São publicados no estrangeiro, em Cape Town e em Dacar, tal como outros manuais em uso no país.

O Instituto Camões nunca se preocupou em saber da utilização dos fotolitos pelo INDE, nem de dar continuidade aos manuais, porque, como sabemos, os manuais escolares precisam de revisão, de atualização, e de edição periódica. Estranha maneira de (não) cuidar dos investimentos feitos. Poderá, de algum modo, ser explicada pela inexistente política linguística portuguesa de difusão do português, como nos disse recentemente Mário Matos e Lemos. (27 março 2025) E neste âmbito, qual o papel da cooperação para o desenvolvimento como instrumento de política externa? Como se explica o desinteresse institucional que parece não ter cor política? Manuela Afonso, especialista em avaliação institucional, numa entrevista de apoio à recensão do seu livro *A avaliação na cooperação para o desenvolvimento - Portugal (1994-2012). Um processo de institucionalização incompleto*, responde:

A política de cooperação não dá votos. Ninguém vota com base nas propostas dos partidos para a área da cooperação. (...) A situação de incapacidade é igualmente uma consequência das características estruturais da Administração Pública Portuguesa. Muito burocratizada e hierarquizada, sem cultura de avaliação e com défice de cultura democrática, as práticas e rotinas perduram no tempo, impedindo a reflexão e o debate/discussão: fazer, executar, sem avaliar, sem refletir. (Solla, 2023, pp 170-171)

2.4. Factos que vale a pena recordar: um exemplo

Sobre os dois cursos do Bacharelato em Educação e Formação (Moçambique, 1993-1998) cabe aqui recordar duas situações dignas de registo: i) a certificação dos cursos de bacharelato e ii) a importância que tiveram localmente as monografias dos formandos. A certificação dos cursos de bacharelato só podia ser feita por uma instituição moçambicana, no caso a Universidade Pedagógica (UP). Em 1997, Simão Mukavele, Diretor Nacional do Ensino Primário (DNEP) do Ministério da Educação de Moçambique (MINED), justificava a importância para a UP em validar e certificar estes cursos, e citamos:

A ideia do (MINED) é que a UP adquira know how no âmbito da formação de docentes para o Ensino Primário. É importante que adquira um vínculo com uma instituição com experiência nesse domínio de formação. Interessa-nos que exista competência interna pois não podemos depender sempre da formação externa. (Folha do CEDE, 5)

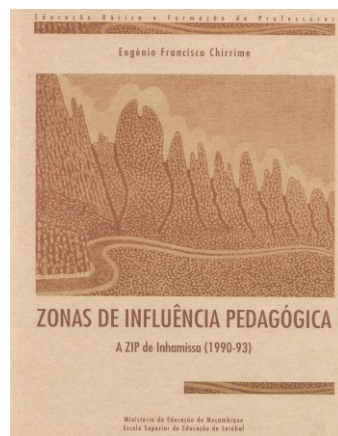
No propósito de dar a conhecer a ESE foi convidado o diretor da UP que durante uma semana aqui trabalhou connosco.

Após a formação, os formandos deveriam integrar as Zonas de Influência Pedagógica (ZIP), as Direções Provinciais e os IMAP'S que estavam nessa altura a começar e a certificação era fundamental. Naturalmente que os formandos se congratularam com a decisão da certificação do seu bacharelato, como refere Marcos Mapinguisse:

Sem dúvida nenhuma esta foi a prenda do fim do ano mais agradável para os formandos, pois foi sempre sua preocupação ver reconhecido o curso que vinham frequentando." E acrescenta: "Na sua maioria o formando já tem as suas certidões e estão fazendo o seu uso para fins diversos, promoção salarial, continuação de estudos." (Folha do CEDE, 5).

Fomos confirmando que o Bacharelato deu continuidade a licenciaturas e mestrados, tanto em Moçambique como em outros países.

Ainda neste curso, mas a um outro nível, recordamos também a importância que tiveram no país algumas monografias por estudarem realidades locais emergentes ou em expansão, mas necessitando de apoio. Referimo-nos, por exemplo, à questão das ZIP, e dos Centros de Recursos de professores, objeto de estudo da monografia de Eugénio Chirime sobre a ZIP de Inhamitanga (1990-93).

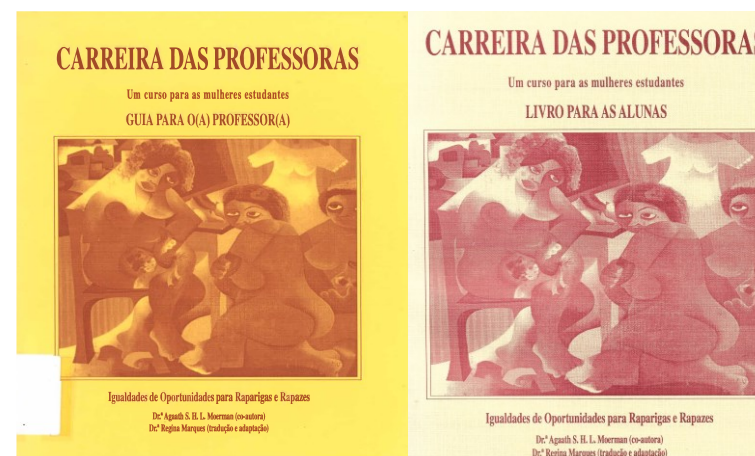


Monografia de Eugénio Chirime sobre a ZIP de Inhamitanga

Este estudo é citado num artigo de Wim H.M. L. Hoppers (1998) intitulado “Teachers’ Ressources Centres in Southern Africa: an

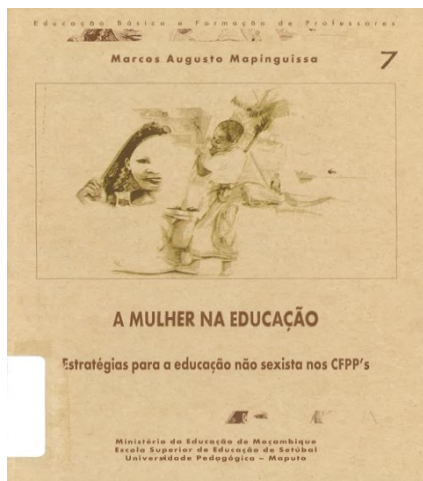
investigations into local autonomy and education Change”.

O estudo de temáticas emergentes como a escolaridade das raparigas e uma particular atenção à formação das professoras, foi apoiado por dois livros traduzidos por Regina Marques cuja adaptação à realidade moçambicana foi feita com a colaboração dos formandos.



Recursos para a formação das professoras

Esta temática foi aprofundada por Marcos Mapinguisse na monografia *A Mulher na Educação*.



Monografia A Mulher na Educação

2.5. Oportunidades perdidas?

Interessa-nos referir o Mestrado em Didática das Línguas da Universidade de Aveiro, ministrado também na Escola Superior de Educação, em Setúbal (2004 a 2006). Ao abrigo de bolsas de estudo concedidas pela Fundação Ford, em coordenação com *The Africa América Institute (AAI)*, duas professoras moçambicanas frequentaram este curso.

Não sendo propriamente um projeto da ESE de Setúbal, este mestrado poderia estimular uma dimensão de investigação, em contexto do ensino superior em Moçambique, proporcionando à

ESE novos contactos e mais conhecimento, nomeadamente sobre o ensino do português em contexto multilingue e podendo contribuir para a valorização profissional dos professores de português.

Vinte anos depois, vale a pena citar o testemunho de uma das mestrandas, a professora Angelina Comé, destacando vários aspetos relacionados com a sua frequência deste mestrado. Desde logo sobre a importância da bolsa de estudo:

(...)tinha a visão social de promover a liderança e a justiça a partir de formação em estudos de nível de pós-graduação em várias áreas de conhecimento para indivíduos oriundos de contextos socialmente desiguais, ou melhor, desfavorecidos, como forma de promover a igualdade de oportunidades aos cidadãos de todo o mundo, independentemente da sua classe social ou outras formas estereotipadas de marcação das desigualdades. Esta oportunidade foi para mim um legado que me possibilitou ver e perceber que as oportunidades dadas aos indivíduos permitem de facto uma transformação da sua visão do mundo (28 abr. 2025).

Após a licenciatura em Maputo, a frequência do curso de mestrado foi

também determinante para a sua carreira académica e profissional, tal como refere:

O percurso da formação de pós-graduação foi assinalado por vários momentos que marcaram e definiram o rumo da minha carreira profissional atual. As experiências vivenciadas nesse contexto novo e diferente a nível social, cultural e mesmo em termos de dinâmica e ambiente académico, proporcionaram-me uma visão diferente do meu horizonte. (...) Foi uma experiência de transformação muito positiva (Comé, 28 abr. 2025).

O regresso a Moçambique de Angelina Comé, considerando a sua qualificação tal como o seu contributo para valorização do ensino do português como segunda língua, não pode deixar de ser realçado:

Concluído o mestrado, passei a docente na Universidade Pedagógica em Maputo e uma vez enquadrada na academia, o meu desejo foi sempre lecionar as cadeiras da minha área de formação que me permitissem aperfeiçoar mais os meus conhecimentos pela prática docente e desenvolver atividades de pesquisa com perseverança e foco na minha área de

formação e, agora mais especificamente, no meu projeto de doutoramento para o qual pretendo especializar-me. A concretização deste desejo seria o meu contributo à sociedade no contexto do exercício da minha profissão, formando mais professores de português, com cada vez mais habilidades para ensino eficaz dos nossos alunos. (Comé, 28 abr. 2025)

Não houve um outro curso de mestrado com estas características. E, no entanto, tinha sido aberto um caminho, não só de parceria com uma universidade portuguesa que se interessava pela Didática da Língua Não Materna como também, e não menos importante, o contacto, com sucesso, com a Fundação Ford, que concedia bolsas de estudo. Acresce que Célia Diniz, que representava em Moçambique o AAI, visitou a ESE manifestando uma opinião positiva sobre o funcionamento da escola.

Foi uma oportunidade perdida para a criação de redes colaborativas entre universidades e politécnicos portugueses com as instituições congéneres da CPLP. Entre os responsáveis da Educação e da Cooperação seriam úteis mais iniciativas desta natureza. Já em 1998, em Macau, no encontro da Associação de Universidades de

Língua Portuguesa (AULP), defendermos a articulação de esforços, de potenciação de saberes e de estímulo à investigação, de concertação das atuações no terreno, e da criação de uma rede de Educação Norte-Sul, à semelhança da rede Erasmus na Europa, estimulando o intercâmbio de docentes e estudantes. (Solla, 1998)

Reflexões finais

Pretendíamos que a nossa atitude correspondesse ao que escreveu Paulo Freire (2003):

a nossa intenção ao trabalhar na África não era a de já chegar levando connosco, em nossas valises de mão, o nosso diagnóstico da realidade. Pelo contrário, o nosso papel era chegar lá e procurar compreender tanto quanto possível a realidade nova, com os nacionais, e com eles estudar a programação do trabalho. (p.38)

Foi esse o nosso guião, contudo, a realidade é mais complexa, e citamos Ki-Zerbo (2006):

A árvore está enraizada, vai ao fundo da cultura subjacente, mas também está aberta a trocas multiformes, não está murada e fechada. Assim, é estando profundamente enraizado que se fica disposto a todas as aberturas. Como dizia Aimé Césaire,

‘Poroso a todos os fôlegos do mundo’. (p.156)

Sabemos que a assistência técnica é normalmente sujeita aos termos de referência que são previamente definidos para os projetos pela instância nacional que recebe financiamento para tal e que também os cofinancia. É também habitual haver um período de negociação com os consultores. Este é um momento fundamental para testar a “abertura a trocas multiformes”. Ki-Zerbo (2006) refere uma questão sensível

(...)por que razão os países europeus não subordinam a sua ajuda aos países africanos à obrigação de fazer formação cívica sobre a questão da democracia e do Estado de direito. (p. 153).

Foram incluídas temáticas emergentes ou politicamente sensíveis nos países, tais como questões sobre a escolaridade das raparigas (ver ponto 2.4) ou outras como a criação e o uso de plataformas digitais, atualização de legislação e conteúdos curriculares, incluindo questões de cidadania, que permitiriam mudanças no sistema educativo, mais consentâneas com a evolução civilizacional do mundo global. Nestas questões cada país decide se quer ou não executar.

Retomando a ideia das “trocas multiformes”, claro que houve/há

sempre sombras nesta nossa tentativa de fazer o melhor possível. Será porque

A herança do passado colonial, a proximidade que herdámos, leva-nos a ter uma tendência enorme para “apadrinhar” e criar uma proximidade ilusória? (Solla, 2023, 169-170)

Reconhecemo-nos nas palavras do estudante senegalês proferidas no final de uma conferência de Ki-Zerbo sobre desenvolvimento africano e que citamos na epígrafe deste texto.

E creio que também cuidámos da felicidade das pessoas. Escreve Angelina Comé:

O acolhimento e acompanhamento até a minha adaptação foi muito emocionante. Já no aeroporto, à chegada, senti a simpatia do Sr. Simões, o motorista que nos foi buscar ao aeroporto (...) Para mim, era a primeira vez que viajava para a Europa. Tudo era muito estranho, mas o calor do acolhimento deu-me a certeza de que não estava perdida e que tudo ia dar certo. (...) (28 abr. 2025)

Por isso preferimos adotar uma perspetiva de outra rosa dos ventos - das pessoas, dos momentos, da vivência, da reflexão, das perguntas. Algumas das quais ficaram sem resposta. Por exemplo: pode

considerar-se que as nossas aprendizagens foram um contributo para sermos melhores professores e melhor escola?

Haverá alguma nostalgia neste texto? Talvez. Mas a nostalgia aparece sempre relacionada com boas memórias sobre o que se fez e como se fez; sobre o que ficou por fazer e poderia ter sido feito.

Os poetas é que sabem:

(...) Um pouco mais de sol - e fora brasa,

Um pouco mais de azul - e fora além.

Para atingir, faltou-me um golpe de asa...

Se ao menos eu permanecesse aquém...”

(Sá-Carneiro, 2009, p. 1164)

A memória diz-me que houve muitos “golpes de asa” que nos fizeram ir mais além.

Terminamos ainda com Ki-Zerbo “É evidente que convém não ser demasiado lírico quando se fala destas coisas” (2006, p.168).

Agradecimentos

Além dos agradecimentos referidos no texto, agradecemos ainda a:

Angelina Comé - Assistente Universitária, docente de Didática de Português na Universidade Pedagógica de Maputo, Mestre em Didática de Português, Língua Não Materna, pela Universidade de Aveiro em

Portugal. (testemunho escrito, 28 de abril de 2025)

Manuel Carmelo Rosa - Diretor do Serviço de Cooperação com os Novos Estados Africanos entre 1996 e 1999. (testemunho escrito, 1 de abril; e oral 2 de abril de 2025)

Mário Matos e Lemos - Diretor do Centro Cultural Português em Bissau, até 1999. (testemunho oral, 27 de março de 2025)

Lúcia Soares - Professora adjunta aposentada da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

Otilia Oliveira - Assessora pedagógica do ICALP e depois do Camões, IP em Bissau. Foi coautora dos Manuais Escolares *Comunicar em Português* (5ª e 6ª classes); formadora, integrada na equipa da ESE, no I Curso Piloto para reciclagem de 100 professores timorenses formados pela administração portuguesa” (janeiro a abril de 2000); formadora em Timor-Leste do Projeto de ensino de português a cursos profissionais e autora do manual *A Língua Portuguesa e as Profissões*. IEFEP e CNEFP de Timor-Leste. 2004. (testemunho escrito, abril 2025)

Referências Bibliográficas

Augé, M. (1994). *Não Lugares: Introdução a uma antropologia da submodernidade*. Bertrand Editora.

Benson, C.J. (1994). Teaching Beginning Literacy in the “Mother Tongue”. A study of the Experimental Crioulo/Portuguese Primary Project in Guinea- Bissau. [Dissertação de Doutoramento, Universidade da Califórnia].

Cá, R. G. G. (2023). *Livros escolares que circulam nas escolas públicas e de regime de autogestão na Guiné-Bissau*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná]. <https://hdl.handle.net/1884/88399>

Camacho, A. G. G. (1997). *Princípios orientadores da formação, ao nível do 1º ciclo: A cooperação Portugal/P.A.L.O.P.'s*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10362/273>

Sá-Carneiro, Mário de (2009). *Quasi IN Poemas Portugueses Antologia da Poesia Portuguesa do Séc. XIII ao Séc. XXI*. Porto Editora

Centro de Estudos para o Desenvolvimento Educativo (1994). *Estatutos*. CEDE.

Centro de Estudos para o Desenvolvimento Educativo (1998). *Catálogo de Publicações*. CEDE.

Centro de Estudos para o Desenvolvimento Educativo (1995). *Folha do CEDE: Centro de Estudos para o Desenvolvimento Educativo da Escola Superior de Educação de Setúbal*, 1.

Centro de Estudos para o Desenvolvimento Educativo (1995). *Folha do CEDE: Centro de Estudos para o Desenvolvimento Educativo da Escola Superior de Educação de Setúbal*, 2.

Centro de Estudos para o Desenvolvimento Educativo (1996). *Folha do CEDE: Centro de Estudos para o Desenvolvimento Educativo da Escola Superior de Educação de Setúbal*, 3.

Centro de Estudos para o Desenvolvimento Educativo (1996). *Folha do CEDE: Centro de Estudos para o Desenvolvimento Educativo da Escola Superior de Educação de Setúbal*, 4.

Centro de Estudos para o Desenvolvimento Educativo (1997). *Folha do CEDE: Centro de Estudos para o Desenvolvimento Educativo da Escola Superior de Educação de Setúbal*, 5.

- Freire, P., & Guimarães, S. (2003). *A África ensinando a gente*. Editora Paz e Terra.
- Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação. (1996). *Ofício ao Instituto Camões*.
- Ki-Zerbo, J. (2006). *Para quando África? Entrevista de René Holenstein*. Campo das Letras.
- Little, A. (1988). *Learning from Developing Countries*. Institute of Education. University of London
- Matos e Lemos. M. (1999). *Política Cultural Portuguesa em África: O Caso da Guiné-Bissau. (1985-1998)*. Gráfica Europam, Lda.
- Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica (S.d.). *Parte útil do relatório relativo à missão realizada à Timor Lorosae*.
- Oliveira, O. (2002). *Projeto de Cooperação com Timor-Leste: Relatório de Progresso*.
- Pereira, D. (1992). *O Universo do Crioulo*. Min. Educação de Cabo Verde ME & ESE de Setúbal
- Semedo, O. (s.d.). Educação como direito. DHNET.
<https://www.dhnet.org.br/redes/guinebissau/index.htm>
- Soares, Lúcia M.M.C.V. P. (2014). Línguas em Timor-Leste: que gestão escolar do plurilinguismo? [Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia da Universidade de Aveiro].
<http://hdl.handle.net/10773/12037>
- Solla, L. (1998). In Memoriam. In H. P. Araújo (Coord.). *Viagens no texto e no tempo: Homenagem Maria Laura Pereira*. Edições Colibri.
- Solla, L. (1996). Projeto Ensino- Aprendizagem da Língua Portuguesa no Ensino Básico da Guiné-Bissau. Tese de Mestrado.

Universidade Aberta. 1996.

Solla, L. (2015). Projetos no âmbito da Cooperação internacional. In A. A. Costa, & A. M. Pessoa (Coord). *Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal: 30 Anos* (pp. 79-87). ESE-IPS.

Villain-Gandossi, C. (2010). La genèse des stéréotypes dans les jeux de l'identité/altérité. In J. Nowicki (Coord.). *La Cohabitation Culturelle*. Les Essentiels d'HERMÉS.

Nota curricular

Luísa Solla, professora adjunta (aposentada) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (ESE/IPS) onde desenvolveu atividade docente (1986-2010) na formação inicial, contínua e pós-graduada de professores. É licenciada em Filologia Românica pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (1974) e Mestre em Relações Interculturais pela Universidade Aberta (1996).

Coordenou e participou em diferentes projetos em países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), quer ao serviço da ESE/IPS quer a título pessoal, no domínio da didática das línguas; formação de professores e supervisão; investigação e consultoria; elaboração, em coautoria, de manuais escolares; avaliação de projetos.