



Rui Manuel Ferreira da Silva **Entre o internacional e o local – impacto e efeitos de programas de educação em cooperação para o desenvolvimento. Um estudo de caso na Guiné-Bissau**

UMinho | 2016

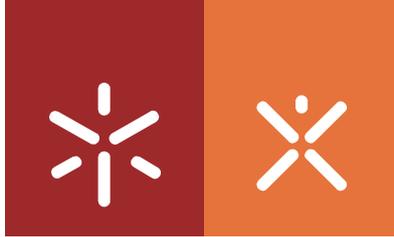


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Rui Manuel Ferreira da Silva

Entre o internacional e o local – impacto e efeitos de programas de educação em cooperação para o desenvolvimento. Um estudo de caso na Guiné-Bissau

julho de 2016



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Rui Manuel Ferreira da Silva

**Entre o internacional e o local – impacto
e efeitos de programas de educação em
cooperação para o desenvolvimento.
Um estudo de caso na Guiné-Bissau**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Desenvolvimento Curricular

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor José Augusto Pacheco
e do
Professor Doutor Júlio Gonçalves dos Santos

julho de 2016

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 27 de julho de

Nome completo: Rui Manuel Ferreira da Silva

Assinatura: 

Agradecimentos

Este trabalho não seria possível sem a importante colaboração de diversas pessoas, às quais gostaria de deixar o meu reconhecido agradecimento, pois, tal como nos desportos individuais, embora a competição seja individual, a preparação é feita em equipa.

Aos meus orientadores professor catedrático José Augusto Pacheco, pela amizade, pelo seu pragmatismo e pelo seu exemplo enquanto professor e investigador. Ao professor doutor Júlio Gonçalves dos Santos, pela amizade, por me ter “mostrado” a educação no mundo, em especial em África, pelo seu exemplo enquanto professor, investigador, pessoa coerente - apesar das adversidades - e por partilharmos desde 2005 muitos projetos, viagens e sonhos.

Não posso deixar de agradecer também a: todos os participantes desta investigação (que devido a questões inerentes à ética em investigação não me é permitido nomear); dona Teresa e ao senhor Fernando (por também serem meus pais e nos apoiarem e acarinharem sempre); aos meus pais, irmãos e sobrinhos (obrigado Bruno pelo apoio no SPSS); Aimen Benoliel, Andreia Pires; Ana Poças, Bus, Carolina Rodrigues (obrigado pela hospitalidade em Gabú); Carla Silva (Revista Itinerarium); Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto; diretor e funcionária da biblioteca do INEP; Elizabeth Challinor (pelos conselhos e pelo precioso apoio na revisão dos textos em língua inglesa); Fábio Sousa; Filipe Couto (sem o teu apoio logístico na Guiné-Bissau a qualidade do trabalho de campo não seria o mesmo); Fundação Fé e Cooperação (pela disponibilização de alojamento em Gabú); João Nala (obrigado por nos ensinares que as adversidades podem ser encardas com um sorriso); João Pereira; La Salette Coelho; Maristela Mosca; Eng. Mamadu Saliu Jassi; Mart Hovens; Miguel Filipe Silva; Peta Zeta e Mia (pela companhia, por me lembrarem das horas e terem percebido durante a escrita da tese que o teclado é meu); Ricardo Silva; Rita Oliveira; Rosa Silva; Rui Jorge; Samba Tene; Sandra Fernandes (obrigado pelos contactos fundamentais para o trabalho de campo); Sara Poças; Sílvia Azevedo; Sílvia Mendes; Suzete Albino; Sónia Silva; Voluntary Service Overseas – International; e ao Estado social e à escola pública de qualidade.

Dedico este trabalho à Joana, à Jasmim e ao Gaspar, as minhas fontes de inspiração e minha *firkidja*.

A ti, Joana, por seres o meu outro eu e pelo apoio incondicional, mesmo quando os textos que te mostro estão em jargão hermético.

A vocês, Jasmim e Gaspar, por me ensinarem a ser pai.

Por fim, dedico também este trabalho à minha avó materna, Maria da Conceição (*in memoriam*), que através da sua história de vida me faz lembrar com frequência o “grande salto” que demos enquanto país e sociedade.

A presente dissertação contou com o apoio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (Programa POPH/FSE), através da Bolsa Individual de Doutoramento com a referência SFRH/BD/85561/2012.



Resumo

Os sistemas educativos são um local instigante para explorar as questões inerentes à(s) globalização(ões) pelo seu papel na crescente importância dada à educação e à formação, e dentro destas à avaliação, essencialmente ao seu conceito fundador, o de medida. Neste âmbito, assistimos atualmente a uma *global education policy*, surgindo *reformas viajantes* que se instalam nos sistemas educativos, tornando a mudança educacional sistemática um fenómeno global. Este processo é promovido por um conjunto de organizações transnacionais, muitas vezes, sob a forma de projetos e programas.

Face ao exposto, e partindo da análise da Cooperação Portuguesa na Guiné-Bissau, a problemática da presente investigação redundou em avaliar qual o impacto e os efeitos do Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau (PASEG) nas escolas onde interveio de 2000 a 2012. O foco na avaliação de escola surge devido ao PASEG situar a tónica da sua intervenção no nível de decisão curricular de realização e de gestão ao longo de quase toda a sua vigência. A abordagem metodológica seguida foi mista, isto é, quanti-qualitativa utilizando o estudo de caso como opção metodológica. Com base no paradigma compreensivo de Stake (2004), utilizámos o modelo respondente (*responsive*), do mesmo autor, organizado em duas fases e em função das quais realizámos três estudos empíricos para, desta forma, se alcançar um olhar geral e um olhar focado sobre o impacto e efeitos do PASEG nas escolas. Trata-se de uma investigação transcultural, de um investigador do Norte global a investigar o Sul global, adotando uma auto-reflexão crítica onde emerge a noção de investigador *inbetweener*.

Este trabalho perspetiva a avaliação como um processo de investigação, e não um estudo de avaliação, por conseguinte segue um quadro teórico, uma organização e propósitos próprios da investigação em Ciências da Educação.

Os resultados do estudo apontam que o PASEG teve impactos e efeitos nas escolas através da criação de Oficinas em Língua Portuguesa (OfLP), da formação de professores com ênfase na língua portuguesa, na matemática, na biologia e nas TIC, em gestão e administração escolar e na distribuição de materiais. Contudo, os dados também apontam que as OfLP provocaram efeitos negativos e colaterais, verificando-se uma dependência discursiva e real nos Agentes da Cooperação (AC) e no PASEG, diretamente proporcional ao número de anos que este Programa esteve nas escolas. Este fator parece ter condicionado a continuação de muitas das atividades, estando esta dependência associada a uma perspetiva fortemente assistencialista veiculada pelo Programa, principalmente numa fase inicial.

O PASEG, devido à dimensão do país e de o *locus* da intervenção ser a escola, contribuiu para uma certa uniformização curricular no contexto/ nível de decisão curricular de gestão e de realização, parecendo mais intenso neste último. Porém, a nível macro (político-administrativo) contribuiu para a existência de um *core curriculum* no 3.º ciclo do ensino básico e secundário.

As componentes da intervenção que se cingiram a um efeito pretendido e positivo, mas de âmbito estritamente individual, como por exemplo, a lecionação de aulas, parecem não ter tido efeitos e impacto nas escolas.

Da comparação entre escolas, verificámos que há evidências que o PASEG teve efeitos mais expressivos e sistémicos em escolas fora da capital e de menor dimensão.

A análise dos dados também indica que as OfLP e as atividades de formação de professores necessitavam de ter sido apoiados desde o início em mecanismos endógenos e na *gramática* de cada escola. Porém, algumas das inovações introduzidas, devido à fragilidade do sistema educativo guineense, muito dificilmente poderão continuar sem algum tipo de apoio externo.

Os dados também sugerem que o PASEG fornecia força anímica/ elevava a moral dos professores para desenvolverem o seu trabalho, e confiança para comunicarem em língua portuguesa.

O presente estudo oferece, igualmente, um contributo para o avanço dos estudos curriculares em África, de uma forma global, e com particular relevância para a Guiné-Bissau. Acrescenta outras vozes, outras dinâmicas e outro contexto ao processo, em curso, da internacionalização dos estudos curriculares.

Abstract

Education systems constitute a productive space for exploring the issues raised by globalization due to its role in increasing the importance given to education and training, and within these, the importance attributed to evaluation. In this context, we can observe the emergence of a global education policy involving traveling reforms to making systematic educational change a global phenomenon. This process is promoted by transnational organizations, often using projects and programmes as mechanisms.

Taking this into consideration, and based on the analysis of the Portuguese Aid in Guinea-Bissau, this research aimed to evaluate the impact and effects of a bilateral educational aid programme called PASEG in the schools which were intervened from 2000 to 2012. The emphasis on school evaluation arises due to PASEG over almost its entire length focused in the meso and micro curriculum decision levels/ context.

The methodological approach followed was mixed - i.e. quantitative and qualitative - using the case study as a methodological option. Drawing on Stake's (2006) comprehensive paradigm, the research uses the responsive evaluation and was organized in two different phases leading to three empirical studies in order to obtain both a more general view and a more focused one concerning the impact and effects of PASEG in the schools. This is a cross-cultural research: a researcher from the global North researching the global South, and by adopting a critical self-reflection which led to the emergence of the notion of the inbetween researcher.

This work considers evaluation to be a research process and not an evaluation study. It therefore follows the specific purposes of research in educational sciences within a particular organizational and theoretical framework.

The study results indicate that the PASEG had impacts and effects on schools through the creation of resource centres, designated Portuguese Language Workshops (OfLP), through teacher training with an emphasis on the Portuguese language, mathematics, biology and ICT and by providing training/support to school management and administration and production/ distribution of materials. However, the data also indicate that the OfLP caused negative side effects. In this regard there is a discursive and real dependence on the expatriates and on PASEG. The more years PASEG was in the schools the more this discourse of dependence is present. This factor seems to have conditioned the maintenance of several activities and is related to a strongly assistentialist perspective conveyed by the Programme, particularly in the first years.

Due to the size of the country and also because the schools were where the intervention took place, the Programme contributed to a certain curriculum standardization at the meso and micro levels of curriculum decision. The programme also contributed to the standardization of the macro level of curriculum decision through the promotion of a core curriculum for post-basic education (7 to 12 grade).

There were also desired positive effects of the programme intervention (for instance, direct teaching to students) which were restricted to the individual level and did not appear to have an impact in the schools.

When comparing schools we find that the Programme had more significant and systemic effects in smaller schools located outside the capital city. The OfLP and the teacher training activities needed to have been supported since the beginning using endogenous mechanisms and based on the grammar of the schools. However, some of the innovations introduced, due to the fragility of the country education system, can hardly continue without some kind of external support.

The Programme also contributed to raise teacher morale and to give them confidence to communicate in the Portuguese Language.

Finally, this study also makes a contribution to the advancement of curriculum studies in Africa, in general, and Guinea-Bissau, in particular. It also adds other voices, dynamics and another context to the ongoing process of the internationalization of curriculum studies.

Índice

Índice de quadros	xv
Índice de tabelas	xvii
Índice de figuras / gráficos	xix
Índice de anexos.....	xxi
Lista de siglas e acrónimos	xxiii
Introdução	1
1. 40 anos de educação na Guiné-Bissau.....	9
1.1. Descrição da pesquisa de estudos.....	9
1.2. Síntese dos estudos revistos.....	22
2. Enquadramento conceptual	35
2.1. Os estudos curriculares - perspetivas.....	35
2.1.1. Internacionalização dos estudos curriculares	41
2.2. Globalização e transnacionalização da educação	45
2.2.1. Organizações internacionais	53
2.2.1.1. Banco Mundial.....	57
2.2.1.2. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico - OCDE.....	60
2.2.2. Desenvolvimento internacional e educação	61
2.3. Referentes da globalização na educação e no currículo.....	66
2.4. Avaliação – olhares cruzados	67
2.4.1. Avaliação de projeto, programa e cooperação para o desenvolvimento	76
2.4.2. Avaliação de escolas	81
2.4.3. Avaliação – a centralidade da qualidade	86
2.5. Opção por uma modelização	92
3. Enquadramento metodológico	95
3.1. Descrição do estudo.....	95

3.1.1.	Escolha da metodologia.....	97
3.1.1.1.	Metodologia qualitativa.....	98
3.1.1.2.	Metodologia quantitativa.....	99
3.1.1.3.	Metodologia quanti-qualitativa: o paradigma emergente	100
3.1.1.4.	Investigação em países do Sul global.....	102
3.1.1.5.	Opção metodológica.....	111
3.1.2.	Instrumentos de recolha e análise de dados	113
3.1.2.1.	Inquérito por questionário	115
3.1.2.2.	Inquérito por entrevista	118
3.1.2.3.	<i>Focus groups</i>	123
3.1.2.4.	Observação.....	126
3.1.2.5.	Conversas informais.....	128
3.1.2.6.	Análise documental.....	128
3.1.3.	Técnicas de análise de dados.....	129
3.1.3.1.	Análise de conteúdo.....	130
3.1.3.2.	Análise estatística.....	131
3.1.4.	Questões éticas da investigação	134
3.1.5.	Limitações do estudo	136
4.	Apresentação dos dados.....	139
4.1.	Estudo 1: Caracterização do Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau	140
4.1.1.	Cooperação Portuguesa	140
4.1.2.	Cooperação Portuguesa na Guiné-Bissau.....	143
4.1.3.	Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau (PASEG).....	146
4.1.3.1.	Orçamento anual	156
4.1.3.2.	Agentes da Cooperação.....	158

4.1.3.3.	Oficinas em Língua Portuguesa	161
4.1.3.4.	Grupos de Acompanhamento Pedagógico.....	165
4.1.3.5.	Cursos de Aperfeiçoamento de Português.....	167
4.1.3.7.	Formação inicial de professores	169
4.1.3.8.	Alfabetização.....	171
4.1.3.9.	Educação para a cidadania e ambiente	172
4.1.3.10.	Gestão e administração escolar.....	173
4.1.3.11.	Articulação das intervenções da Cooperação Portuguesa	174
4.1.4.	Síntese.....	174
4.2.	Estudo 2: Caracterização das escolas onde interveio o Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau	176
4.2.1.	Características globais das escolas.....	176
4.2.2.	Análise comparada das escolas.....	180
4.2.3.	Infraestruturas	180
4.2.4.	Organização da escola	188
4.2.5.	Síntese.....	199
4.3.	Estudo 3: Olhar focado sobre quatro escolas que foram apoiadas pelo Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau.....	202
4.3.1.	Escola 1.....	202
4.3.2.	Escola 2.....	217
4.3.3.	Escola 3.....	239
4.3.4.	Escola 4.....	247
4.3.5.	Síntese.....	261
5.	Discussão dos resultados	263
5.1.	Perceções e experiências dos docentes e diretores de escola em relação ao programa da cooperação portuguesa	265

5.2. Impacto e efeitos, nas escolas analisadas, do programa da cooperação portuguesa.	272
5.3. Fatores (internos e externos) interagem na implementação do programa da cooperação portuguesa	283
6. Conclusão	291
7. Referências bibliográficas	303
8. Fontes documentais	331
9. Publicações no âmbito do Doutorado	333
10. Anexos	335

Índice de quadros

Quadro I - Critérios de inclusão e exclusão dos estudos	11
Quadro II - Estudos revistos divididos por categorias	12
Quadro III - Síntese dos estudos revistos	14
Quadro IV - Conceito de Monoculturas e Ecologias.....	44
Quadro V – Visões do desenvolvimento	62
Quadro VI – Aspectos que devem ser incluídos na avaliação de escolas	84
Quadro VII– Tipologia de efeitos.....	85
Quadro VIII – Prioridades na definição de qualidade da educação mediante as características dos países	88
Quadro IX – Resumo dos estudos realizados	96
Quadro X - Potencialidade Vs. fragilidades de um estudo de caso	113
Quadro XI – Critérios de inclusão e exclusão das escolas	117
Quadro XII - Descrição das entrevistas.....	121
Quadro XIII – Estrutura das entrevistas.....	122
Quadro XIV – Descrição dos <i>focus groups</i>	126
Quadro XV – Tipo, número e nível de acesso dos documentos consultados.....	129
Quadro XVI – Objetivos gerais e específicos da primeira e da segunda fase do PASEG	149
Quadro XVII – Número de escolas envolvidas na primeira e segunda fase do PASEG	156
Quadro XVIII – Orçamento anual	157
Quadro XIX – Número de Agentes da Cooperação do PASEG por ano letivo	158
Quadro XX - OfLP criadas na primeira e na segunda fase do PASEG	163
Quadro XXI – Número de professores abrangidos pelos Grupos de Acompanhamento Pedagógico.....	167
Quadro XXII – Número de pessoas abrangidas pelos Cursos de Aperfeiçoamento do Português	168
Quadro XXIII – Número de monitores de educação de infância e/ou pré-escolar abrangidos	169
Quadro XXIV – Número de estagiários envolvidos por ano letivo.....	170
Quadro XXV – Número de professores e orientadores de prática pedagógica envolvidos por ano letivo	171
Quadro XXVI – número de núcleos de alfabetização e alfabetizados pelo PASEG.....	172

Quadro XXVII – Características globais de cada uma das escolas.....	177
Quadro XXVIII – Resumo dos efeitos das atividades de formação por escola	277
Quadro XXIX - Resumo dos efeitos das OfLP por escola	280

Índice de tabelas

Tabela I - Tipo de construção da escola em função da existência de projeto(s) de melhoria das infraestruturas	180
Tabela II – Tipo de construção da escola em função das condições para funcionar na época das chuvas	181
Tabela III - Tipo de construção da escola em função dos níveis de ensino que oferece	181
Tabela IV - Tipo de construção da escola em função da localização geográfica	182
Tabela V – Fontes de energia elétrica utiliza	182
Tabela VI – Origem da água da escola	183
Tabela VII – Razões apontadas para os alunos não utilizarem as casas de banho	183
Tabela VIII - Razões apontadas para os professores não utilizarem as casas de banho	183
Tabela IX – Presença de portas nas salas de aula em função da presença de janelas	184
Tabela X – Perceção sobre o número de salas de aula em função dos níveis de escolaridade da escola.....	185
Tabela XI - Perceção sobre a presença de cadeiras e mesas suficientes em função dos níveis de escolaridade da escola	185
Tabela XII – Tipo de construção da escola em função da existência de centro de recursos/Oficina em Língua Portuguesa.....	186
Tabela XIII – Níveis de ensino das escolas em função da presença ou ausência de associação/comissão de pais	188
Tabela XIV – Número de alunos por turma	192
Tabela XV – Instituições que fornecem formação contínua aos professores.....	196
Tabela XVI - Número de horas semanais que os professores trabalham	197
Tabela XVII – Tipo de construção da escola em função do acesso por parte dos professores a material didático-pedagógico.....	198

Índice de figuras / gráficos

Figura 1 - Mapa da Guiné-Bissau e locais de investigação	97
Figura 2 – Duração do PASEG e a instabilidade político-militar.....	146
Gráfico 1 – Percentagem de estudos revistos por categoria	13
Gráfico 2 – Número de estudos revistos por ano civil.....	20
Gráfico 3 – Número de estudos por categoria e por ano civil	21
Gráfico 4 - Distribuição da APD portuguesa de 1999 a 2010 na Guiné-Bissau.....	144
Gráfico 5 – Número de formadores locais por ano letivo.....	160
Gráfico 6– <i>Box-plot</i> do número de salas de aula por escola	184
Gráfico 7 – Espaços presentes nas escolas para além das salas de aula	186
Gráfico 8 – Fontes de financiamento das OfLP	187
Gráfico 9 – Pessoas que trabalham/colaboram na OfLP.....	188
Gráfico 10 – Percentagem de turnos em que está em funcionamento cada nível de ensino	189
Gráfico 11 – Participação dos pais nas decisões tomadas na escola.....	190
Gráfico 12 – Percentagem de alunos com manuais escolares e materiais básicos para as aulas	191
Gráfico 13 – Número total de alunos do sexo masculino e feminino por escola no início do ano letivo	191
Gráfico 14 – Percentagem de razões apontadas pelos respondentes como fatores de insucesso escolar	193
Gráfico 15 – Percentagem de alunos que abandonam, que reprovam e que passam de ano escolar	194
Gráfico 16 – Percentagem de razões apontadas pelos respondentes como fatores de abandono escolar	195
Gráfico 17 - Número total de professores do sexo masculino e feminino por escola.....	196
Gráfico 18 - Conteúdos/temáticas abordadas na formação contínua.....	197
Gráfico 19 – Percentagem de escolas com apoio de outras organizações para além do Ministério da Educação.....	198
Gráfico 20 - <i>Box-plot</i> do número anos que o PASEG esteve nas escolas	199

Índice de anexos

- Anexo 1 - Guião de entrevista coordenação do PASEG
- Anexo 2 - Guião de entrevista pessoas recurso
- Anexo 3 - Guião de entrevista diretores
- Anexo 4 - Guião do *focus group* professores GAP
- Anexo 5 - Guião do *focus group* professores CAP
- Anexo 6 - Guião do *focus group* professores alunos
- Anexo 7 - Guião do *focus group* professores OfLP
- Anexo 8 – Questionário
- Anexo 9 – Curriculum Vitae e projeto de investigação resumido
- Anexo 10 – Análise de conteúdo das entrevistas
- Anexo 11 – Análise de conteúdo dos *focus group*

Lista de siglas e acrónimos

- CP - Cooperação Portuguesa
- APD - Ajuda Pública ao Desenvolvimento
- CAD - Comité de Apoio ao Desenvolvimento
- OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
- AC - Agentes da Cooperação
- PIC - Programa Indicativo da Cooperação
- PASEG - Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau
- OfLP - Oficinas em Língua Portuguesa
- GAP - Grupos de Acompanhamento Pedagógico
- CAP - Cursos de Aperfeiçoamento do Português
- EUA - Estados Unidos da América
- UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

“Há duas respostas para as coisas que eles te vão ensinar na escola sobre a nossa terra: a verdadeira resposta e a que darás para passar de ano. Tens de ler livros para aprender as duas respostas. (...) – Eles vão ensinar-te que um branco chamado Mungo Park descobriu o rio Níger. Isso é um disparate. O nosso povo pescava no Níger muito antes do avô de Mungo Park ter nascido sequer. Mas nos teus exames, escreve que foi Mungo Park.” (Adichie 2009, 21)

Introdução

Globalização é um termo partilhado e um processo de standardização, independentemente do local onde vivemos, sendo predominante uma perspetiva neoliberal e hegemónica. Este processo traz para o debate o papel dos estados-nação influenciados pela emergência de organismos transnacionais (Charlot 2007, Pacheco e Pereira 2007, Thomas 2005, Dale 2004, Dale e Robertson 2004, Morgado e Ferreira 2004, Cortesão e Stoer 2002, Santos 2006, Hallak 2000). Os seus efeitos são sentidos especialmente a nível económico, político e cultural, em especial nos países do Sul global, nos pequenos países e países frágeis, pois nestes contextos há uma grande capacidade – material e ideológica - para agentes externos definirem agendas e prioridades devido a uma grande dependência de ajuda externa em diferentes modalidades, como, por exemplo, de financiamento, de informação e de especialistas (Verger, Novelli, e Altinyelken 2012, Crossley, Bray, e Packer 2011, Charlot 2007, Dale 2004, Robertson et al. 2007, Pacheco e Pereira 2007).

Por estas razões cada Estado segue uma agenda globalmente estruturada (Dale 2004) e estamos perante a existência de *global education policy* (GEP) (Verger, Novelli, e Altinyelken 2012, Robertson 2012) devido a várias organizações não-governamentais, agências governamentais e não-governamentais, fundações, entre outros (e.g. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, União Europeia, Organização Internacional do Trabalho, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial), com diversas tipologias e mandatos, veicularem em muitas partes do mundo reformas educativas e um conjunto de políticas educativas similares, em locais muito diversos em termos culturais e de desenvolvimento económico (eg. Bonal e Rambla 2009, Verger, Novelli, e Altinyelken 2012, Geo-Jaja e Zajda 2005, Pacheco 2009a, 2011). Assim, a mudança educacional sistemática tornou-se um fenómeno global (Carson 2009) aparecendo *reformas viajantes* que se instalam nos sistemas educativos e provocam “shifts from hierarchy to network as the preferred model” não se sabendo de onde vêm e para onde vão (Steiner-Khamsi 2012b, 8). Neste processo, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e o Banco Mundial têm desempenhado um papel crucial nas últimas duas décadas apregoando a importância da educação para os bons

resultados económicos (eg. Charlot 2007, Klees, Samoff, e Stromquist 2012b, Bonal e Rambla 2009). A OCDE é considerada a instituição mais importante para os países ricos e o Banco Mundial para os pobres.

No âmbito das organizações transnacionais surgem projetos e programas, e entre estes, os de cooperação para o desenvolvimento, nos quais as várias agências e os doadores colocam a ênfase na avaliação numa perspetiva de prestação de contas e têm um número variado de guias de avaliação. Os do Comité de Apoio ao Desenvolvimento (CAD) da OCDE são os mais utilizados, porém, não se pode descurar também o papel do Banco Mundial, já que estas duas instituições assumem um papel importante na promoção de “evaluation standards, guidelines and codes of ethics” (Ridde, Goossens, e Shakir 2012, Davies 2013, Nagao 2006, Stern 2007, 309).

Apesar de ser amplamente aceite, a nível internacional, que os programas e projetos de educação no âmbito da cooperação para o desenvolvimento são os mais avaliados e que a avaliação no final de cada ciclo de programa/ projeto constitui uma prática habitual, esse conhecimento não é, muitas vezes, colocado ao serviço da comunidade científica (Samoff 2003, Harber 1997) e/ou não é utilizado por esta. A Cooperação Portuguesa não é exceção, as investigações académicas são escassas, e apesar de possuir um sítio da Internet com um conjunto acessível de documentos que possibilitam a obtenção de informação sobre avaliação de projetos/ programas, relatórios e/ ou sumários executivos de relatórios de avaliação final desde 1998 a 2013 (Camões - Instituto da Cooperação e da Língua 2015), as informações apresentadas são por vezes superficiais e insuficientes. Um outro fator que deve ser considerado, referido por Proença (2010, 154) quando analisa a avaliação da cooperação descentralizada, é a “inexistência de uma cultura de avaliação na Cooperação Portuguesa” por esta estar, muito possivelmente, associada a uma obrigação burocrática e imposta externamente, como uma atividade de fiscalização e de justificação do uso do financiamento público.

Posto isto, podemos considerar que os sistemas educativos são um local instigante para explorar as questões inerentes à(s) globalização(ões) pelo seu papel na crescente importância dada à educação e à formação, e dentro destas à avaliação, essencialmente ao seu conceito fundador, o de medida (Charlot 2007, Pacheco e Pereira 2007, Pinar 2007a, Figari 2007, Robertson et al. 2007, Pacheco 2014a, 2009a). Neste âmbito, os estudos curriculares desempenham um papel crucial no estudo deste fenómeno.

Neste estudo, entende-se por estudos curriculares a denominação mais abrangente para o campo epistemológico do currículo e “o estudo interdisciplinar da experiência educativa” (Pinar

2007b, 19) que permite perceber a miríade de dilemas, questões e problemas relacionados com a organização social e institucional da educação (Pinar 2003c, 26, Ropo 2009).

A escolha da problemática de investigação da presente tese tem implícita uma motivação que pode ser classificada a dois níveis, a pessoal e a profissional. A pessoal, pelo interesse nos estudos curriculares e, em particular, na relação entre globalização e currículo, sobretudo na compreensão da forma como as *reformas viajantes* e as políticas globais da educação interferem/influenciam a nível macro, meso e micro as decisões na área da educação a nível nacional nos países do Sul global, mais concretamente o papel que os vários atores inerentes à ajuda pública ao desenvolvimento (multilateral e/ou bilateral) desempenham, e como ocorre a hibridação e re-hibridação da conversação complexa que é o currículo (Pinar, 2007). Tudo isto, sem descurar que a internacionalização dos estudos curriculares não significa a sua uniformização, nem globalização, mas antes a valorização conceptual dos distintos campos nacionais de currículo, mas também do mundial (Pinar 2010b, Moreira 2009, Pinar 2003b, 2008a, Pacheco 2009b).

Esta motivação está inteiramente ligada à segunda, a profissional, pois advém do trabalho desenvolvido desde 2004 em projetos e programas de cooperação para o desenvolvimento na área da educação de forma mais operacional em Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e Timor-Leste, como investigador do Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto, como membro ativo da Rede Interinstitucional para a Educação em situação de Emergência e como forma de dar continuidade ao trabalho iniciado na dissertação em Ciências da Educação, especialização em Desenvolvimento Curricular intitulada “Globalização e currículo: atores e processos. Um estudo exploratório na Guiné-Bissau.” (Silva 2011). Ao longo deste percurso tivemos a oportunidade de observar e participar em vários processos de negociação e implementação de projetos e programas na área da educação, e percebemos as tensões e paradoxos existentes, bem como de que modo as agendas das organizações transnacionais moldam os sistemas educativos dos países. Porém, não podemos descurar o facto de existirem resistências e hibridação, pois as pessoas nas periferias não são atores passivos, pois também atuam como criadores e interpretes.

Desta forma, e após ter trabalhado de 2009 a 2012 na assistência ao Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau (PASEG) e desenvolvido as primeiras reflexões e considerações em torno do Programa (Santos, Mendes, e Silva 2012, Santos, Silva, e Mendes 2012c, 2014), surgiu a problemática para o presente trabalho de doutoramento que redundou na necessidade em avaliar qual o impacto e os efeitos do PASEG da cooperação portuguesa, na Guiné-Bissau, nas escolas onde interveio de 2000 a 2012. O foco na avaliação de escola surge devido ao PASEG situar a tónica da

sua intervenção no nível de decisão curricular de realização e de gestão ao longo de quase toda a sua vigência, colocando assim as escolas como *locus* da sua intervenção.

Face ao apresentado, torna-se importante realizar uma breve caracterização do país onde decorreu a investigação. A Guiné-Bissau é um pequeno Estado da África Ocidental com uma superfície de 36.125km², aproximadamente com 1,6 milhões de habitantes e com uma taxa média de aumento da população estimada em 3% ano (MENCCJD 2011, MEPIR 2011). No Índice Ibrahim¹ encontra-se na posição 45 (de 54) com uma classificação de 35,7 (em 100), sendo o país com pior classificação da África Ocidental. Ainda neste índice apresenta, desde 2011, uma deterioração dos indicadores referentes às categorias Participation & Human Rights, Sustainable Economic Opportunity e Human Development, este último que inclui a educação. Porém, na subcategoria Segurança Nacional apresenta valores acima da média continental (Mo Ibrahim Foundation 2015). Desde a ocupação colonial portuguesa até à atualidade pode ser considerado um país com uma frágil coesão nacional, com um legado de conflitos e “fragmentado e batido por vagas exteriores” (Pelissier 1989a, b, 276, Sousa 2012b, a). A independência do jugo colonial português foi declarada de forma unilateral a 24 de Setembro de 1973, após onze anos de luta armada para a libertação nacional, sendo reconhecida por Portugal em 1974 e desde essa altura, até 1991, esteve sob a égide de um partido único (Pelissier 1989b, Sousa 2012a, b). A liberalização das políticas económicas (em meados da década de 1980) e a adoção do multipartidarismo como sistema político foram acompanhados pela realização das primeiras eleições multipartidárias (1994) mas também por uma elevada dívida externa fruto da implementação de um Programa de Ajustamento Estrutural que veio a ter elevados custos sociais e económicos e, de uma forma geral, provocar um descontentamento crescente entre os veteranos de guerra e o exército (Cruz 2007, Temudo 2008). De 1973 até ao presente ocorreu uma guerra civil, no período de 7 de julho de 1998 a maio de 1999 e 10 golpes de estado, o último em 2012, que interrompeu a segunda volta das eleições presidenciais e cuja ordem constitucional regressou em julho de 2014 (Sousa 2012b, Temudo 2008). A guerra civil de 1998-1999 não foi um conflito de irracionalidade apolítica despoletada pela ganância, religião ou tribalismo, mas uma *brotherly war*, apesar das forças beligerantes incluírem algumas dimensões étnicas (Temudo 2008). Mais recentemente, em agosto de 2015 e junho de 2016, a destituição por parte do Presidente da República do governo em funções criou mais um ciclo de instabilidade política. A Guiné-Bissau é também considerada o primeiro narco-Estado Africano e um dos Estados mais frágeis do continente

¹ O Ibrahim Index of African Governance é um índice que fornece uma avaliação estatística anual do desempenho da governação em cada país Africano e inclui os seguintes indicadores Safety & Rule of Law; Participation & Human Rights; Sustainable Economic Opportunity; Human Development.

(O'Regan e Thompson 2013, Temudo 2008). Este contexto de crise e fragilidade permanente levou a que as Nações Unidas em 2009 reformulassem o seu mandato no país – de uma abordagem de desenvolvimento para uma de segurança - constituindo esta mudança um marco importante, pois passa a ser reconhecido que as reformas devem ser realizadas através de um programa com foco nos setores da defesa, segurança e justiça (Barros e Rivera 2011).

O produto interno bruto *per capita* é um dos mais baixos do mundo (1270 dólares americanos), as infraestruturas são pobres, os indicadores sociais baixos e a taxa de pobreza é de aproximadamente 64,7% (MEPIR 2011, UNESCO Institute of Statistics 2011). Atualmente o país vive um ambiente de crise alimentar e um *state failure* e ao longo do tempo tem experienciado um longo processo de *depeasantization* do meio rural, ampliado pelo aumento de matrículas de jovens na escola (Temudo e Abrantes 2013, 2015). Neste contexto de fragilidade a sociedade civil (essencialmente as ONG's e a Igreja Católica) desempenha um papel crucial na assistência às populações mais desfavorecidas e na consolidação do Estado, com relevo para as áreas da educação, da saúde, direitos humanos, ambiente e no processo de consolidação da paz (Barros 2012). Desde o ano 2000, Portugal tem sido o principal doador bilateral e a União Europeia o maior doador multilateral (Monteiro 2005, MEPIR 2011). Apesar de a língua portuguesa ser oficial, apenas aproximadamente 5% da população a tem como língua materna e cerca de 10% é capaz de a falar. A maioria dos habitantes fala uma ou mais das 20 línguas existentes no país, incluindo o crioulo (Monteiro 2005, Benson 2010, Observatório da Língua Portuguesa 2009). Das cerca de 20 línguas nacionais as mais faladas/representativas são o Balanta, o Fula, o Mandinga, o Manjaco e o crioulo, sendo esta considerada a língua franca, falada por 30 a 40% dos habitantes (Monteiro 2005, Benson 2010).

As condições de fragilidade do Estado, como má governação, corrupção, baixos níveis de coesão social, desigualdades e exclusão podem afetar a educação (Brannelly, Ndaruhutse, e Rigaud 2009, INEE 2010). Na Guiné-Bissau estes aspetos refletem-se, por exemplo: numa taxa líquida de escolarização de 67%; nas 13% das salas de aula de quirintim (esteiras de bambu); na ausência de livros escolares; no número de dias de aulas limitado, devido às greves por causa dos atrasos no pagamento de salários aos professores; nas elevadas percentagens de insucesso e de abandono escolar; nos muitos professores em exercício com baixos níveis de formação inicial; a necessidade de contratar em média cerca de 450 professores por ano para alcançar a escolarização universal para o 1.º e 2.º ciclos do ensino básico em 2020; e a mudanças constantes do titular da pasta da educação, tendo tomado posse desde a independência e até à atualidade 33 ministros da educação (UNESCO

2013, Lopes 2014, MENCCJD 2011 e dados do autor). Assim, o sistema educativo guineense, apesar das mudanças que foram ocorrendo, continua a ser “descontinuado por reformas inacabadas e por actuações avulsas, por vezes sem prumo, um sistema que ficou desajustado, instável, ineficiente e altamente selectivo” (Monteiro 2005, 131). Um dos fatores apontados para esta situação é a herança da educação colonial, que chegou mesmo a ser designada como “A origem do mal” (Koudawo 1996, 69).

No entanto, apesar destes aspetos, o sistema educativo apresenta uma enorme resiliência, uma das características em contexto de emergência/ fragilidade/ reconstrução pós-conflito, uma vez que os sistemas educativos se reconstróem mesmo nas circunstâncias mais desafiantes, com o apoio das comunidades, devido ao papel simbólico e estratégico atribuído à educação (Kirk 2007, Brannelly, Ndaruhutse, e Rigaud 2009, Nicolai 2009, INEE 2010). Exemplos desta resiliência, no caso da Guiné-Bissau, são: i) o conflito de 1998/1999 não afetou a dinâmica de crescimento das taxas brutas de escolarização nos anos que se seguiram; ii) antes (nas áreas libertadas) e depois da independência as comunidades organizaram várias estratégias para começar e/ou continuar o acesso à educação; iii) no ano letivo 2009/2010 e 2010/2011, que foram dos mais estáveis dos últimos anos, legislação fundamental foi aprovada, foram realizados os exames nacionais e os anos letivos funcionaram sem grandes interrupções (MENCCJD 2011, Monteiro 2005, UNESCO 2013).

Tendo por base a problemática apresentada e as características do país, emergiram as seguintes inquietações em torno do PASEG: Quais são as perceções e experiências dos docentes e diretores de escola em relação ao PASEG? Qual o impacto e os efeitos do PASEG?; Que fatores (internos e externos) interagem na implementação do PASEG?

Partindo destas questões e da problemática da investigação, formulámos os objetivos que se seguem para o projeto de investigação:

- Perceber como é percecionado o PASEG pelos atores locais, em especial professores e diretores de escola;
- Analisar o impacto e efeitos do PASEG nas escolas onde interveio;
- Analisar os fatores internos e externos que influenciaram a implementação do PASEG;
- Contribuir para o desenvolvimento e aprofundamento da avaliação de impacto e efeitos nos programas e projetos de cooperação para o desenvolvimento, na área da educação, em contexto de fragilidade.

Considerando os aspetos referidos anteriormente, o trabalho intitula-se *Entre o internacional e o local – impacto e efeitos de programas de educação em cooperação para o desenvolvimento. Um estudo de caso na Guiné-Bissau* e partiu de uma abordagem metodológica mista, isto é, quanti-qualitativa utilizando o estudo de caso como opção metodológica. Os dados empíricos foram recolhidos na Guiné-Bissau, e em Portugal, envolvendo alunos, professores, diretores de escola e outros funcionários das escolas, agentes e ex-agentes da cooperação e técnicos de organizações governamentais e não-governamentais que direta e/ou indiretamente estiveram envolvidos no PASEG, e fontes documentais de arquivos e bases de dados on-line. Foi privilegiada a voz dos protagonistas, em especial dos africanos, que diretamente participaram nas atividades do PASEG para analisarmos como os vários processos foram apreendidos, contextualizados e que tensões emergiram. Com base no paradigma compreensivo de Stake (2004) utilizámos o modelo respondente (*responsive*), do mesmo autor, organizado em duas fases e em função das quais realizamos três estudos empíricos para, desta forma, se alcançar um olhar geral e um olhar focado sobre o impacto e efeitos do PASEG nas escolas. A recolha de dados foi realizada recorrendo ao questionário, a entrevistas semiestruturadas, a *focus-groups*, à análise documental, a conversas informais, a notas de campo e à observação não participante, utilizando a análise de conteúdo e análise estatística como técnicas de análise de dados.

Este trabalho pode ser enquadrado no âmbito da investigação em avaliação, pois nem todos os estudos de avaliação são investigação em avaliação e vice-versa, por respondem a problemáticas e finalidades diferentes. Assim, tendo como referência este pressuposto e o referencial próprio que enquadra este trabalho, torna-se importante não o equiparar aos relatórios de avaliação produzidos por consultores e equipas de avaliação que seguem guiões e lógicas diferentes inerentes às *developmental evaluations* exploradas no capítulo 2. Deve ainda ser considerado que o trabalho de um investigador implica necessariamente trabalho científico e compromisso/ativismo político (Pacheco 2009b) e, por esta razão, a perspetiva veiculada no presente trabalho, assim como o percurso do investigador, parte da perspetiva de que o caminho que deve ser seguido como fiel da balança da crescente standardização e mercadorização da educação, em termos globais, é a internacionalização dos estudos curriculares através de uma conversação complexa.

O presente trabalho está organizado em cinco capítulos. O primeiro, “40 anos de educação na Guiné-Bissau”, pretende compreender a evolução do sistema educativo guineense numa perspetiva mais alargada, partindo da revisão de estudos publicados sobre o sistema educativo que conseguimos identificar e ter acesso de 1974 até 2015. Possibilita ainda indicar quais as principais tendências que

podem caracterizar os estudos curriculares na Guiné-Bissau, e enquadrar os objetivos e as perguntas de investigação do presente estudo.

O segundo capítulo é dedicado ao enquadramento conceptual que inclui os autores e conceitos que foram convocados para a construção da argumentação científica que constitui a fundação e cimenta a nossa tese. Inicia com uma perspetiva dos estudos curriculares, seguindo com a exploração dos conceitos de globalização, transnacionalização da educação, passando para as questões sobre desenvolvimento internacional e educação, seguido pela apresentação dos referentes da globalização na educação e no currículo. De seguida, problematiza-se o conceito de avaliação e de avaliação de escolas, atravessando as especificidades dos países do Sul global e da cooperação para o desenvolvimento, terminando com a modelização adotada para o presente estudo.

No terceiro capítulo é descrita a abordagem metodológica fundamentando as opções tomadas teoricamente, a apresentação dos instrumentos de recolha e análise de dados de forma pormenorizada e a caracterização da amostra. São também abordadas as especificidades de realizar investigação transcultural em países do Sul global, o papel do investigador em todo este processo, e na parte final do capítulo, as questões éticas da investigação e as limitações do presente estudo.

O quarto capítulo trata a apresentação dos dados recolhidos através das técnicas de recolha de dados utilizadas, de forma rigorosa, e encontra-se estruturado tendo por referência os três estudos realizados - o estudo 1 realiza a caracterização do PASEG; o estudo 2 realiza a caracterização das escolas onde interveio o PASEG; e o estudo 3 realiza um olhar focado sobre quatro escolas que foram apoiadas pelo PASEG.

No quinto capítulo realizamos a discussão dos resultados, convocando os autores e os conceitos do segundo capítulo através da problematização e interpretação dos dados apresentados no capítulo quatro.

Por fim, conclui-se a tese com a apresentação das conclusões do presente estudo empírico, indicando os principais resultados e pontos para futuras investigações, seguindo-se as referências bibliográficas, as fontes documentais e os anexos.

1. 40 anos de educação na Guiné-Bissau

No presente capítulo realizamos a revisão de estudos sobre o sistema educativo da Guiné-Bissau, antecedendo o enquadramento concetual do presente trabalho. Optamos por realizar a revisão de todos os estudos que conseguimos identificar e ter acesso desde 1974 até 2015 que se debruçavam sobre a educação na Guiné-Bissau. Este aspeto está relacionado com o facto de a Guiné-Bissau ser um país subinvestigado, se pretender aprofundar o conhecimento sobre a educação no país, o presente estudo abranger a análise de um Programa de cooperação com uma intervenção ampla e o campo dos estudos curriculares deve ser estudado tendo em conta os fatores políticos, históricos e sociais.

Parece-nos que a abrangência da revisão realizada dá um contributo importante para o presente trabalho de investigação, uma vez que nos permite compreender a evolução do sistema educativo numa perspetiva mais alargada, verificar que tipo de estudos com base empírica foram realizados sobre o sistema educativo, mas também indicar quais as principais tendências que podem caracterizar os estudos curriculares na Guiné-Bissau. Para além destes fatores, esta revisão permite enquadrar os objetivos e as perguntas de investigação do presente estudo.

1.1. Descrição da pesquisa de estudos

Na pesquisa dos estudos recorreremos ao seu levantamento junto do Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa, da ONG Fundação Educação e Desenvolvimento, das várias organizações do sistema das Nações Unidas que atuam na área da educação na Guiné-Bissau, da Cooperação Portuguesa, da ONG Plan Guiné-Bissau, da ONG Fundação Fé e Cooperação, da ONG Effective Intervention, da ONG Tiniguena, de pessoas de contacto do investigador e do seu conhecimento prévio, decorrente do trabalho realizado na Guiné-Bissau. Em Portugal, realizamos uma pesquisa no Centro de Recursos do Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, no Centro de Recurso da ONG Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral e na biblioteca do ISCTE-IUL, por se tratar de locais com um acervo bibliográfico relevante para a pesquisa. Foi ainda realizada uma pesquisa na biblioteca do escritório multisetorial regional da UNESCO em Dacar, que trabalha diretamente com os países da África Ocidental, que inclui a Guiné-Bissau.

Para além desta pesquisa *in loco*, recorreremos às seguintes bases bibliográfica on-line e sítios da internet institucionais: B-on, Education Resources Information Center, Repositório Científico de

Acesso Aberto de Portugal, Repositório da Universidade de Estocolmo (DIVA), Repositório da Universidade de Sussex, Repositório da Universidade de Bristol, Repositório da Universidade de Coimbra, Repositório da Universidade do Porto, Repositório do ISCTE-IUL, Repositório da Universidade do Minho, Repositório Universidade do Algarve, Repositório Universidade de Lisboa, Repositório Universidade da Beira interior, Guinea-Bissau Docs, Instituto Internacional de Planeamento da Educação da UNESCO, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa, British Library for Development Studies, Centro de Informação e Documentação das Nações Unidas na Guiné-Bissau, IlissAfrica – Internet Library for Sub-shaaran Africa, Web of science, Web of knowledge, Networked Digital Library of Theses and Dissertations Union Catalog, Open Access Theses and Dissertations; Repositório TEL, Memórias de Africa e do Oriente, Biblioteca Digital Vésila e Cairn.info. A pesquisa foi realizada através do cruzamento de palavras-chave, tais como: Guiné-Bissau, educação, avaliação, desenvolvimento curricular, professores.

Tal como referido, para além das bases bibliográfica *on-line* a pesquisa foi complementada com a consulta de sítios da internet institucionais relevantes (e.g. Centro de Informação e Documentação das Nações Unidas na Guiné-Bissau) porque estes também contêm estudos relevantes que não aparecem nos meios de pesquisa académicos, tal como referido por Mallett, Hagen-Zanker, Slater, & Duvendack (2012).

Identificados os trabalhos e escolhidos os critérios de inclusão e exclusão dos estudos (Quadro I), procedeu-se ao processo de categorização seguindo os procedimentos identificados por Bardin (2007), que resultou da centralidade das temáticas focadas, nomeadamente alunos (14), avaliação de projetos (11), escolas (17), língua (28), política educativa (60), e professores (18) (Quadro II).

Durante a pesquisa dos documentos, foi tido em consideração o título e analisado o índice/ resumo/ sumário executivo/ introdução de forma a verificar se o conteúdo teria interesse para a revisão realizada. Se estas partes dos documentos se mostravam ambíguas, analisávamos o conteúdo do documento para verificar mais em pormenor a sua inclusão ou exclusão. Caso os documentos se mostrassem relevantes, era retirada a referência bibliográfica e arquivada para se proceder à análise.

Tentámos ser o mais exaustivos possível na pesquisa, contudo não é possível afirmar que realizámos a revisão de todos os estudos sobre a educação na Guiné-Bissau no período de 1974 a 2015. Esta pesquisa envolveu uma leitura de 365 documentos que se mostraram relevantes. Estes documentos foram retirados de milhares de resultados das pesquisas nas bases de dados, essencialmente porque em muitas delas só pesquisando pelo nome do país é que obtivemos resultados. No final, foram incluídos na revisão 148 estudos, sendo registada numa folha de Excel

criada para o efeito os principais argumentos, a metodologia utilizada, o tipo de publicação, o público que abrangia, os fatores em estudo e as principais conclusões/ resultados. Do total de estudos, 130 estão escritos em língua portuguesa, 15 em língua inglesa e 3 em língua francesa.

Quadro I - Critérios de inclusão e exclusão dos estudos

Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
Escritos em português, inglês, francês e castelhano;	Escritos noutra língua que não o português, o inglês, o francês e o castelhano;
Publicados entre 1974 e 2015	Publicados antes de 1974
Foco na área da educação na Guiné-Bissau	Documentos de áreas que não a educação
Presença de dados de natureza empírica	Documentos sem dados de natureza empírica

No Quadro II pode-se observar os estudos incluídos em cada uma das categorias e no

Gráfico 1 a representação percentual por categoria, destacando-se a política educativa que incluiu 41% dos estudos revistos. Não foi realizada uma meta-análise, apesar de alguns estudos parecerem ter inconsistências metodológicas e baixa qualidade. Por se tratar de um país sub-investigado foram incluídos vários relatórios elaborados no âmbito de projetos internacionais e não apenas os estudos publicados em revistas com revisão pelos pares, livros, dissertações ou teses. Dos estudos revistos, uma grande parte, foi financiada por organizações transnacionais.

Quadro II - Estudos revistos divididos por categorias

Alunos	Fazzio e Zhan 2011, Fazzio, Silva, e Mann 2011, Boone et al. 2013, Ba 1996, 1997, Ahlenhed et al. 1991, Aimé et al. 1996, Dialló, Pereira, e Namoni 1996, Namoni 1994, Pereira e Namoni 1994, Cissoko et al. 1987, Nosolin, Di Maio, e Rodrigues 2014, Lepri 1986b, Pereira e Costa 1994
Avaliação de projetos	Caetano 2012, 2013, Laranjeiro 2009, Afonso et al. 2008, Banco Mundial 2005, Andersson-Brolin et al. 1990, Ballara et al. 1996, Gomes e Pereira 2004, Belo, Barbosa, e Santos 2002, Filart 2006, Barbosa et al. 1994
Escolas	Landim 2010, Campos 2009, Cunha e Ba 2008, Lopes 2007, Ribeiro 2001, Moreira 1997, Furtado e Bamba 1994, SINAPROF 1995, Barreto 2012b, Sanó et al. 2012, Koudawo e Gning 1998, Baldé 2012, Jao, Camará, e Indjai 2006, Barbosa e Pereira 1994, UNICEF 2002, Fontán, Fontán, e Fontán 1993, Sanhá 2014, Sobral 2012
Língua	Barbosa e Bizarro 2011, Barbosa 2012, Benson 2010, Candé 2008, Hovens 1994, 2002, Gomes 1997, Santos 1997, Ballara 1985, Sani 1996, Baldé 2013, Santos 1994, Bachmann 2014, Djaló 1987, Callewaert 1995, Fonseca 2012, Scantamburlo 2012, Gomes 2007, Gomes 1994, Solla 2005, Scantamburlo 2005, Benson 2003, Ichinose 1996, Benson 2002, 1994, 1993, Oliveira 2015, Barbosa 2015
Política educativa	Silva 2011, Barreto 2012c, Baldé 2010, Djaló 2009, Cá 2005b, 1999, Furtado 2005, Monteiro 2005, Lepri 1985, Carr-Hill e Rosengart 1983, 1982, Almeida 1981, Cá 2000, Dias 1978, Fanda 2013, Issler et al. 1996, Lepri 1986a, 1987a, b, Monteiro 1994, Moreira 2006, Sanhá, Mendes, e Landim 2000, Sucuma 2013, Pehrsson 1996, Bedeta 2013, Silva 2012, Gouveia 2007, Djaló 2014, Gomes 2014, Furtado 2007, Sani 2013, Viegas 1995, Furtado 1986, Sena 1995, Monteiro, Buaró, e Delgado 1994, Barreto 2012a, MENCCJD 2011, Barreto 2005, Macedo 1977, Silva e Santos 2014, Lopes 2014, Lepri 1996, Monteiro 1996, Cá 2008, Silva, Santos, e Pacheco 2015, Guterres, Grilo, e Carneiro 1986, MEN 1981, MECD 1987, Pereira e Moita 1976, Oliveira e Oliveira 1978, MENCCJD 2009, Koudawo 1996, Cá 2007, Namone 2014, Cá e Cá 2015, Yonemura 2015, Baldé 2011, Sani e Oliveira 2014, Sucuma 2015, Carreiro 2011, UNESCO 2013
Professores	Santos, Silva, e Mendes 2012a, Benavente e Varly 2010, Campos e Furtado 2009a, Portugal e Aveleira 2009, Aveleira 2006, Cá 2005a, Dâmaso 1997, Daun 1997, Portugal e Aveleira 2007, Rosabal 2005, Landim e Bamba 1994, Costa 2014, Correia 2013, Oliveira 2012b, Oliveira 2014, Lepri 1988, Medeiros 2005, Neto 1983

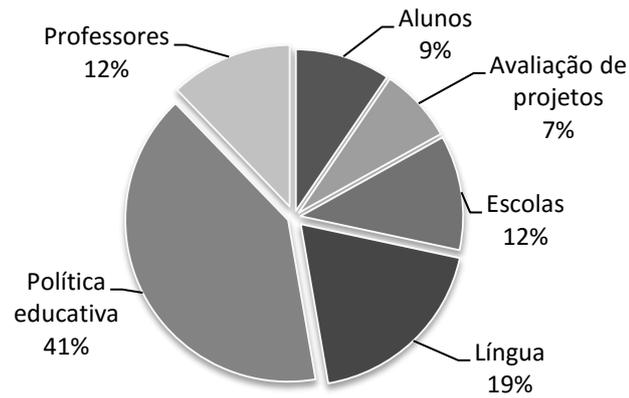


Gráfico 1 – Percentagem de estudos revistos por categoria

Para se poder ter uma perspetiva abrangente do número de estudos por ano, a tipologia das publicações e os fatores em estudo elaboramos um quadro síntese (Quadro III), um gráfico onde está representado o número de estudos por ano civil (Gráfico 2) e um gráfico que permite visualizar o número de estudos por categoria e por ano civil (Gráfico 3). Na análise, sempre que aplicável, foi apenas tida em consideração a informação relativa à Guiné-Bissau.

Quadro III - Síntese dos estudos revistos

Ano	Número de estudos	Tipologia das publicações	Fatores em estudo		
1976	1	Livro	Educação colonial	Educação áreas libertadas	Educação pós-colonial
1977	1	Artigo de revista	Evolução do sistema educativo	Educação pós-colonial	Educação colonial
1978	2	Artigo de revista	Trabalho produtivo	Pós-independência	Educação pós-colonial
		Livro	Educação áreas libertadas	Educação colonial	
1981	2	Dissertação de mestrado	Análise do sistema educativo	Política educativa	Planeamento da educação
		Relatório de investigação			
1982	1	Relatório de investigação	Avaliação do sistema educativo	Apoio Sueco à educação	
		Artigo de revista			
1983	2	Artigo de revista	Avaliação do sistema educativo	Indicadores escolares	Educação dialógica Ensino das ciências
			Material didático	Paulo Freire	
			Educação problematizadora	Formação de professores	
1985	2	Artigo de revista	Análise do sistema educativo	Indicadores do ensino secundário	Alfabetização
		Relatório de investigação	Indicadores do ensino básico	Crioulo	Língua portuguesa
1986	4	Relatório de investigação	Indicadores escolares	Ensino colonial	Ensino pós-colonial
		Artigo de revista	Insucesso escolar	Política educativa	
1987	5	Relatório de investigação	Atividades económicas	Atividades socioculturais	Formação de professores
		Artigo de revista	Descentralização	Eficácia	Insucesso escolar
			Política educativa	Plurilinguismo	Língua de ensino
1988	1	Artigo de revista	Formação de professores		
1990	1	Relatório de investigação	Avaliação de impacto	Educação de qualidade	Reforma educativa

Cooperação Sueca					
1991	1	Relatório de investigação	Sucesso escolar	Fatores culturais	Condições socioeconómicas
1993	2	Relatório de investigação	Estudo de caso	Ensino por turnos	Escolas alternativas
		Artigo de revista	Língua de ensino	Educação bilingue	CEEF
1994	13	Tese de doutoramento Relatório de investigação	Projeto CEEF	Manuais escolares	Projeto português
			Crioulo	Escolas privadas	Ensino da matemática
			Ensino alternativo	Pensamento cultural dos alunos	Conhecimento local
			Escolas comunitárias	Leitura	Língua de ensino
			Avaliação de impacto	Escrita	Escolas populares
			Ensino oficial	Oralidade	Madrassas
			Ensino básico	Formação académica do professor	Organização e funcionamento de escolas
			Eficácia da função do professor	Qualidade do ensino	Alfabetização
			Metodologia do ensino da língua portuguesa	Formação	Pré-escolar
				Ensino bilingue	ASDI
					Pré-escolar
					Multilinguismo
					Bilinguismo
1995	4	Relatório de investigação	Ensino por turnos		CEPI
		Artigo de revista	Educação de infância		Línguas de ensino
1996	11	Relatório de investigação Dissertação de mestrado Capítulo de livro	Escolarização das meninas	Ensino da língua portuguesa como língua segunda	Matemática
			Análise do setor da educação	Avaliação de competências dos alunos	Reforma educativa
			Meio rural	Língua portuguesa	Avaliação de projetos
			Meio urbano	Ensino multilingue	Apoio Sueco
		Língua de ensino			Política educativa

			Grau académico dos professores	Escolas populares	Escolarização das meninas
		Dissertação de mestrado	Formação de professores	Educação e desenvolvimento	Projeto Português
1997	6	Relatório de investigação	Infraestruturas escolares	Formação de quadros	Português como língua segunda
		Artigo de revista	Equipamento escolar	Importância da escola	Avaliação de impacto
			Resultados escolares dos alunos	Metodologia de ensino	Manuais escolares
			Papel socializador da escola	Ensino da matemática	Papel libertador da escola
1998	1	Relatório de investigação	Ensino alternativo	Escolas comunitárias	
1999	1	Dissertação de mestrado	Formulação de políticas	História	Educação
2000	2	Relatório de investigação	Educação Pré-Colonial	Análise do sistema educativo	Educação Colonial
		Artigo de revista			
2001	1	Dissertação de mestrado	Escolas populares	Bairro do Quelele	Escolas de explicação
			Avaliação de escolas		
2002	4	Artigo de revista	Ensino bilingue	Avaliação de impacto	Escolas Corânicas
		Relatório de investigação	Educação multilingue	Competência linguística	Madrassas
			Política linguística		
2003	1	Capítulo em livro	Ensino multilingue	Ensino bilingue	
2004	1	Relatório de investigação	Avaliação de projetos	Contextualização do currículo	Ensino da língua portuguesa como língua segunda
			Qualidade da educação		
2005	10	Relatório de investigação	Educação no período pré-colonial	COME	Projeto Firkidja
		Tese de doutoramento	Educação no período colonial	Formação contínua de professores	Formação de professores
		Monografia de licenciatura	Educação no período pós-colonial	Diagnóstico do sistema educativo	Qualidade
		Capítulo em livro	Educação nas zonas libertadas	Acesso	Ensino básico

			Formulação de políticas Avaliação Ensino bilingue História do sistema educativo	Banco Mundial Política Educativa Manuais escolares Ensino da língua portuguesa	Administração Educacional; CEPI CEEF Ensino das línguas
2006	4	Dissertação de mestrado Relatório de investigação	Bem-Estar Emocional; Educação de Infância; Educação Experiencial; Alfabetização Supervisão pedagógica	Ensino das ciências CiMa; Orientações Curriculares; Implicação;	Qualidade da Educação Pré- Escolar; Análise do sistema educativo Crianças talibé Escolas corânicas
2007	6	Dissertação de mestrado Artigo de revista Atas de conferência Livro	Ensino das ciências Projeto CiMa Currículo de ciências do ensino secundário Desenvolvimento Participativo	Ilhas Urok Escolas Comunitárias Educação de Infância Desenvolvimento de capacidades Teorias pós-coloniais	Formação de educadores Modelo centrado na criança Supervisão pedagógica Desenvolvimento Sistema educativo
2008	4	Dissertação de mestrado Livro Relatório de investigação	Ensino-aprendizagem das línguas Globalização FDB	Formação de professores Política educativa PAIGB	Português língua segunda Currículo PASEG
2009	6	Relatório de investigação Dissertação de mestrado Artigo de revista	Situação socioprofissional dos professores Sistemas de formação (inicial e serviço) Política docente Avaliação de Impacto Escolas de auto-gestão	Educação de Infância Avaliação de escolas Formação de professores do ensino secundário Contexto da evolução do sector educativo Avaliação de escolas	Financiamento Disparidades na escolarização e nas aprendizagens Gestão do sistema educativo Eficácia externa Formação de educadores

			Qualidade da educação Políticas de Organismos Multilaterais Banco Mundial	Contexto da evolução do sector educativo Escolarização Ensino das zonas libertadas	Modelo centrado na criança Supervisão pedagógica Ensino pós-colonial Ensino colonial
2010	4	Relatório de investigação Atas de congresso Artigo de revista	Nível dos professores do Ensino básico a língua portuguesa e a matemática Conhecimentos relativos ao VIH/SIDA Perfis de professores Formação contínua de professores	Desconcentração Mobilização de recursos Gestão escolar Boa governação Centralização	Qualidade da educação Educação multilingue Nível dos professores do Ensino básico a língua portuguesa e a matemático Descentralização
2011	7	Relatório de investigação Dissertação de mestrado Atas de conferência Artigo de revista	Turmas Numerosas Ensino Aprendizagem Observação de aulas	Agendas globalmente estruturadas Numeracia Literacia Avaliação de competências Controlo	Qualidade da educação Organizações internacionais Língua portuguesa Globalização e currículo Inspeção
2012	12	Atas de conferência Artigo de revista Dissertação de mestrado Tese de doutoramento Relatório de investigação	Cooperação portuguesa Escolas comunitárias Gestão e administração escolar Sistema educativo Sociedade civil Formação Mesquita Central e Complexo Escolar "Attadamun"	Cooperação bilateral Reforma educativa Educação científica Kit científico-pedagógico Energia Ambiente Sustentabilidade	Cooperação para o desenvolvimento Professor de língua portuguesa Escolas de autogestão FASPEBI Ensino bilingue Português Língua Não-Materna Ensino da matemática
2013	9	Relatório de investigação	Formação de professores	Ensino Superior	Eficácia externa

		Atas de congresso	História da Educação	Escolarização	Ensino da Língua Portuguesa
		Dissertação de mestrado	Globalização	Financiamento	Didática de PLE/PL2
		Tese de doutoramento	Currículo	Aprendizagem	Numeracia
		Artigo de revista	PASEG II	Gestão do sistema educativo	Avaliação de competências
			Agendas globalmente estruturadas	Escolarização de jovens guineenses	Literacia
			Evolução do sector educativo	Políticas educativas	Ensino superior
			Sistema educativo	Educação à distância	Educação para Todos
			TIC	Multilinguismo	Ensino Superior
			Cartografia escolar	Alfabetização	Cooperação
		Tese de doutoramento	Sistema de informação geográfico	Formação de professores	Estado-nação
2014	11	Dissertação de licenciatura	Avaliação de uma metodologia de ensino	Energia	Organismos Internacionais
		Dissertação de mestrado	Ensino das ciências	Ambiente	Programa Alimentar Mundial
		Atas de conferência	Kit pedagógico	Sustentabilidade	Estudos curriculares
			Educação em Língua Materna	Lei de Bases do Sistema Educativo	Internacionalização
			Políticas educativas	Luta de libertação	Sistema Educativo
				Identidade Nacional	Escolas comunitárias
			Currículo	Organizações internacionais	Política educativa
2015	5	Artigo de revista	Português como Língua Não Materna	Assimilação	Colonialismo
		Dissertação de mestrado	Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau	Indigenato	Política Linguística
		Capítulo de livro		Igreja Católica	Oficinas Língua Portuguesa

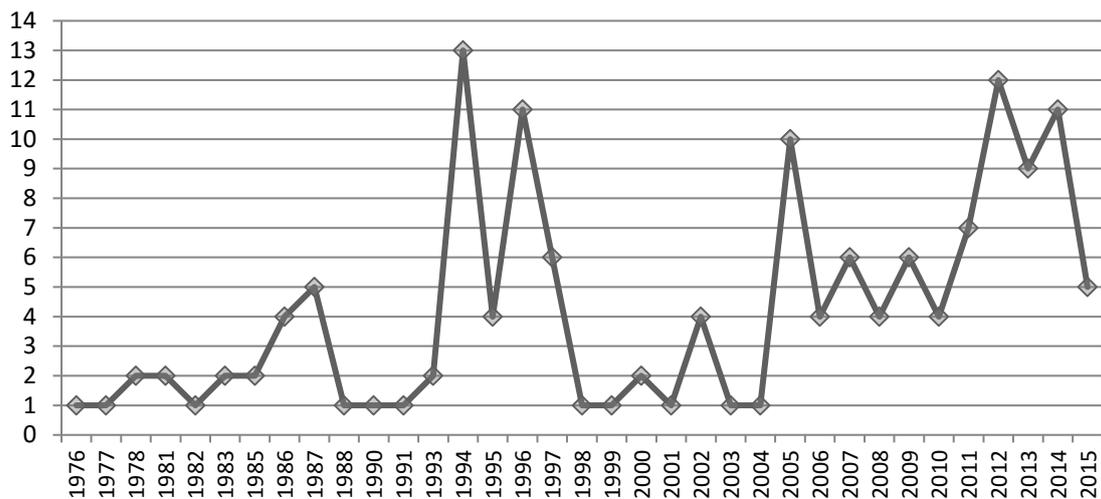


Gráfico 2 – Número de estudos revistos por ano civil

No Gráfico 2 podemos observar que há uma oscilação por ano civil do total de estudos revistos (148). Consideramos relevante salientar que o ano onde se regista o maior número de estudos (1994) coincide com as atividades do projeto de cooperação da Agência Sueca para o Desenvolvimento Internacional, que se retirou da Guiné-Bissau em 1999 após ter apoiado a educação na Guiné-Bissau desde 1969 nas então áreas libertadas (Monteiro 2005, Carr-Hill e Rosengart 1982). Esta cooperação bilateral era do tipo de assistência ao setor dirigida a pontos cruciais e com ênfase em várias áreas, entre elas as pesquisas pedagógicas realizadas na sua maioria por guineenses do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) e/ou do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (Andersson-Brolin et al. 1990). Após este período, com a exceção do ano de 1996 e 1997, não foi possível encontrar mais estudos sobre o sistema educativo realizados pelo INDE, apesar de surgirem estudos elaborados pelos seus técnicos, mas como consultores independentes. Nos últimos cinco anos, os estudos realizados por guineenses estão bastante associados a estudantes em programas de pós-graduação, no Brasil e em Portugal.

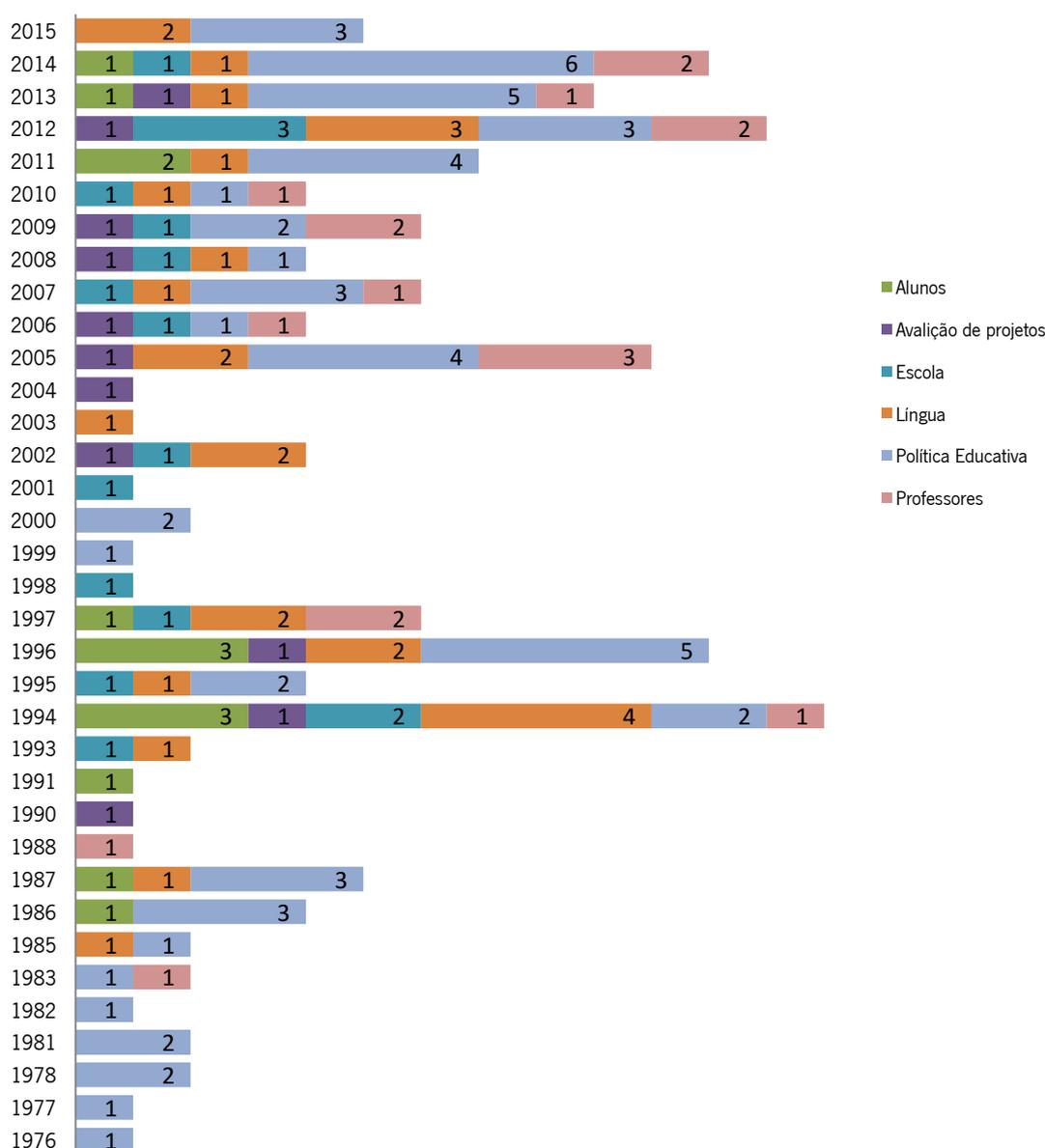


Gráfico 3 – Número de estudos por categoria e por ano civil

O Gráfico 3 permite analisar o número de estudos por categoria e por ano civil. Assim, verificamos que a categoria Alunos surgiu no ano de 1986 e estendeu-se até 1997, reaparecendo em 2011. A categoria Avaliação de Projetos surge em 1990 e, de forma quase contínua, prolonga-se até 2013. No que concerne à categoria Escola vemos que emerge em 1993 e persiste até 2012. A categoria Língua surge em 1985 e perdura até à atualidade, assistindo-se, porém, a um maior número de estudos em 1994 e 2012. No que diz respeito à categoria Política Educativa, esta é a mais consistente ao longo do tempo apresentando maior incidência em 1996, em 2013 e em 2014. Por fim, a categoria Professores aparece circunscrita ao período 1988-1997 e 2005-2014, com maior número neste último período.

1.2. Síntese dos estudos revistos

Em síntese, podemos referir que dos estudos revistos (148) a categoria política educativa destaca-se por incluir 41% dos estudos, segue-se a língua com 19%, de seguida os professores e as escolas com 12%, depois os alunos com 9% e, por último, a avaliação de projetos com 7% (

Gráfico 1). No que concerne ao número de estudos por ano civil (Gráfico 2) 1994 é o ano em que se regista maior número de estudos (13) que, como referido anteriormente, no que concerne ao ano de 1994 coincide com as atividades do projeto de cooperação da Agência Sueca para o Desenvolvimento Internacional e estudos realizados na sua maioria por guineenses do INDE. A este respeito, pare-nos importante destacar que nos últimos cinco anos, os estudos realizados por guineenses estão associados na sua maioria a estudante de pós-graduação a estudar no Brasil e em Portugal. A abordagem metodológica dos estudos revistos é eclética, porém parece predominar uma abordagem qualitativa e o recurso a entrevistas e a questionários como técnicas preferenciais de recolha de dados.

No que concerne à evolução e caracterização do sistema educativo e às suas políticas, pensamos que os estudos revistos que tratam este assunto nos permitem traçar um bom panorama das suas mudanças e características. Assim, podemos afirmar que após a independência, o sistema educativo herdado pelo colonialismo português foi sendo alterado com base nas experiências das zonas libertadas e por condicionalismos e exigências impostas do exterior, provenientes de organizações com várias tipologias e mandatos, tornando-se estas mais evidentes a partir da liberalização económica e política iniciada em 1986. Contudo, a estrutura do sistema educativo permaneceu inalterada até ao início de 1990, apesar das várias tentativas de elaborar e aprovar uma Lei de Bases do Sistema Educativo, que se veio, apenas, a verificar no ano 2009/2010. Dos estudos revistos podemos também considerar que a disponibilidade de financiamento externo é a principal condição para ocorrerem intervenções no sistema educativo, havendo uma insipiente coordenação entre os vários intervenientes e projetos/ programas, mesmo do mesmo financiador. Desta forma, as intervenções no sistema educativo apresentam-se fragmentadas, com uma duração confinada à duração dos projetos/ programas, com as diferentes organizações internacionais a deixar pouca margem de negociação ao Ministério da Educação, pelo menos a nível macro.

Após a independência, devido à educação formal durante o período colonial ser destinada a uma minoria e aos princípios ideológicos inerentes, a população guineense era maioritariamente iletrada e o acesso ao sistema educativo reduzido. A este respeito Koudawo (1996, 69), vinte anos após a independência da Guiné-Bissau do jugo colonial português, considera a educação colonial como a “origem do mal” do sistema educativo guineense. Apesar das melhorias alcançadas no quadro de grande

fragilidade desde a independência unilateral em 1973 e de ter havido um grande progresso no acesso, o sistema educativo ainda não chega a todos os guineenses, não cumprindo desta forma os desígnios da constituição guineense e da Lei de Bases do Sistema educativo.

O sistema educativo também parece ser marcado por uma grande indefinição política, descontinuidades, contradições, reformas inacabadas, ineficiência, desajustado da realidade do país, instável e com grandes diferenças entre meio urbano e rural. Acrescendo a este facto a aparente ausência de vontade política para implementar uma reforma estrutural do sistema educativo. Podemos partir dos seguintes exemplos para ilustrar as características anteriores: apenas em 2010 foi publicada a primeira Lei de Bases do Sistema Educativo; até à atualidade permaneciam documentos programáticos da altura do partido único; a organização e as disciplinas do ensino básico têm por base a estrutura do período colonial remodelada pela reforma curricular do início da década 90; os programas do ensino secundário não sofrem alterações desde o período pósindependência, com a exceção do 12.º ano criado em 2010. Desta forma, verifica-se que a publicação de legislação não garante por si só de que mudanças são introduzidas, pois muita legislação é produzida e publicada mas carece de regulamentação, ficando impedida a sua aplicação. Acresce a este fator a existência de incoerências entre os vários normativos e documentos estratégicos. Um exemplo do que foi referido anteriormente é o facto de existirem incoerências entre o que está escrito na Carta da Política do Sector Educativo e na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Da análise dos documentos parece estar a ocorrer uma homogeneização das políticas educativas e da organização do sistema educativo, tendo como referência outros países e regiões do mundo, bem como uma tendência para uma organização curricular conectiva e insular em simultâneo, sobressaindo a conectiva esvaziada de *conhecimento poderoso*.

As taxas de escolarização são baixas, a título exemplificativo o UNESCO (2013) refere que a Guiné-Bissau apresenta a taxa mais baixa, do conjunto de países da África ocidental, de alunos que completam os primeiros quatro anos de escolaridade.

O sistema educativo continua a ser centralizado, burocratizado e totalmente politizado, ficando patentes nas palavras de Furtado (2005, 671) que prevalece uma visão da educação centrada no Estado, “no Ministério da Educação e na pessoa do Ministro que ainda detêm um controlo político sobre o sector”. Porém, a atual Lei de Bases do Sistema Educativo deixa em aberto que o currículo não é normativo, podendo as escolas utilizar outro currículo para além do nacional, desde que aprovado pelo Ministério da Educação. Uma outra característica é que a grande parte do orçamento destinado à educação

historicamente é canalizado para o pagamento dos salários dos professores (atualmente representa 94%), sendo muito importante para o financiamento da educação o contributo das famílias.

Os estudos parecem indicar que o sistema educativo ao longo do tempo tem vindo a manter uma tendência elitista e urbana, pois os meios estão concentrados sobre os poucos alunos que permanecem no sistema, privilegiando-se o número de matrículas em detrimento da qualidade.

A partir dos estudos revistos parece que podemos afirmar que o sistema educativo implementado em 1974 ainda está bastante presente na atualidade, persistindo políticas e práticas educativas, apesar dos discursos políticos estarem impregnados de atualidade. Um exemplo é o facto de o ensino árabe e islâmico carecer de regulamentação e enquadramento desde a independência, embora prejudique uma parte considerável dos cidadãos guineenses.

Os processos de reforma/ revisão curricular implementados, com algumas exceções, parecem realizar transferências curriculares acriticas, não têm em conta as especificidades existentes e introduziram medidas de forma mecânica.

O incentivo à iniciativa privada e a uma regulação mercantil do sistema educativo está presente, bem como uma tendência para a *retylarização* das práticas curriculares. Porém, parece emergir um certo paradoxo, pois se, por um lado, se incentiva a iniciativa privada, por outro reconhece-se que parte da população, embora pague pela educação a que tem acesso, não tem capacidade financeira para tal. Este aspeto pode também estar relacionado com fatores históricos, políticos e socioculturais, pois em algumas zonas do país as populações estão mais propensas à participação na educação, sendo o número de escolas de iniciativa comunitária, nas suas várias tipologias e configurações, um exemplo.

No que concerne à alfabetização (Almeida 1981, Ballara 1985, Monteiro 1994), podemos concluir que a maioria dos analfabetos são as pessoas do meio rural cuja principal atividade económica é a agricultura, sendo o local onde residem caracterizado pela ausência de infraestruturas sociais e de indivíduos com um passado escolar. A língua portuguesa parece constituir um obstáculo à alfabetização por esta não ser utilizada com frequência no dia-a-dia das pessoas.

Relativamente ao currículo, com a exceção de projetos experimentais que não seguiam o currículo nacional (Gomes e Pereira 2004, Gomes 1994, Benson 1994, Hovens 2002, 1994, Santos 1994), pode ser caracterizado como sendo concebido para uma população homogénea, urbana, falante de língua portuguesa, que vai prosseguir estudos e desenraizado do conhecimento local. Todas estas características tornam o currículo elitista e adequado a uma pequena franja da população guineense, parecendo que a língua continua a ser um instrumento de dominação como era no período colonial.

Apesar de todas estas fragilidades, um estudo recente (UNESCO 2013) verificou que a educação na Guiné-Bissau tem um forte impacto no domínio social, particularmente o ensino básico, tendo em conta vários indicadores mensuráveis, tais como a reprodução, a saúde, a proteção da mulher e o civismo. Porém, a oferta de uma via profissionalizante, com potencial em termos de efeitos económicos e sociais, continua a ser reduzida.

Em relação à língua, um fator que encerra uma grande complexidade e ambiguidade no sistema educativo da Guiné-Bissau, dos estudos revistos (Barbosa e Bizarro 2011, Barbosa 2012, Benson 2010, Candé 2008, Hovens 1994, 2002, Gomes 1997, Santos 1997, Ballara 1985, Sani 1996, Baldé 2013, Santos 1994, Bachmann 2014, Djaló 1987, Callewaert 1995, Fonseca 2012, Scantamburlo 2012, Gomes 2007, Gomes 1994, Solla 2005, Scantamburlo 2005, Benson 2003, Ichinose 1996, Benson 2002, 1994, 1993) podemos concluir que não é consensual se a língua oficial (língua portuguesa) deve ser ensinada como língua estrangeira ou língua segunda e/ ou única língua de escolarização, contudo, parece ser unânime que a sua utilização deve continuar, mas sem se definir em que moldes – bilinguismo/ multilinguismo/ monolingüismo, apesar de ser quase consensual entre os autores o interesse da Guiné-Bissau na língua portuguesa. Os decisores políticos tomaram um conjunto de decisões políticas em relação à língua partindo de uma raiz de pensamento bilingue dos países do Norte global e não utilizaram os resultados dos programas experimentais realizados no país. Estes Programas parecem ter demonstrado que uma língua franca, o crioulo, pode funcionar como uma língua útil na sala de aula, quando não é possível utilizar outra língua nacional. Porém, também é necessário o estudo das línguas existentes no país, para que possam ser estruturadas e instrumentalizadas para a sua utilização no sistema educativo e nas restantes esferas da sociedade. Esta ausência de uma orientação nacional para a questão linguística foi originando diferentes problemas e ambiguidades até à atualidade.

No que concerne às escolas, dos estudos revistos (Landim 2010, Campos 2009, Cunha e Ba 2008, Lopes 2007, Ribeiro 2001, Moreira 1997, Furtado e Bamba 1994, SINAPROF 1995, Barreto 2012b, Sanó et al. 2012, Koudawo e Gning 1998, Baldé 2012, Jao, Camará, e Indjai 2006, Barbosa e Pereira 1994, UNICEF 2002, Fontán, Fontán, e Fontán 1993), podemos concluir que na Guiné-Bissau estas podem ser de várias tipologias: públicas, autogestão, privadas, comunitárias, corânicas, madrassas, populares, oficializadas, de explicação e estrangeiras. Todavia, o que enquadra uma escola nas tipologias acima descritas não é o mesmo em todas as regiões, por exemplo o conceito de escola comunitária na região de Cacheu e na região de Bafatá não é o mesmo. A implementação a nível nacional das várias tipologias de escolas difere, não sendo possível através dos estudos analisados traçar um perfil nacional, porém podemos afirmar que a maioria das escolas comunitárias floresce e tem forte

presença na zona leste do país, essencialmente na região de Bafatá. De uma forma global a rede de escolas apresenta grandes debilidades, essencialmente no meio rural, em termos de condições físicas e disponibilidade de materiais didático-pedagógicos. Pode-se, também, concluir que o ensino dividido em quatro turnos não trouxe grande aumento de crianças escolarizadas e originou uma perda grande de qualidade.

Os pais e a sociedade civil, tal como referido anteriormente, têm uma participação ativa na educação formal, na criação de escolas, no pagamento de propinas, na disponibilização de incentivos financeiros e não financeiros que permitem que num quadro de grande fragilidade e instabilidade certas escolas nunca deixem de funcionar. No que diz respeito às escolas criadas pelas comunidades, pode-se concluir que este tipo de escolas gozam de maior notoriedade e o seu pessoal docente é mais respeitado por parte da comunidade do que os que trabalham nas escolas públicas. Porém, estas têm uma tendência para seguir o modelo das escolas públicas. Podemos ainda concluir dos estudos revistos que a gestão das escolas, no que concerne à rede e à tipologia dos estabelecimentos de ensino, necessita de ser redefinida, as escolas devem ter maior autonomia e as direções acesso a uma oferta formativa sistemática e consistente em gestão escolar a nível nacional. Apesar desta constatação, alguns dos estudos (Lopes 2007, Laranjeiro 2009, Sanó et al. 2012) revistos reportam iniciativas de formação em gestão e administração escolar destinada às direções das escolas com resultados positivos que podem servir de base para a necessidade apontada de iniciativas desta natureza de âmbito nacional. Podemos também concluir que, em relação à região de Bafatá, que a criação das escolas de iniciativa comunitária teve sempre o envolvimento de entidades externas à comunidade que exerceram o papel de intermediários, como, por exemplo, missões católicas, ONG, associações e entidades estatais. (Lopes 2007, Barreto 2012b).

Quando analisamos em maior pormenor alguns dos estudos, podemos afirmar que na região de Bafatá as populações assumem de forma crescente a responsabilidade na gestão da educação, através de uma gestão participativa partindo de estruturas organizadas (Lopes 2007). A presença de uma escola comunitária pode também ser entendida como elemento de prestígio para a comunidade onde esta se encontra e um benefício para economia doméstica, parecendo que os pais valorizam mais o que potencialmente os seus filhos podem aprender em detrimento do aspeto/ condições físicas das escolas.

Dos estudos revistos, parece que as iniciativas comunitárias podem ser um indicador de falta de Estado, mas também uma tendência para a crescente mercadorização do sistema educativo iniciado por pressão internacional nos anos 80. Contudo, nunca podemos descurar os fatores históricos, políticos e

socioculturais já referidos anteriormente característicos de algumas regiões do país que influenciam a análise destes processos.

Em relação às escolas não estatais, o início do seu reconhecimento por parte da tutela deu-se a partir dos anos 80, porém esse esforço deve prosseguir, pois continua a ser necessário proceder à legalização e supervisão destas iniciativas.

No que diz respeito aos alunos, os estudos que procederam à sua avaliação no que concerne às suas competência/aprendizagens, centraram-se na aritmética e na língua portuguesa (Fazzio, Silva, e Mann 2011, Fazzio e Zhan 2011, Boone et al. 2013, Pereira e Costa 1994). Destes estudos, podemos concluir que, de uma forma geral, nas escolas públicas e de iniciativa comunitária as experiências matemáticas e linguísticas dos alunos não são valorizadas na sala de aula, apresentando estas lacunas graves nestes dois domínios e uma disparidade entre sexos profunda. Assim, as meninas apresentam piores resultados que os meninos em todos os estudos revistos, não existindo uma noção clara entre os pais dos possíveis benefícios que a educação lhes pode trazer. Ainda no que concerne às meninas, é apontado que estas enfrentam três problemas centrais que são: o seu futuro estatuto de mulher casada, de mãe da família e de empregada assalariada. A escola parece não oferecer soluções para estes três problemas (Ba, 1996) e tem uma visão negativa em relação à sociedade guineense e às oportunidades que possam ter no mercado de trabalho (Ba 1997).

Em relação às famílias, de uma forma geral, podemos afirmar que apesar de as crianças aprenderem muito pouco na escola, continuam a matricula-las e a depositar alguma esperança na possível mobilidade social que esta pode provocar. No que concerne à relação entre sucesso escolar e os fatores culturais e socioeconómicos das famílias, podemos concluir que estes, de uma forma geral, influenciam o desempenho dos alunos (Ahlenhed et al. 1991, Cissoko et al. 1987, Carr-Hill and Rosengart 1982). Contudo esta influência é variável, pois há uma inter-relação complexa entre os grupos étnicos, profissão e religião. Por exemplo, em certos meses do ano não é possível articular o calendário escolar com as atividades económicas e socioculturais em algumas zonas do país, criando afastamento das crianças da escola.

Quando são analisados os diferentes tipos de escolas e os resultados dos alunos, Ribeiro (2001) constatou que os das escolas populares do Bairro do Quelele tinham um rendimento escolar superior aos da escola oficial situada no mesmo bairro. Já Lopes (2007), em relação às escolas comunitárias, destaca que na região de Bafatá estas promovem a diminuição da disparidade entre rapazes e raparigas e apresentam melhores resultados do que as escolas públicas. No que concerne à frequência do pré-

escolar e das escolas corânicas, um estudo constatou que a sua frequência aparece associada a melhores resultados ao nível da compreensão oral e escrita (Gomes 1994).

A maioria dos estudos referidos anteriormente associa os maus resultados dos alunos à baixa qualidade do ensino nas escolas, estando esta aliada à deficiente formação dos professores, à falta de material escolar e aos salários baixos pagos com atraso. Contudo, não podemos descurar os resultados encontrados por Daun (1997) onde: as taxas de aprovação, reprovação e desistência não mostram uma relação sistemática com as habilitações académicas dos professores; os alunos estudados não apresentam mais sucesso quando os professores possuem a formação pedagógica requerida; não há uma diferença significativa nos resultados dos alunos se os professores têm outra atividade de geração de renda; o tipo de infraestrutura escolar não se refletiu nas taxas de sucesso dos alunos; a presença de materiais na sala de aula mostrou uma certa relação com o sucesso dos alunos; o facto de os professores trabalharem nas escolas em análise no período de 2 a 5 anos mostrou uma certa relação com o sucesso dos alunos. Estes resultados vão ao encontro do expresso por Lepri (1987), que salienta que a melhoria da qualificação dos professores não correspondeu, efetivamente, a uma melhoria nos resultados dos alunos.

Em relação aos professores, apesar dos aspetos já referidos, são apontados de uma forma global como um dos pontos críticos do sistema educativo e do sucesso dos alunos. Um dos estudos que realizou a avaliação das competências académicas (português e matemática) de quase todos os professores a nível nacional que lecionam do 1.º ao 9.º ano de escolaridade permitiu traçar três perfis (25% no perfil 1, 50% no perfil 2 e 25% no perfil 3) e criar uma base de dados com um conhecimento rigoroso sobre as características dos professores em exercício (Benavente e Varyl 2010). Deste estudo, pode-se concluir que o corpo docente é jovem, essencialmente masculino, com um elevado número de professores sem formação pedagógica inicial e falta de acesso a formação contínua.

Em termos de perfil globais, podemos concluir que os professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico da Guiné-Bissau com formação pedagógica inicial e com mais de 20 anos de serviço e do sexo feminino apresentam melhores resultados que os restantes. Porém, quando analisamos o tipo de vínculo dos professores, constatamos que os efetivos apresentam melhores níveis de competência do que os contratados e os comunitários. Os professores também podem ser caracterizados como estando completamente desmotivados, tentando na emigração ou no trabalho nas escolas privadas encontrar uma alternativa para conseguir melhores condições de trabalho (Monteiro 2005), estando os contextos mais difíceis associados a professores com competências mais baixas. Em relação às remunerações dos professores, esta está abaixo da média dos países africanos com níveis de riqueza similares (UNESCO

2013). De uma forma global, a formação contínua atualmente existente tem um efeito positivo nos resultados dos testes realizados pelos professores a língua portuguesa e a matemática (Benavente e Varly 2010).

No que concerne à formação contínua de professores foram encontrados vários estudos que tratam do tema, embora alguns com maior profundidade do que outros (Santos, Silva, e Mendes 2012a, Benavente e Varly 2010, Campos e Furtado 2009a, Portugal e Aveleira 2009, Aveleira 2006, Cá 2005a, Dâmaso 1997, Daun 1997, Portugal e Aveleira 2007, Rosabal 2005, Landim e Bamba 1994, Costa 2014, Correia 2013, Oliveira 2012b, Oliveira 2014, Lepri 1988, Medeiros 2005, Monteiro 2005, Barbosa e Bizarro 2011, Barreto 2012b, Andersson-Brolin et al. 1990, Candé 2008). Da análise, podemos concluir que de uma forma geral a formação contínua de professores de âmbito nacional iniciou-se em 1975 com a criação das Comissões de Estudo, contudo pode ser caracterizada por ser descontinuada, desarticulada, com pouco ou nenhum impacto na prática docente, na progressão na carreira e pela criação de expectativas irrealistas quanto ao seu impacto na qualidade do ensino e da iniciativa de organizações de âmbito internacional. As principais dificuldades dos professores parecem ser a diversidade cultural e linguística dos alunos, a docência em língua portuguesa, por esta não ser língua materna da esmagadora maioria da população guineense, a matemática e a educação social e cívica, (Campos e Furtado 2009a, Cá 2005a, Pereira e Namoni 1994, Furtado 2005, Monteiro 2005, Landim 2010, Landim e Bamba 1994, Namoni 1994). Porém, em relação à língua de ensino Pereira & Costa (1994) referem que mediante o local e o ano da formação inicial dos professores que constituíram a sua amostra, estes têm perceções diferentes em relação à língua de ensino e à adequação da linguagem e instruções dos manuais escolares.

Quando analisamos os estudos que reportam algumas iniciativas em particular, podemos, por exemplo, verificar que as Comissões de Estudo enquanto estratégia nacional de formação contínua de professores, no período em que foram revitalizadas e receberam uma nova roupagem por um projeto do Banco Mundial (1997), que permitiu uma melhoria do processo de planificação e dos métodos pedagógicos dos professores (Rosabal 2005) . Porém, não se pode afirmar que houve uma melhoria dos resultados dos alunos como resultado desta iniciativa.

Destes estudos, de uma forma global, podemos afirmar que predomina a utilização por parte dos professores na sala de aula do quadro de giz, da exposição oral da matéria, de exercícios no livro didático, e de uma avaliação através do teste escrito.

Uma outra iniciativa que se centrou de forma quase exclusiva em Bissau, os Grupos de Acompanhamento Pedagógico, promovidos pela Cooperação Portuguesa, verificaram-se melhorias

significativas da qualidade das aulas dos professores envolvidos (Santos, Silva, e Mendes 2014, Santos, Mendes, e Silva 2012). Porém, não obstante as melhoras verificadas, persistem várias lacunas científicas e pedagógicas nos professores, apesar de este modelo parecer apresentar um enorme potencial para se converter num protótipo ideal que consubstancie e contribua para colmatar a ausência de uma cultura de apoio aos professores nas escolas.

No que concerne, por exemplo, aos educadores de infância (Portugal e Aveleira 2009, Portugal e Aveleira 2007, Aveleira 2006, Belo, Barbosa, e Santos 2002, Campos e Furtado 2009a) pode-se concluir que é necessário apostar na sua formação inicial e contínua e alargar a oferta do pré-escolar que atualmente é incipiente. A resposta educativa para este subsistema deve ser inclusiva, adequada a todas as crianças tendo em conta o seu contexto, enquadrada pelos princípios da igualdade de oportunidades. Deve ainda integrar as famílias e as comunidades como parceiras, tendo como objetivo a criação de oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem. Os processos de formação devem incluir supervisão que responda às necessidades específicas dos educadores, pois mostrou-se fundamental para o sucesso de um projeto formativo (Portugal e Aveleira 2009, Portugal e Aveleira 2007, Aveleira 2006).

Em relação à formação inicial de professores, vários estudos realizam a sua análise com diferentes graus de profundidade (Campos e Furtado 2009a, Campos 2009, Cunha e Ba 2008, Fazzio e Zhan 2011, Candé 2008, Belo, Barbosa, e Santos 2002, Barbosa 2012, Barbosa e Bizarro 2011, Barbosa et al. 1994, Monteiro 2005). Destes estudos, consideramos que três se destacam (Campos e Furtado 2009a, Campos 2009, Cunha e Ba 2008), pois realizam uma análise em maior profundidade. Assim, podemos salientar que a formação inicial de professores na Guiné-Bissau tem bastantes debilidades, as instalações apresentam muitas deficiências (e.g. equipamento, condições de habitabilidade, biblioteca, laboratório), carecem de uma regulamentação legal, de um plano estratégico de desenvolvimento da qualidade da oferta formativa, de planos anuais de atividades e de relatórios anuais de execução. Em relação às disciplinas lecionadas, há uma desarticulação do que é ensinado nas disciplinas com cariz mais teórico e as de metodologia, para além de a disciplina de práticas pedagógicas funcionar de forma desarticulada e incoerente. Os docentes envolvidas na formação inicial de professores, na sua maioria, necessitam melhorar as suas qualificações, têm poucas oportunidades para adquirirem uma qualificação académica superior à que já têm, são quase todos do sexo masculino, invertendo-se um pouco esta tendência na formação de professores do ensino básico, e uma dependência da administração central e do orçamento geral do Estado. Para além da Cooperação Portuguesa, este nível de ensino não tem recebido apoio externo continuado e sistemático. Pode-se também concluir que as instituições de formação inicial de professores não conseguem cobrir as necessidades em termos de número dos

professores qualificados que a Guiné-Bissau necessita e que não existe oferta formativa para todos os anos de escolaridade e disciplinas presentes no currículo nacional. A maioria dos estudos nesta área recomendam que estas escolas devem ter um papel mais ativo na formação contínua de professores, o seu currículo deve ser revisto e estabelecer um protocolo com uma instituição estrangeira de formação de professores.

No que diz respeito a projetos/ programas financiados pelas organizações internacionais, dos estudos revistos (Laranjeiro 2009, Afonso et al. 2008, Banco Mundial 2005, Belo, Barbosa, e Santos 2002, Silva, Santos, e Pacheco 2015, Silva 2014, 2012, 2011, Monteiro 2005, Djaló 2009, Carr-Hill e Rosengart 1982, Gomes 2014, Andersson-Brolin et al. 1990, Lopes 2014, Caetano 2013, 2012) parecem destacar-se, ao longo do tempo, os realizados pelo Banco Mundial, pela Cooperação Sueca e pela Cooperação Portuguesa, quer através de subvenções às organizações da sociedade civil a atuar no país, quer através da implementação direta.

A cooperação realizada pela Cooperação Sueca parece evidenciar-se no período de 1969 a 1999. Foi uma cooperação bilateral do tipo de assistência ao setor dirigida a pontos cruciais e com ênfase nas seguintes áreas: coordenação, formação de professores, pesquisas pedagógicas, construção e reparação de escolas, e desenvolvimento de meios de ensino. Realizou apoio direto ao orçamento da educação e teve uma participação fundamental na reforma educativa que ocorreu no início dos anos 90. Um dos estudos revistos (Ballara et al. 1996) considera que este apoio ao setor da educação no período 1992 a 1996 teve como único exemplo de sucesso o trabalho desenvolvido na Editora Escolar, pois as três estratégias adotadas não estavam adequadas ao contexto por terem realizado uma abordagem nas negociações de cima para baixo, terem partido do pressuposto que o parceiro podia assumir por completo a gestão dos programas e que as assistências técnicas apoiadas em pessoas alocadas em unidades administrativas separadas seriam capazes de contribuir para uma mudança fundamental no sistema educativo.

O Banco Mundial iniciou a sua influência no sistema educativo a partir de 1985. O projeto que parece ter sido mais significativo foi o Firkidja, implementado de 1997 a 2005, com uma interrupção no período da guerra civil (1998 a 1999). Este projeto foi considerado fundamental no período do 1997 a 2005 para o funcionamento do sistema educativo, principalmente a parte de administração. Este projeto aparentemente também influenciou uma maior participação das organizações da sociedade civil no sistema educativo, o aumento da taxa bruta de escolarização através de medidas como a construção e a reabilitação de escolas, a eliminação das propinas para o ensino básico, o fornecimento de materiais escolares e o pagamento dos salários em atraso aos professores.

Em relação à Cooperação Portuguesa, parece que o apoio ao setor da educação tem contribuído para melhorar o sistema educativo guineense, tendo as iniciativas dado prioridade ao longo do tempo ao reforço da língua portuguesa, ao ensino direto aos alunos, à formação de professores, de educadores de infância e de diretores de escolas. Dos estudos analisados, parece que, por vezes, o reforço da língua portuguesa é sobrevalorizado, apesar de os projetos parecerem se enquadrar nas orientações estratégicas do Estado guineense para o setor.

Os estudos revistos que incidem sobre as questões linguísticas indicam que a língua utilizada pelos alunos também influencia a sua aprendizagem e consequentemente os seus resultados escolares, assim como o ensino em língua portuguesa - língua oficial e de escolarização (Barbosa e Bizarro 2011, Barbosa 2012, Benson 2010, Candé 2008, Hovens 1994, 2002, Gomes 1997, Santos 1997, Ballara 1985, Sani 1996, Baldé 2013, Santos 1994, Bachmann 2014, Djaló 1987, Callewaert 1995, Fonseca 2012, Scantamburlo 2012, Gomes 2007, Gomes 1994, Solla 2005, Scantamburlo 2005, Benson 2003, Ichinose 1996, Benson 2002, 1994, 1993, Monteiro 2005, Cá 2008, 2005b, Furtado 2005, Fazzio e Zhan 2011). A maioria dos estudos constatou que os alunos que falam crioulo em casa e/ou como língua materna têm melhores resultados escolares do que os restantes com outras combinações linguísticas – não foram encontrados estudos que se reportem a alunos com língua portuguesa como língua materna.

Ahlenhed, Callewaert, Cissóko, & Daun (1991) verificaram na Zona 1 (regiões de Cacheu, Biombo e Oio) que a seguinte hierarquia na utilização das línguas representava os alunos que apresentavam maior sucesso escolar, em comparação com os alunos com menor sucesso escolar:

1. - Crioulo em casa e no contacto com amigos;
2. - Língua étnica em casa e crioulo para contactar com os amigos;
3. - Língua étnica em casa e língua étnica para contactar com os amigos.

Ainda no que concerne à língua de ensino e à falada pelos alunos, os que frequentavam programas bilingues apresentaram melhores resultados escolares do que os restantes, especialmente nos conteúdos de língua, bem como o ambiente de aprendizagem parecia mais positivo e confortável (Benson 2002, Hovens 2002, Benson 1994). A este respeito, Benson (1994) salienta que o projeto Centros Experimentais de Educação e Formação (CEEF) demonstrou que os alunos podem aprender todas as componentes de uma aula em crioulo, uma das línguas das crianças, e as competências aprendidas podem mais tarde ser transferidas para a língua portuguesa. Já Gomes & Pereira (2004) quando avaliam um projeto de educação no Arquipélago dos Bijagós que promove o ensino em crioulo verificaram que

há uma grande convergência de opiniões por parte dos professores e dos formadores do projeto sobre a importância que o crioulo desempenha no processo de aprendizagem dos alunos.

Tal como no Botswana, na Índia, no Quênia, na Nigéria, no Gana e noutros países (Pandey e Moorad 2003), a Guiné-Bissau no pós-independência também ficou dependente de expatriados para manter o sistema educativo em funcionamento e apesar das reformas empreendidas (superficiais) e das boas intenções e das grandes metas, os programas o antigo sistema educativo colonial continuou enraizado. Estes e outros fatores apontados anteriormente, parecem agudizar-se devido à dependência de ajuda externa para o setor da educação desde 1962, nas então áreas libertadas que se prolongou até ao presente.

Para terminar, tendo em consideração que os estudos curriculares são “o estudo interdisciplinar da experiência educativa” (Pinar 2007b, 19) e os estudos revistos, podemos concluir que na Guiné-Bissau os estudos curriculares parecem afirmar-se como um campo essencialmente prático, de pendor fortemente administrativo, marcado por questões técnicas, com uma indefinição académica, e ênfase no conhecimento, na escola, nos professores, nos resultados académicos e na gestão e organização curricular numa perspetiva histórica. Todavia, quando cruzamos estes dados com as características do campo no continente africano - conhecimento exógeno Vs. endógeno, inovação, diversificação, políticas linguísticas, resultados escolares e sistemas de exames (Le Grange 2010) - parece que podemos considerar que as tendências do campo neste país africano coincidem com as apontadas por Le Grange (2010), acrescentando a gestão e organização curricular numa perspetiva histórica.

2. Enquadramento conceptual

No presente capítulo, apresentamos o enquadramento conceptual que se enquadra no campo dos estudos curriculares. Aceita-se esta, denominação como a mais abrangente para o campo epistemológico do currículo. Inicia-se com uma breve caracterização do campo do currículo, problematizando a definição de currículo, de seguida parte-se para a exploração dos conceitos de globalização, transnacionalização e segue-se para a apresentação dos referentes da globalização na educação e no currículo, e depois com a problematização do conceito de avaliação e de avaliação de escolas perpassando pelas especificidades dos países do Sul global² e da cooperação para o desenvolvimento, terminando com modelização adotada para o presente estudo.

2.1. Os estudos curriculares - perspetivas

Os estudos curriculares, aceitando-se como sendo a denominação mais abrangente para o campo epistemológico do currículo, é um campo controverso, ambíguo, “fragmentado e amplamente modelado pelas ciências sociais e comportamentais” que ao longo do tempo tem sido abordado de forma diversa, sendo “um campo de estudo distinto, com uma história única, um presente complexo, um futuro incerto” que abrange simultaneamente teoria e prática, e inclui ensino, conhecimento e aprendizagem (Pinar 2007a, 19, Pacheco 2007, 2005, Pinar 2008a, Young 2010). Com efeito, os estudos curriculares terão sempre um problema identitário, não devendo este ser percebido como um problema de uma teoria pobre ou fraca, mas uma característica de um campo complexo e contextual, onde somos todos atores (Pacheco 2012b, 2013a). Assim, os estudos curriculares podem ser considerados como um campo aberto onde as fronteiras estão “all around us” e uma abordagem multidisciplinar que permite perceber a miríade de dilemas, questões e problemas relacionados com a organização social e institucional da educação (Pinar 2003c, 26, Ropo 2009). Podem também ser considerados como o campo mais importante da educação, apesar da polissemia do seu significado, pois os professores ao longo do tempo não deixam de perguntar: o que os alunos devem saber no final dos seus estudos? (Young 2007, 2010).

O currículo é um “complex endeavor suffering in a permanent discussion both about its theoretical state and the relationship between curriculum theory and curriculum development.” (Pacheco 2012b,

² Sul global surge por oposição ao Norte global, não se referindo à posição dos países/ regiões no hemisfério sul, mas sim, às regiões/ países periféricos e semiperiféricos do sistema mundo entando relacionada com uma relação de desigualdade (e.g. Chisholm 2009).

13). A sua emergência como campo surgiu no início do século XX e tem sido marcado por uma forte presença dos Estados Unidos da América, do Canadá, do Reino Unido e da Austrália, assistindo-se, presentemente, a uma quebra desta hegemonia com o movimento de internacionalização do campo, pois outras vozes devem ser ouvidas e reconhecidas (e.g. Pinar 2003a, Null 2008, Moreira 2009, Ropo 2009, Pinar 2010b, 2014, Pacheco 2013b, Pinar e Autio 2013). No caso de Portugal, até ao século XX, não existiam muitas obras de referência no que diz respeito aos estudos curriculares (Pacheco 2005), por isso a denominação adotada tem sido a de desenvolvimento curricular (Pacheco 2013a).

No que se refere ao continente Africano, constituído por 54 países, não é possível ter uma visão geral do campo. Contudo, como refere Le Grange (2010) na quase totalidade do continente africano, os estudos curriculares encontram-se subdesenvolvidos, não sendo possível ter uma visão geral dos que configuram o continente, apesar de desde a independência do jugo colonial, ser um campo onde tem sido devotada alguma atenção (Le Grange 2010). As principais tendências que podem caracterizar o campo no continente africano são: conhecimento exógeno Vs. endógeno, inovação, diversificação, políticas linguísticas, resultados escolares e sistemas de exames (Le Grange 2010). A construção dos estudos curriculares nos vários países do continente africano tem sido diferenciada e parece ocorrer através da sua institucionalização académica e da produção científica dos seus investigadores, pois a sua legitimação tem-se processado a diferentes ritmos históricos e sociais que não podem ter uma leitura centrada unicamente em pressupostos externos (Le Grange, 2010). Uma outra característica é que em muitos países a investigação é realizada por consultores pagos por organizações transnacionais que geralmente focam a sua atenção em “these consultancy reports are either stocktaking exercises or sector assessments concerned with education reforms broadly or the evaluation of specific curriculum projects.” (Jansen 2003, 474).

As questões curriculares estão continuamente na centralidade do debate educacional, sendo que o campo mais tradicional foi “ahistorical” e atualmente é “defined by its historicity” (Pinar 2008a, 493). Esta perspetiva de historicidade parece-nos ser ainda mais relevante quando analisamos o continente africano e países como a Guiné-Bissau, que estiveram sobe jugo colonial e continuam a enfrentar uma situação pós-colonial complexa.

Da revisão dos estudos sobre a educação na Guiné-Bissau (capítulo 1) e da análise realizada posteriormente (Silva e Santos 2014) os estudos curriculares na Guiné-Bissau parecem afirmar-se como um campo essencialmente prático, de pendor fortemente administrativo, marcado por questões técnicas, com uma indefinição académica, e ênfase no conhecimento, na escola, nos professores, nos resultados académicos e na gestão e organização curricular numa perspetiva histórica. Assim, parece que podemos

considerar estes aspetos como principais avanços do campo neste país africano. Tendo como referência as principais tendências que caracterizam o campo no continente africano (Le Grange, 2010) parece que na Guiné-Bissau as tendências se centram: na inovação, na política linguística, nos resultados escolares, no conhecimento exógeno Vs. endógeno, e na gestão e organização curricular numa perspetiva histórica. Esta última não é incluída por Le Grange (2010) nas principais características do campo no continente africano. Desta forma, aparentemente os estudos curriculares na Guiné-Bissau, como área de investigação, *per se*, são residuais devido ao passado colonial, à instabilidade vivida desde a independência e à débil situação das instituições de investigação do país. Assim, não há uma afirmação epistemológica dos estudos curriculares, predominando fatores exógenos ao campo e ao país, principalmente devido à dependência de financiamento externo para o funcionamento de instituições e/ou para realizar investigação. Parece também que as condições para o(s) diferente(s) campo(s) nacionais se formarem e/ou consolidarem são diminutas, não havendo evidências que os estudos curriculares se encontrem numa fase de afirmação identitária.

Como qualquer campo disciplinar está “profoundly embedded with questions about its epistemological nature that are always being analyzed in accordance with its relationship between theory and practice or, according to Alex Molnar (1992), between academic curriculum discourse and curriculum practice.” (Pacheco 2012b, 2). Uma questão central nos estudos curriculares que torna o campo controverso é o facto de que tem havido uma divisão artificial entre o currículo como teoria e como processo (Pacheco 2012b). Para Pacheco (2012b), a regra nos estudos curriculares é a divergência, o conflito e a instabilidade teórica. Por essa razão, independentemente da terminologia utilizada pelos diferentes autores para classificar as teorias curriculares, continuará a ser um campo marcado por “different perspectives and struggles to express modes of theorizing and acting” (Pacheco 2012b, 3).

Em 1970, o campo estava em crise, tendo sido considerado *arrested e moribund*, principalmente com a crítica de Schwab, tendo este período tido a proeza de mudar a conversação no campo do currículo, e pela primeira vez, as questões de natureza humana ficarem no centro do discurso (Pacheco 2012b, Null 2008, Pinar 2008b, Pacheco 2007, Connelly e Xu 2008). Atualmente já se conseguiu descolar desta classificação, parecendo um campo enérgico e confiante, apesar da perspetiva menos animadora dos EUA (Estados Unidos da América). Assim, pode ser considerado como “a hybrid space with a relatively rapid shift from the Tylerian paradigm to an understanding paradigm, which is the same as saying that the field has moved from a paradigmatic unity to particularism.”, sendo a sua diversidade uma das suas principais características, não uma fraqueza (Pacheco 2012b, 2, Null 2008). Contudo, na perspetiva dos *traditionalists* o campo está permanentemente em crise entre o “territory of the

practitioner and the ideas of the theorist along a tenuous line tying schools and universities.” (Pacheco 2012b, 6). É um campo que, pelo menos fora dos EUA, “exist and does not look gloomy” (Pacheco 2012b, 14).

O *Tyler Rationale* continua a ser uma das suas principais marcas do campo, assim como a tradição disciplinar na organização curricular, o que faz prevalecer uma perspetiva tradicional (Null 2008, Pinar 2008b, Lopes e Macedo 2009). Ainda que pareça ser consensual que o *Tyler Rationale* está a ser abandonado, pois alguns:

“scholars in the field hold a strong conviction of curriculum as a conversation. Other curricular scholars stress the primacy of the social and political by rejecting the subjectivity of the curriculum. The contrast between curriculum becoming increasingly separated by post-structuralism and by post-modernism is a contrast associated with theoretical differences, as well as personal divergences.” (Pacheco 2012b, 14).

Desta forma, atualmente, o percurso a seguir pela teoria curricular é cada vez mais tornar-se compressiva e menos técnica, mais uma conversação e menos prescritiva, pois o “curriculum as personal and social project is always something to realize, not to implement” (Pacheco 2009b, 2).

No que concerne à tradição disciplinar da organização curricular, esta tem sido dominante ao longo da história do pensamento curricular, prevalecendo uma perspetiva tradicional, sendo que quando a classificação é forte há barreiras fortes que isolam a disciplina, quando é fraca as barreiras são fracas (Lopes and Macedo 2009, Pacheco 2014a).

Os estudos curriculares não são um campo exclusivo dos “practitioners, nor an exclusive field of traditionalists or of neo-Tylerians. Curriculum development is a moment of curriculum construction in a multiplicity of practices.” (Pacheco 2012b, 8). Refere-se sobretudo ao “processo de construção, isto é, à concepção, realização e avaliação” do currículo (Pacheco 2005, 49). Os “Curriculum theorists do not themselves make curricula;” mas podem “broaden the possibilities that curriculum designers have available to them.” e esta é a grande contribuição que o campo pode dar e mostrar que não é dispensável (Young 2013, 107).

Desta forma, é necessário colocar no centro do debate curricular a questão do conhecimento, pois o currículo é conhecimento (Young 2007, 2013, Pacheco 2005, Young 2010, Pacheco 2014a). Por esta razão e porque a escola desempenha finalidades diversas, torna-se necessário não ignorar que o conhecimento pode ser *dos poderosos, poderoso e sem poder* (Young 2013).

No seio deste campo de estudo podemos identificar três tipos de legitimações curriculares (normativa, processual e discursiva) que estão ligadas a diversas teorias curriculares que, por sua vez, dão origem a diferentes definições de currículo (Pacheco 2007). A teoria do currículo implica “o estudo

interdisciplinar da experiência educativa” (Pinar 2007b, 19) podendo-se agrupar as diferentes teorias curriculares nas seguintes três categorias, que pretendem ser modelos conceptuais, os quais possibilitam a compreensão do currículo, pois “uma teoria é uma forma de interrogar as práticas (...) Não há uma, mas várias teorias, pois as práticas curriculares são construídas na pluralidade de decisões, não obedecendo a um mimetismo conceptual e observando-se numa distância significativa relativamente aos discursos” (Pacheco 2014a, 106-107):

- Teoria técnica ou do racionalismo académico – caracteriza-se “por um discurso científico, por uma organização burocrática e por uma acção tecnicista”, tem como orientação principal o racionalismo académico, sendo a teoria que tem mais tradição nos estudos curriculares e que maior influência teve/tem. O currículo é perspectivado como um produto, organizado pela escola em função de um plano pré-definido que resulta numa série de experiências de aprendizagem para os alunos (Pacheco 2007, 37, 2005).
- Teoria prática ou da instrução – esta teoria reforça a conceção de currículo como processo e não como um produto, o currículo está em constante negociação e deliberação, sendo uma prática que resulta da interação entre especialistas curriculares, professores e as condições reais da prática (Pacheco 2005, 2007).
- Teoria crítica – caracteriza-se por uma perspetiva emancipadora de currículo, resultante dos interesses de todos os que participam na atividade escolar. Afasta-se das teorias referidas anteriormente, embora esteja mais próxima da prática, sendo o que a afasta mais desta é o conceito de *praxis*. Rejeita liminarmente uma prática curricular determinada e especificada em objetivos e “” não está do lado de perspetivas que expressem o currículo como cânone e matriz de saberes perenes, utilizados e globalizados em resposta a critérios de produtividade económica, mas de abordagens curriculares centradas na análise do sujeito e na análise social, que fazem do currículo um percurso individual e coletivamente reconstruído em função de interesses e finalidades, que têm de ser interpretados contextualmente” (Pacheco 2007, 2005, 2014a, 106).

Em relação à teoria curricular, o desafio não é a falta de ideias e sugestões práticas, mas antes como navegar entre tantas possibilidades, pois estas continuam a “unrolling like a Chinese hand scroll painting, by embracing and revealing diverse ways of knowing and being” (Connelly e Xu 2008, 531). Contudo, a teoria curricular coloca e tenta responder à pergunta: Para que servem as escolas? (Young 2009).

Em fase ao exposto, pensamos que se torna mais claro o enquadramento das diferentes definições de currículo. Este é utilizado de forma generalizada e confusa quanto aos seus sentidos. Deste modo, e pelas características do campo até agora enunciadas, definir currículo não é tarefa fácil, pois não há consenso na sua definição (Pacheco 2007). A sua plurissignificação tem por base pressupostos sociais, económicos, culturais, políticos, ideológicos e históricos, daí que o conceito de currículo seja difícil de definir fora do seu contexto cultural e educacional (Pacheco 2005, 2007, Lundgren 2009). Um outro fator que acrescenta complexidade à sua definição é a multiplicidade de trabalhadores do currículo que podem incluir: professores, diretores de escola, pais, académicos, indústria, grupos comunitários, agências governamentais e políticos em torno de um projeto de formação, pois o “conhecimento é o que define o currículo e faz com que a educação e a formação sejam perspectivadas como projetos que ultrapassam a mera instrução” (Pacheco 2005, 2007, Marsh 2004, Pacheco 2014a, 9).

No entanto, apesar de toda esta complexidade é um conceito que continua a ser muito simbólico, uma preocupação pública central e o *locus* do pensamento educacional (Pinar 2008a, Connelly e Xu 2008). Tal como refere Pacheco (2005, 8), se houvesse consenso sobre o currículo “não teríamos as mudanças/reformas educativas, cada vez que há a substituição de Governo e de ministros da educação”.

Não obstante o que foi referido anteriormente, historicamente consta que o currículo foi pela primeira vez definido em 1663, apesar de se tratar de um conceito polissémico carregado de ambiguidades, complexidade, falta de precisão, e sem um sentido unívoco (Pacheco 2005, 2007, 2012b, 2013a). Nenhuma definição que encontremos é neutra, e apesar do que foi referido anteriormente, como é um instrumento de escolarização, é “como uma moeda, apresenta uma dupla face: a das intenções ou do seu valor declarado, e a da realidade, ou do valor efetivo, que adquire no contexto de uma estrutura organizacional.” (Pacheco 2005, 39).

Apesar de o currículo ter em consideração o conhecimento local e do dia-a-dia

“esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo. A estrutura do conhecimento local é planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis. Fornecer acesso a tais princípios é uma das principais razões pelas quais todos os países têm escolas.” (Young 2007, 1299).

O objetivo do currículo, pelo menos atualmente, não é só “transmit past knowledge; it is to enable the next generation to build on that knowledge and create new knowledge, for that is how human societies progress and how individuals develop.” (Young 2013, 102). Um aspeto que sem a escola formal não seria possível alcançar. Porém, tal como afirma Young (2013, 114) o currículo não pode “on its own, significantly reduce educational inequalities. In our capitalist societies, schools will reproduce those inequalities – acutely in some countries, less so in others. However, reducing social inequalities is

primarily a political task of establishing a more equal society, not an educational task.” Daí que para atingir este fim, seja necessária uma intervenção mais alargada e holística, não envolvendo apenas a educação mas outros setores chave.

De forma a nos posicionarmos neste conceito polissémico, pensamos que a posição adotada por Pinar (2007b, 2010a) se ajusta à nossa, definindo assim currículo como uma conversação complexa, tendo em consideração a valorização concetual dos distintos campos nacionais de currículo, mas também a sua análise a partir do conhecimento local. Sem esquecer de incluir nesta conversação complexa a perspetiva do currículo com um projeto de formação tendo no centro a questão do conhecimento (Young 2007, 2013, Pacheco 2014a), pois “A educação é uma oportunidade oferecida, não um serviço prestado”(Pinar 2007b, 22)

Historicamente a escola e os propósitos da escolarização podem “ser vista em termos de duas tensões. A primeira é entre os objetivos da emancipação e da dominação.” Pois as classes “dominantes e subordinadas têm tentado usar as escolas para atingir os seus mais diferentes objetivos.” e a segunda “entre as perguntas; “Quem recebe a escolaridade?” e “O que o indivíduo recebe?”” (Young 2007, 1292). Contudo, não podemos descurar que até mesmo os sistemas educativos mais opressores podem funcionar como instrumentos de emancipação, como são exemplo os casos de figuras como Amílcar Cabral e Nelson Mandela, que frequentaram uma escola cujo propósito final era a dominação.

2.1.1. Internacionalização dos estudos curriculares

Podemos considerar que a globalização é um processo de standardização, mas que não pode significar a anulação das diferenças que os sistemas educativos, as escolas e as salas de aula enfrentam atualmente (Pinar 2010b).

A internacionalização no campo dos estudos curriculares não significa a sua uniformização, nem globalização, mas antes a valorização conceptual dos distintos campos nacionais de currículo, mas também a sua análise a partir do local e do regional, necessitando de cada um estar atento aos desdobramentos que se processam nestes diferentes níveis de análise. Desta forma, a internacionalização dá prioridade ao particular e é vista como um avanço intelectual, não só dos distintos campos nacionais do currículo, mas também do mundial (Pinar 2010b, Moreira 2009, Pinar 2003b, 2008a, Pacheco 2009b). Esta pode proporcionar aos académicos a distância crítica e intelectual das suas culturas e daqueles que, presentes no processo de standardização, estão contra as várias culturas nacionais. Porém qualquer análise requer precauções, pois pode ser apropriada por uma perspetiva

neocolonial e dar centralidade a centros hegemônicos de produção de conhecimento, pois a educação está fortemente implicada no projeto de colonização (Pinar 2010c, b, Moreira 2009, Pinar 2003b, Asher 2010).

Com este movimento de internacionalização do campo, outras vozes devem ser ouvidas e reconhecidas, sendo possível que “discursos se encontram, se reconhecem, se atitam e se relacionam, sem que nenhum se imponha ou seja imposto ao outro” sendo que se deseja “a confluência, mas não a homogeneização, de distintos modos de pensar, de imaginar e de improvisar” (Moreira 2009, 379) promovendo desta forma a hibridização (Pinar 2003a, Pinar e Autio 2013, Pinar 2008a, Null 2008, Ropo 2009, Pinar 2010b). A hibridação parece ser uma marca atual da internacionalização do campo, pois, por exemplo, os conceitos têm diferentes significados nos diferentes países, tendo em consideração os momentos históricos e as diferentes contingências (Pinar 2010b, c, Moreira 2009). Assim, este processo de “hibridização supõe um processo de tradução, que coloca novas experiências e direções em contato com outras previamente disponíveis.” (Moreira 2009, 373). Este processo de tradução não deve ser encarado como uma tradução linguística, mas antes como “um processo intercultural, intersocial. (...) traduzir saberes em outros saberes, traduzir práticas e sujeitos de uns aos outros, é buscar inteligibilidade sem "canibalização", sem homogeneização.” (Santos 2007, 39). Nesta *importação* de conceitos curriculares, apesar de ser relevante identificar quais são as ideias importadas, é mais importante problematizar como elas funcionam, incluindo como são traduzidas depois de chegarem aos locais (Pinar 2010c). Pois, neste processo a “recepção de material estrangeiro envolveu trocas, leituras, confrontos e resistências, cuja intensidade e cujo potencial subversivo variaram de acordo com circunstâncias locais e internacionais.” (Moreira 2009, 370). Este processo, não aponta apenas para o contexto nacional e possibilita que os diferentes campos curriculares nacionais tenham uma conversação complexa uns com os outros, sugerindo o nacional sem nacionalismo (Pinar 2010b). Apesar de a internacionalização dos estudos curriculares estar a decorrer em alguns países há décadas, a sua institucionalização é recente, estando ainda no seu início, mas tem vindo a acentuar-se (Moreira 2009, Pinar 2010c). É um movimento que sucede ao de reconceptualização e “promisses a third paradigmatic shift” (Pinar 2008a, 510, Moreira 2009)

Trata-se de um processo inevitável e bem-vindo, sendo uma consequência da globalização e não uma necessidade, e diz respeito a uma reflexão crítica dos diferentes campos nacionais, através de uma conversão complexa com aqueles que estão num campo nacional diferente do nosso (Moreira 2009, Pinar 2010b). Assim, conhecer o que estão a pensar no campo dos estudos curriculares outras pessoas a nível mundial é o primeiro passo para perceber o currículo internacionalmente e perceber as diferenças

a nível nacional permitindo-nos compreender que fatores históricos e culturais influenciaram a nossa investigação (Pinar 2010b). A internacionalização oferece oportunidades para o avanço intelectual e permite reforçar as estruturas disciplinares dos campos nacionais, incluindo a interligação da sua verticalidade (história intelectual) e horizontalidade (análise das presentes circunstâncias) (Pinar 2010b). Com este processo de internacionalização dos estudos curriculares espera-se que este seja marcado pela hibridização e cosmopolitismo e que estes “favoreçam um clima democrático no qual possam ocorrer desafiantes conversas e profícuos embates entre variadas tradições e perspectivas.” (Moreira 2009, 380)

O movimento de internacionalização do campo, entre nós, tem tido expressão nos colóquios luso-brasileiros sobre questões curriculares (Moreira 2009) que desde o ano de 2014 conta com a realização do colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares. Esta primeira edição do colóquio teve a participação de comunicações/ investigação de quase todos os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa - Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe (2014).

Para este processo de internacionalização dos estudos curriculares num contexto de globalização pensamos que o conceito de Monoculturas e Ecologias preconizadas por Santos (2007) são extremamente relevantes. A primeira está associada ao colonialismo e baseia-se no princípio de cultura dominante, hegemónica, que cria ausências e silêncios significando que “todas as trocas, todos os intercâmbios, as relações, em que uma parte mais fraca é expropriada de sua humanidade” (Santos 2007, 59); e a segunda, na visão global que deveríamos ter sobre o mundo, onde existem várias realidades a ter em conta e que outras vozes devem ser ouvidas e reconhecidas estando associada a emancipação e que há diversas formas de saber que não podem estar subjugadas ao conhecimento científico ocidental. Pois, como refere Pinar (2010c) a distinção entre conhecimento indígena e ocidental não é útil, pois um dos problemas com a proposta de conhecimento indígena é a preocupação com a sua pertença e não como conhecimento.

Nesta discussão interessa também colocar uma questão central para Santos (2007, 68) que “é saber se os instrumentos hegemónicos podem ter um uso contra-hegemónico”. Cada um dos conceitos referidos, anteriormente, têm cinco Monoculturas (saber e rigor, tempo linear, naturalização das diferenças, escala dominante, e produtivismo capitalista) e cinco Ecologias (saberes, temporalidades, reconhecimento, *transescala*, e produtividades) que se encontram resumidas no Quadro IV. Neste processo, as monoculturas devem substituir as ecologias de forma a “criar a possibilidade de que essas experiências ausentes se tornem presentes” (Santos 2007, 32).

Quadro IV - Conceito de Monoculturas e Ecologias

Monoculturas	Ecologias
Saber e rigor – o único saber rigoroso é o científico que predomina desde a expansão europeia	Saberes – a ideia de ciência como mais ampla, não se pretende ser anti-ciência mas tentar fazer é um uso contra-hegemónico da ciência hegemónica. Consiste no diálogo do saber científico com o saber popular e laico.
Tempo linear – a história tem um sentido, uma direção, e de que os países desenvolvidos estão na dianteira. É impossível pensar que os países menos desenvolvidos possam ser mais desenvolvidos que os desenvolvidos em alguns aspetos.	Temporalidades – a noção de tempo difere, embora haja um tempo linear, também existem outros tempos como o das estações do ano, dos antepassados, por exemplo. Se reduzirmos tudo a uma temporalidade linear, estamos a afastar todas as outras coisas que têm uma lógica distinta da do próprio sujeito.
Naturalização das diferenças – oculta hierarquias, das quais a classificação por exemplo a racial, a étnica, a sexual e a de castas na Índia são as mais persistentes. A hierarquia não é a causa das diferenças mas sua consequência, sendo as diferenças sempre desiguais.	Reconhecimento – é necessário ter em consideração os motivos das hierarquias e das diferenças que se estabelecem. Consiste em descolonizar as nossas mentes para poder produzir algo que distinga, em uma diferença, o que é produto da hierarquia e o que não é, permitindo a superação das hierarquias.
Escala dominante – o particular e o local estão em segundo plano, não contam, são invisíveis, descartáveis e desprezíveis. O universalismo e a globalização são superiores e a realidade particular e local não tem dignidade como alternativa possível a uma realidade universal.	<i>Transescala</i> – é a possibilidade de articular a escola local, nacional, regional, e global. É preciso analisar como é possível ver através das diferentes escalas.
Produtivismo capitalista - a produtividade associada ao sistema capitalista é dominante. O ciclo de produção determina a produtividade do trabalho humano ou da natureza, e tudo o mais não conta.	Produtividades – reconhecimento, recuperação e valorização de sistemas alternativos de produção (economia solidária, popular e autogestionária) que a ortodoxia produtivista capitalista ocultou ou desacreditou.

(Adaptado de Santos 2007)

Se estamos no meio de um processo de globalização também estamos no meio de uma conversa internacional, por exemplo, entre professores, alunos, pais. (Pacheco 2009b) e esta pode ser uma oportunidade para que floresça a internacionalização do campo e que os mecanismos postos em prática por esta globalização hegemónica sejam usados para promover uma contra hegemónica, assente nos pressupostos da ecologia dos saberes, pois esta “capacitando-nos para uma visão mais abrangente daquilo que conhecemos, bem como do que desconhecemos, e também nos previne que aquilo que não sabemos é ignorância nossa, não ignorância em geral.” (Santos 2010, 56). Este facto pressupõe que estejamos disponíveis para “aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul.” (Santos 2010, 9).

2.2. Globalização e transnacionalização da educação

O conceito de globalização não é novo, embora seja utilizado atualmente com relativa frequência, em especial a partir da segunda metade do século XX com o final da guerra fria. Nasceu como um fenómeno económico, tornou-se também num fenómeno político, e se recuarmos no tempo, este conceito, embora não apelidado de globalização, remonta ao império romano, à rota da seda e aos poderes coloniais de vários países, incluindo de Portugal (Little e Green 2009, Smith 2003, Cortesão e Stoer 2002, Thomas 2005, Charlot 2007). Embora por vezes se refira que está a alcançar todos os cantos do mundo contemporâneo (Matus e McCarthy 2003), nem sempre tem o mesmo significado, e “in terms of raw numbers, most people in the world have never heard of globalization and maybe never will”, embora sintam a sua influência (Smith 2003, 35). Por exemplo, como a maioria da informação sobre África vem de bases de dados europeias e norte americanas, sendo que “In a way, then, contemporary globalization is an old phenomenon in a new guise” (Smith 2003, 36).

Porém, podemos considerar a globalização como “um fenómeno multifacetado com dimensões económicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo (Santos 2002, 32). O seu resultado mais evidente é que “all nations of the world are becoming interdependent with one and another” (Thomas 2005, 144), trazendo para o debate o papel dos estados-nação influenciados pela emersão de organismos transnacionais, nem sempre com uma lógica neoliberal (Charlot 2007, Pacheco e Pereira 2007, Thomas 2005, Dale 2004, Dale e Robertson 2004, Morgado e Ferreira 2004, Cortesão e Stoer 2002, Santos 2006, Hallak 2000). Trata-se de um processo global, multifacetado que influencia a todos os níveis o mundo atual (político, económico e cultural), no entanto não se trata de um fenómeno puramente sob controlo de um punhado de indivíduos, empresas ou estados, é cada vez mais um processo descentralizado, sentindo-se os seus efeitos em toda a parte, embora em proporções diferentes, tendendo para uma uniformização independentemente dos contextos nacionais (Giddens 2005, Little e Green 2009, Pacheco 2009a). A este respeito, Santos (2002, 62) reforça que “não existe estritamente uma entidade única chamada globalização; existem, em vez disso, globalizações; em rigor este termo só deveria ser usado no plural”. Importa salientar esta afirmação, essencialmente a sugestão de utilizar o termo no plural, pois contraria o que é comumente aceite, de que existe apenas uma definição de globalização. No entanto, deve-se ter em atenção que as globalizações envolvem conflitos e, por isso vencedores e vencidos. Frequentemente, o discurso sobre globalização é a história dos vencedores contada pelos próprios. Desta forma, não é realista pensar que as hierarquias no sistema mundial serão eliminadas, estando a acontecer precisamente o contrário, uma intensificação das desigualdades e das hierarquias, sendo que “aquilo a que chamamos globalização é

sempre a globalização bem-sucedida de um determinado localismo” (Santos 2002, 69). A globalização pressupõe sempre localismos, existindo permanentemente “um mundo de localização e um mundo de globalização” (Santos 2002, 69).

De acordo com Santos (2002), o modo de produção geral de globalização pode-se desdobrar em quatro formas:

- *Localismo globalizado* – processo que globaliza com sucesso um fenómeno local (eg. transformação da língua inglesa em língua franca);
- *Globalismo localizado* – processo que tem impacto específico nas condições locais, consequência das práticas de localismos globalizados (eg. destruição maciça dos recursos naturais para pagamento da dívida externa);
- *Cosmopolitismo* – “trata da resistência de Estados-nação, regiões, classes ou grupos sociais vitimizados pelas trocas desiguais de que se alimentam os localismos globalizados e os globalismos localizados, usando em seu benefício as possibilidades de interação transnacional criadas pelo sistema mundial em transição” (Santos 2002, 72-73) (e.g. Fórum Social Mundial);
- *Património comum da humanidade* – processo que integra as “lutas transnacionais pela proteção e desmercadorização de recursos, entidades, artefactos, ambientes e cuja sustentabilidade só pode ser garantida à escala planetária” (Santos 2002, 75) (e.g. lutas ambientais e pelos direitos humanos).

Os dois primeiros (localismo globalizado e globalismo localizado) atuam em conjunto, havendo uma tendência para o primeiro ser uma característica dos países centrais. Os países semiperiféricos, como por exemplo Portugal, caracterizam-se pela coexistência e tensão entre localismos (Santos 2002). No que concerne aos dois últimos (cosmopolitismo e património comum da humanidade), estes tiveram um grande desenvolvimento nas últimas décadas e estão muito associados aos movimentos da sociedade civil, tendo os defensores da globalização hegemónica criado poderosas resistências a estes dois processos, sendo os EUA um exemplo dos principais países a criar essas barreiras (Santos 2002).

Aceitando-se o termo globalizações e esta complexidade de relações, importa distinguir entre globalização hegemónica e contra-hegemónica, com base em Santos (2002, 2006) e Dale e Robertson (2004):

- Globalização hegemónica – conjunto de interações globais de cima para baixo, dos mais para os menos poderosos. Há uma prevalência do princípio do mercado sobre o princípio do estado, a economia é de cariz neoliberal, defendendo um conceito economicista das relações humanas

e do bem público visando limitar a esfera social à esfera económica. Os principais intervenientes são o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio (OMC) e empresas multinacionais.

- Globalização contra-hegemónica - conjunto de interações transnacionais de baixo para cima de resistência à globalização hegemónica por parte das vítimas, dos explorados, dos excluídos e seus aliados, aproveitando as possibilidades de interação criadas pela globalização hegemónica. É alternativa, solidária, emancipadora e luta contra um conhecimento baseado numa monocultura, sendo as suas iniciativas direcionadas para a autossustentabilidade, regendo-se por normas cooperativas e participativas. Os seus principais intervenientes são os movimentos corporativos, os sindicatos, organizações não-governamentais e organizações da sociedade civil.

Há, ainda, a discussão entre os diferentes graus de intensidade da globalização, pois pode parecer que se trata de um processo muito intenso e rápido, essencialmente se tivermos em conta as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), muito associada à globalização, no entanto caracteriza-se por serem processos “por vezes são mais lentos, mais difusos, mais ambíguos e as suas causas mais indefinidas” (Santos 2002, 91) do que à partida esperamos. Desta forma, pode-se distinguir de globalização de alta intensidade, que como o próprio nome indica, diz respeito “aos processos rápidos, intensos e monocausais” havendo uma tendência para prevalecer quando as diferenças de poder³ são grandes. Depois temos a globalização de baixa intensidade que diz respeito aos “processos mais lentos e difusos e mais ambíguos na sua causalidade” e ao contrário da anterior tende a prevalecer quando as diferenças de poder são pequenas (Santos 2002, 91).

Atualmente, a globalização leva a uma erosão das identidades nacionais e à perda das línguas e cultura indígena, sobre a pressão homogeneizadora do capital global, devendo ser jogada localmente, pois pode ser positiva, contudo *é um monstro perigoso*, pois o “problema não é a globalização, é o neoliberalismo” a ela associado (Charlot 2007, 134, Smith 2003).

No que concerne à educação e ao currículo, estes também sofrem influências da globalização, essencialmente do modelo neoliberal dominante, portanto uma globalização hegemónica. Desta forma, “reforça a centralidade do currículo como veículo de conhecimento, que passa a ser valorizado como um

³ “entre países, interesses, actores ou práticas por detrás de concepções alternativas de globalização” (Santos, 2002 p. 93).

recurso económico” (Pacheco 2009a, 117), trazendo novas lógicas que são as da qualidade, da eficácia e da diversificação, levando a um recuo do Estado, ocultando desta forma uma lógica neoliberal transformando o Estado desenvolvimentista em regulador (Charlot 2007). Assim, desta forma a pergunta curricular clássica: “what knowledge is of most worth?” poderá ser substituída por: “How much is knowledge worth?” (Smith 2003, 36).

Desta forma, cada Estado segue uma agenda globalmente estruturada (Dale 2004) e estamos perante a existência de *global education policy* (GEP) (Verger, Novelli, e Altinyelken 2012, Robertson 2012), com os efeitos económicos, numa primeira instância, a tornar-se mais visíveis pela introdução de “padrões de eficiência e qualidade, pela privatização de serviços e pela economização do conhecimento, aceitando-se que, a nível político, são cada vez mais convergentes os modos de regulação das políticas educacionais e que, a nível cultural, são transnacionalizados padrões comuns que resultam do reconhecimento de princípios quanto a modos de ser e de viver” (Pacheco 2009a, 108).

Neste contexto de GEP, os países do Sul global têm uma intensidade de influências globais superior, pois estes países, essencialmente os mais pobres têm uma grande dependência de ajuda externa em diferentes modalidades, como por exemplo em termos de financiamento, informação e de especialistas (Verger, Novelli, e Altinyelken 2012). Nestes contextos há também uma grande capacidade – material e ideológica – para agentes externos definirem agendas e as prioridades nos países (Verger, Novelli, e Altinyelken 2012).

A educação e a formação no âmbito dos processos de globalização também são tidas como componentes fundamentais da mudança, baseando-se na teoria de capital humano e nos benefícios económicos que podem trazer por impulsionarem a criação de mão-de-obra qualificada valorizando assim o conhecimento prático como um recurso económico que reforça o “lado mais universal e eficiente da escola, através de uma pedagogia dinâmica, motivadora e eficiente, que a sociedade de informação e comunicação proporciona aos alunos e professores.” (Pacheco 2009a, Geo-Jaja e Zajda 2005, Charlot 2007, Pacheco e Pereira 2007, Hallak 2000, Pacheco 2014a, 130). Desta forma, atualmente, nos países do Sul global a teoria do capital humano é a predominante nas políticas educativas (Bonal e Rambla 2009).

Os efeitos políticos e culturais da globalização são observáveis na educação através de diversos fatores, nomeadamente pela inclusão nas orientações de “conceitos-chave, tais como "qualidade", "prestação de contas", "aprendizagem ao longo da vida", "economia do conhecimento", "competência", "eficiência"” (Pacheco 2009a, 110) promovendo uma ênfase na busca de qualidade e eficiência impulsionadas através de boas práticas (Pacheco 2009a, Charlot 2007).

Esta promoção é realizada por organizações supranacionais e transnacionais através da imposição das suas agendas, tentando conjugar também fatores culturais e económicos, através de relatórios, pareceres e da criação de rankings entre os países, mas, essencialmente, estas políticas educativas transnacionais promovem uma abordagem centrada nos testes definida pela abordagem centrada nos resultados e em *standards* como, por exemplo, o *Programme for International Student Assessment* (PISA), o *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS), o *Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN* (PASEC), o *Southern African Consortium for Monitoring Education Quality* (SACMEQ), o *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) e o *Latin American Laboratory for the Assessment of the Quality of Education* (LLECE) (Teodoro e Estrela 2010, Pacheco e Pereira 2007, Geo-Jaja e Zajda 2005, Burbules e Torres 2000, Kamens e Benavot 2011, Pacheco e Marques 2014). Estes rankings e comparações, entre países de grande escala, requerem testes estandardizados e conseqüentemente perguntas estandardizadas, que pressupõem que todos os currículos são iguais e que todos os alunos aprendem o mesmo ao mesmo ritmo. Como estes pressupostos não estão reunidos, levam à definição de uma agenda global para a educação e à conseqüente pressão para um *core* currículo mais convergente a nível global, apesar de haver indícios de que existe mais do que uma forma de estruturar o currículo para atingir melhores resultados (Anderson-Levitt 2008, Anderson-Levitt 2003, Pacheco 2011, 2014a).

A globalização promove mecanismos de regulação escolar que favorecem a fragmentação do conhecimento escolar dando mais peso curricular a certas disciplinas, como, por exemplo, à Matemática e às Ciências, favorecendo a balcanização do conhecimento escolar (Pacheco 2009a). Para além disso,

“acentua a padronização dos sistemas educativos, quer no que se prende com o reforço do conhecimento escolar, ainda que traduzido em competências e organizado em formatos modulares, quer no controlo da qualidade dos resultados escolares, delimitados por uma cultura de avaliação.” (Pacheco 2009a, 114).

Posto isto, a “globalização reforça uma identidade legitimadora e contribui para a uniformização dos processos de educação e formação, conferindo centralidade ao currículo” (Pacheco 2009a, 115). Este processo leva também a que haja maior semelhança a nível mundial dos currículos (mais próximos de modelos ocidentais), que a nível político os modos de regulação das políticas educacionais sejam cada vez mais convergentes e uma tendência para a estandardização do modelo de sala de aula e da idade escolar.

Contudo, não está a ocorrer uma homogeneização, apesar de haver regulação em contextos supranacionais, um recuo dos estados-nação, e ser dada maior importância à avaliação estandardizada

e performativa (Pacheco et al. 2009, Pacheco e Pereira 2007, Anderson-Levitt 2003, Anderson-Levitt 2008, Geo-Jaja e Zajda 2005, Charlot 2007, Azevedo 2007a, Machado 2008, Pacheco 2014a).

Anderson-Levitt (2008, 363) reforça que “the global model and its advocates are powerful enough to influence the behaviors of education officials in ways that can profoundly affect teachers”. Ainda a este respeito podemos considerar que os países periféricos e semiperiféricos, essencialmente os países africanos e os pequenos estados, estão ainda mais suscetíveis às influências transnacionais e supranacionais, fundamentalmente devido à fragilidade dos estados à sua condição pós-colonial e “dependency of their economies upon transnational markets and global socio-political trends.” (Crossley 2001, 219, Williams 2009).

Neste ponto, a análise dos diferentes contextos/níveis de decisão curricular – político-administrativo, de gestão e de realização (Pacheco 2007) assumem-se como pertinentes, pois como sustenta Anderson-Levitt (2008), embora haja esta tendência para a aparente uniformização curricular a nível mundial, esta está apenas a verificar-se no contexto/nível de decisão curricular político-administrativo, pois o que se passa nas salas de aula varia, apesar de variar mais dentro dos próprios países do que entre países. Esta diferença está associada a diferentes filosofias pedagógicas, a recursos pedagógicos e materiais muito diferenciados e distribuídos de forma desigual e desequilibrada, diferenças entre escolas urbanas e rurais, para além da compensação financeira e formação académica dos professores ser muito diferente, afetando o contexto/nível de decisão curricular de gestão, mas principalmente o de realização.

Um outro aspeto, que altera esta convergência mundial, é que muitas vezes a reforma ao nível do país não é consistente devido, essencialmente, à existência de um vocabulário comum e de práticas diferentes, pois todos os conceitos apropriados pelos educadores são adaptados por estes à cultura nacional e local, verificando-se, por exemplo, que o conceito de “lesson varies from country to country” (Anderson-Levitt 2008, 361). Outros fatores referidos por esta autora são: (1) as forças que tendem a uma homogeneização encontram contra forças que tendem para a diversidade, numa perspetiva contra-hegemónica, que podem originar hibridiz⁴, também chamada crioulização, fazendo uma analogia com as línguas que em contacto umas com as outras se misturam e criam uma nova forma; (2) o significado do aumento da participação dos alunos na sala de aula, por exemplo, apresentar aceções diferentes nos vários países/contextos; (3) e as culturas nacionais e locais também têm uma forte influência. Em linha

⁴ O termo é utilizado numa perspectiva pós-colonial, que a descreve como “cultural mixtures and multi-layered forms of interactions between civilizations of colonized and those of colonizers”, processo que ocorre quando se readapta e recria ideias e cultura de outros locais, sendo uma característica da condição pós-colonial e global. (Kanu 2007, 68)

de conta com o referido, esta hibridez ou crioulização continuará a acontecer, principalmente no contexto/nível de decisão curricular de realização, pois os educadores continuarão a ter práticas diferenciadas quando põem em prática o currículo na sala de aula.

Contudo, apesar de haver estas diferenças ao nível dos vários contextos/níveis de decisão curricular, há um centro que se mantém de certa forma homogéneo. Um exemplo que poderá ajudar a clarificar é o caso dos países que, na altura em que deixaram de estar sob o jugo colonial e se tornaram independentes, ao contrário do que seria de esperar, não divergiram muito dos sistemas educativos coloniais (Anderson-Levitt 2008).

A globalização alterou a política educativa tal como a conhecíamos, mas também a forma como pensamos e estudamos as políticas educativas, pois as organizações internacionais não são órgãos externos ao Estado, são mais externas a uns Estados do que a outros e são agentes políticos relevantes na governação da educação (Verger, Novelli, e Altinyelken 2012, Robertson 2012).

Neste contexto de globalização

“Not only the sources of authority been dispersed away from the national, but the state itself – and with it education as public space – has been transformed. This has not been the result of global steamroller, but rather of complex reworking, re/bordering and re/ordering of education spaces to include a range of scales of action” (Robertson 2012, 49).

Em certa medida, os pontos que se seguem resumem o exposto anteriormente, essencialmente a forma como os princípios neoliberais moldam a natureza e a forma como a educação é entregue aos alunos. Enunciam-se os seguintes 13 pontos apontados por Smith (2003):

1. Tentativas enérgicas para tentar deslegitimar a educação pública através da publicação de relatórios que salientam os falhanços das escolas públicas em detrimentos dos seus sucessos;
2. A educação é tratada como um negócio, com tentativas agressivas de a comercializar, fazendo as escolas responsáveis pelos resultados, promovendo medidas tendo por base os produtos apresentados;
3. São salientados os indicadores de performance como forma de cultivar a competitividade entre escolas;
4. Privilegiam-se iniciativas de privatização, através de estratégias de escolha de escolas e de *vouchers* de educação;
5. Financiamentos restritos em detrimento das necessidades pedagógicas;
6. Pressão sobre os sindicatos para desregular o trabalho dos professores de forma a torná-lo mais competitivo;

7. Descentralização da gestão para os níveis locais enquanto mantêm nas mãos do estado as decisões curriculares e políticas;
8. Ligação dos objetivos da educação a projetos específicos, como inclusão das TIC na instrução e foco em temas de ciência e tecnologia, como forma de servir as necessidades do mercado global;
9. Adoção do modelo de capital humano para a educação, onde a principal função da instrução e do currículo são a produção de trabalhadores para o mercado global;
10. Introdução do conceito de aprendizagem ao longo da vida, para esbater as preocupações acerca do fim das carreiras, pois o mercado de trabalho é cada vez mais caracterizado por perdas mais frequentes de trabalho;
11. Elaboração do currículo e de políticas educativas através de grupos não pertencentes à área da educação, como por exemplo o FMI e o Banco Mundial, que tentam harmonizar os currículos entre as nações para aumentar a mobilidade dos trabalhadores;
12. Afastam a discussão de questões pedagógicas e o foco passa a ser a gestão educacional, entre outros;
13. Pressão sobre os Governos de todo o mundo para aceitarem estas condições como um pressuposto para se juntarem, por exemplo, a organizações como a Organização Mundial do Comércio.

Apesar de o termo globalização ser multidimensional, complexo e policêntrico, foi um fator em cujo nome novas abordagens, políticas e necessidades para o desenvolvimento foram justificadas (Bonal e Rambla 2009). Na atualidade não há dúvida de que a globalização serviu de catalisador para a introdução de novos discursos, práticas e agendas, sendo os agentes de produção e circulação destes discursos diversificados contemplando, por exemplo, organizações não-governamentais, agências governamentais e não-governamentais, fundações, entre outros, sendo o Banco Mundial, o FMI, a OIT e algumas agências das Nações Unidas os seus principais agentes (Bonal and Rambla 2009). Assim, a globalização, “far from producing a flat-world, has increased inequalities both within and between countries, and has altered the cartography of contemporary social relations and education politics.” (Verger, Novelli, e Altinyelken 2012, 24).

2.2.1. Organizações internacionais

Para abordar os efeitos da própria globalização sobre a educação, é preciso falar das organizações internacionais (e.g. OCDE, OIT, UNESCO UNICEF, Banco Mundial), sem contudo nos esquecermos que estas só têm o poder que lhes conferem os Estados que as sustentam (Charlot 2007). Pois, muitas destas organizações são uma criação direta dos estados pós Segunda Guerra Mundial, dependendo o seu financiamento desses mesmos estados. Estas organizações não emergem da política mundial, mas sim de uma construção dos Estados para tentar resolver problemas comuns que não podem ser resolvidos por cada um de forma isolada, estando a globalização a aumentar substancialmente a sua importância e papel (Dale 2004, Tarabini 2010).

A nível mundial há várias organizações multilaterais (internacionais ou regionais) e bilaterais e não-governamentais que têm uma influência crescente em vários domínios, e claro está, também na educação, pois esta foi definida como uma estratégia de desenvolvimento dos países e de combate à pobreza. Esta tendência tornou-se mais pronunciada desde que a teoria do capital humano foi criada e difundida nos anos sessenta (eg. Wolfe e Haveman 2001, McMahon 2000, Klees, Samoff, e Stromquist 2012b, Fägerlind e Saha 1983, Robertson et al. 2007). Desta forma, organizações como a OCDE, a EU, a OIT, a UNESCO, o UNICEF, o Banco Mundial estabeleceram objetivos, prioridades e metas a uma escala global e coordenam e reforçam a partilha e disseminação do conhecimento (eg. Bonal e Rambla 2009, Verger, Novelli, e Altinyelken 2012, Geo-Jaja e Zajda 2005, Pacheco 2009a, 2011). Como consequência, quase todos os países a nível global têm legislação onde declaram uma educação básica universal para todos os seus cidadãos (e.g. educação obrigatória e leis que abolem o trabalho infantil) (Klees, Samoff, e Stromquist 2012b, Bhatta 2011).

A este respeito e no que concerne às agendas em torno da educação e do desenvolvimento, parece haver indicadores empíricos suficientes para indicar que o seu desenvolvimento ao longo do tempo foi mudado do nível nacional para o global (Bonal e Rambla 2009).

Como salienta Meyer (2000, 20)

“Estas estruturas oferecem: guiões *standard* para o desenvolvimento educacional (como por exemplo a UNESCO); assistência técnica concreta (por exemplo, o Banco Mundial através dos seus fundos); consultores para colaborar no terreno; e, ainda, formas dos educadores e administradores participarem neste processo, obtendo um maior *status*. Todas as organizações ao proporem modelos de educação para o desenvolvimento nacional fundamentam a sua credibilidade no conhecimento que, no limite, é científico ou profissional.”

No entanto, estas Organizações têm diferentes influências mediante o contexto onde operam, podendo-se dizer que “nos contextos predominantemente reguladores actuam sobretudo grandes agências internacionais (FMI, Banco Mundial, OCDE, União Europeia, etc.), nos contextos

predominantemente emancipatórios vamos encontrar «projectos», «movimentos», «organizações», «associações», «ONGs» etc.” (Cortesão e Stoer 2002, 399)

A este respeito Samoff (2003) & Morrow e Torres (2000) também alertam para que muitas vezes a presença de organizações internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO condiciona e/ou determina a forma como as reformas educativas são conduzidas, influencia a definição de prioridades, o *design* da investigação e sua posterior utilização e implementação nas reformas educativas, bem como certas iniciativas políticas são selecionadas, providas e avaliadas.

Assim sendo, a UNESCO e outras organizações transnacionais, desempenham “um papel crucial enquanto veículos da mensagem da CEMC [Cultura Educacional Mundial Comum]” (Dale 2004, 448). Para a CEMC, a globalização refere-se à “presença de um conjunto supranacional de ideias, normas e valores que informam as respostas nacionais para dadas questões” procurando “essencialmente demonstrar a existência e o significado de uma hipotética cultura mundial” (Dale 2004, 436, 454). A CEMC diz respeito fundamentalmente à existência de um conjunto de normas, ideias e valores universais que influenciam e moldam os estados e as suas políticas com base na universalidade de uma série de princípios numa perspetiva cultural ocidental, desta forma os estados seguem agendas globalmente estruturadas (Dale 2004).

A assistência técnica fornecida por estas organizações internacionais à formulação de políticas educativas nacionais nos vários países, assume muitas vezes “o carácter simultaneamente de legitimação e de mandato” (Teodoro 2003, 55-56) pois é realizada por especialistas e cientistas que “incorporam e “veiculam” a ideologia e os valores da modernidade ocidental sobre a qual se baseiam” (Dale 2004, 448). Há ainda um outro fator a ser considerado, pois a assistência técnica é muitas vezes procurada pelos países como forma de legitimar opções internas e apoiar as opções políticas, estando as políticas educativas dos países periféricos e semiperiféricos cada vez mais dependentes na legitimação do apoio técnico das organizações internacionais (Samoff 2003, Teodoro 2003). No entanto:

“pode-se também considerar que as constantes iniciativas, estudos e publicações das organizações internacionais desempenham um papel decisivo na *normalização* das políticas educativas nacionais, estabelecendo uma *agenda* que fixa não apenas prioridades, mas igualmente as formas como os problemas se colocam e equacionam” (Teodoro 2003, 53-54).

Por outro lado, a existência de organizações internacionais com um âmbito mais regional (e.g. Organização dos Estados Americanos, Organização da Unidade Africana, UEMOA e OCDE) originam uma regulação de segundo nível (Pacheco e Vieira 2004), exercendo uma influência mais direta sobre os países que agregam através dos seus relatórios, rankings e pareceres. Contudo, a OCDE em relação a

outras organizações de âmbito mais regional, possui bastante influência nas agendas globais, mesmo em relação a países mais periféricos que não são membros desta organização através do seu Comité de Ajuda ao Desenvolvimento. Nos países do Sul global, o Banco Mundial apresenta-se como o ator mais importante, regulando e influenciando a ideologia dos sistemas educativos (Tarabini 2010, Robertson et al. 2007, Mudy 2007, Steiner-Khamsi 2012a).

A constituição da União Europeia teve, até agora, mais consequências na área da educação do que a própria globalização impulsionada pela Organização Mundial do Comércio (Charlot 2007). O método aberto de coordenação tem sido o utilizado na União Europeia, consistindo na definição de metas que todos os estados membros têm de cumprir (Bonal e Rambla 2009), sendo que também é utilizado de certa forma nos restantes países do Sul global. Por exemplo, McGrath & King (2004, 179) no que concerne à intervenção de grandes agências internacionais, mais especificamente à Agência Japonesa para a Cooperação Internacional, ao *Department of International Development* – Reino Unido, à Agência Sueca para o Desenvolvimento Internacional e ao Banco Mundial, referem que “Agency knowledge systems remain poor at dealing with context, complexity and conflicting interpretations, preferring routinised and universal responses.”

No que diz respeito ao contexto africano, são apresentadas, muitas vezes, soluções iguais para contextos diferentes, referindo, por exemplo, Samoff (2003, 76) que as recomendações das várias organizações internacionais nos seus relatórios sobre educação em África nas últimas duas décadas são muito

”striking for their similarities, their diversity – of country, of commissioning agency, of specific subject-notwithstanding. With few exceptions, these studies have a common framework, a common approach, and a common methodology (...) the recommendations too are similar: Reduce the central government role in providing education. Decentralize. Increase school fees. Expand private schooling. Reduce direct support to students, especially at the tertiary level. Introduce double shifts and multigrade classrooms. Assign high priority to instructional materials. Favor in-service over preservice teacher education.”

No período da guerra fria, o currículo tinha uma ligação entre ideologia e retórica e neste âmbito os “International aid programs in education were couched in the language of *development*, they were thinly veiled attempts to win ideological loyalty within a dichotomous structuration of global power” (Smith 2003, 38). Atualmente parece que os projetos de apoio ao desenvolvimento continuam com estas características, embora a ideologia dominante seja a neoliberal.

Estes efeitos, especialmente os planos de ajustamento estrutural, são também apontados por Robertson *et al.* (2007), Hallak (2000) Morrow e Torres (2000) como aspetos que afetam negativamente

os sistemas educativos, sendo uma consequência direta da globalização hegemónica, neoliberal na educação.

Smith (2003, 43 citando Barlow & Robertson) refere que o México já teve um sistema educativo que salvaguardava acesso para todos os alunos, mas por causa da dívida externa foi um dos primeiros países a implementar reformas nos setores sociais sobe o mandato do FMI e do Banco Mundial. As reformas incluíram, por exemplo, cortes nos salários dos professores que chegaram aos 50%, iniciativas que tentaram transformar a educação de forma a servir as necessidades da indústria, tendo como consequência o desmoronar do sistema público de educação.

Na área da educação, o lugar mais importante para os países ricos é a OCDE e o Banco Mundial para os pobres, predominando nestes dois *think tanks* o pensamento neoliberal (eg. Charlot 2007, Klees, Samoff, e Stromquist 2012b). Por exemplo, na OCDE teve origem a “reforma da matemática moderna”, a ideia e a própria expressão de “qualidade da educação”, a ideia de “economia do saber”, a de “formação ao longo de toda a vida” (Charlot 2007, 113). Estas organizações internacionais, podem ser considerados os missionários do nosso tempo, fazendo analogia com os do período da colonização, pois chegam

“Armed with a notion of progress, an idea of how to create the better life, and some understanding of the conversion process, many IO [International Organizations] elites have as their stated purpose a desire to shape state practices by establishing, articulating, and transmitting norms that define what constitutes acceptable and legitimate state behavior” (Barnett e Finnemore 1999, 513).

Deste modo, podemos afirmar que organizações com várias tipologias e mandatos atualmente veiculam em muitas partes do mundo reformas educativas e um conjunto de políticas educativas similares locais muito diversos em termos culturais e de desenvolvimento económico. Assim, a mudança educacional sistemática tornou-se um fenómeno global (Carson 2009) aparecendo *reformas viajantes* que se instalam nos sistemas educativos e provocam “shifts from hierarchy to network as the preferred model” não se sabendo de onde vêm e para onde vão (Steiner-Khamsi 2012b, 8).

Consideramos importante destacar que OCDE e o Banco Mundial são as organizações internacionais que desempenharam um papel crucial nas últimas duas décadas no apregoar da importância da educação para os bons resultados económicos (Bonal e Rambla 2009). Desta forma, são as organizações que mais influenciam a educação a nível global e a definição de agendas e prioridades.

Independentemente da agência de cooperação para o desenvolvimento, atualmente há uma “obsession with identifying progress indicators, a preoccupation with measuring results (including student results), and an institutional pressure to demonstrate the impact of an aid intervention.” e pela realização

de projetos-piloto (Steiner-Khamsi 2012a, 6). As organizações proponentes destes projetos-piloto esperam que estes sejam financiados e alargados à escala nacional, após o seu término, com sucesso pelo orçamento do Estado para a educação e/ou por outras agências (Steiner-Khamsi 2012a, 6).

Com a declaração de Paris da Eficácia da Ajuda e as que a seguiram (Acra e Busan) e a adoção, por parte das várias agências, dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, das Metas de Educação para Todos, entre outras, e, mais recentemente a discussão dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, considerada a agenda pós 2015, parece que está a ocorrer uma standardização das políticas formuladas pelas várias agências e os países recetores da ajuda (Steiner-Khamsi 2012a), com ligeiros ajustes às características de política externa de cada país doador.

Como referido anteriormente, a OCDE e o Banco Mundial são as agências mais influentes na área da educação (eg. Charlot 2007, Klees, Samoff, e Stromquist 2012b), por esta razão realizamos de seguida uma breve caracterização destas organizações.

2.2.1.1. Banco Mundial

O Banco Mundial é uma instituição de caráter global e multilateral criada em 1944 com sede em Washington nos Estados Unidos da América. Os seus membros são 187 países, contando com mais de 10.000 funcionários em todo o mundo e 120 representações a nível mundial (Banco Mundial 2013). Tem como objetivo promover a longo prazo o desenvolvimento económico e a redução da pobreza através da assistência financeira e técnica aos países em desenvolvimento em setores específicos (eg. educação, saúde, ambiente, infraestruturas), apoiando reformas ou implementado projetos. A sua missão é “poverty reduction through an inclusive and sustainable globalization” (Banco Mundial 2013)

Os mecanismos utilizados para cumprir a sua missão são

“low-interest loans, interest-free credits, and grants to developing countries. These support a wide array of investments in such areas as education, health, public administration, infrastructure, financial and private sector development, agriculture, and environmental and natural resource management.” (Banco Mundial 2013).

A estratégia utilizada é uma lógica de resultados mensuráveis e de reformas (Banco Mundial 2013). A abordagem por Planos de Redução da Pobreza (PRSP) veio substituir os Planos de Ajustamento Estrutural (Fundo Monetário Internacional 2013, Bonal 2004, Tarabini 2010). Estes planos, assim como outros, são condições para as negociações de empréstimos e concessão de ajuda, e como envolvem condicionalismos aumentam a sua influência, por exemplo na gestão dos sistemas educativos (Bonal 2004). A adoção dos PRSP como principal instrumento de atuação tornou este tipo de planos como um

documento de referências para as várias agências bilaterais e multilaterais para estratégias/programas/projetos de apoio ao desenvolvimento (Tarabini 2010). No entanto, como refere Robertson, *et al.* (2007, 94) os PRSP acabam por ser essencialmente “little more than “dressed up” versions of the discredited Structural Adjustment Policies of the 1990s, and updated versions of strategies of conditionality on the other”.

Por volta de 1999, o Banco Mundial emergiu como a organização internacional líder no financiamento da educação nos países do Sul global, mantendo-se até à atualidade (Psacharopoulos 2006, Burnett 1996).

O seu orçamento anual é composto pela contribuição financeira dos países membros, sendo a sua capacidade de tomada de decisões na organização proporcional à sua contribuição (Bjørkelo 2003 citado por Roberts 2005). Contudo, há outro fator que lhe confere maior autonomia, pois esta organização “raise its loanable capital in the international financial marketplace (...) [and the] Bank staffing and administrative costs are met through the profits generated by loan repayments.” (Jones 1999, 24).

Nas últimas três décadas, o Banco Mundial tem vindo a ganhar uma preponderância na formulação e implementação de políticas educativas, quer de forma direta nos países onde intervém quer de forma indireta nos restantes, sendo o líder nas políticas educativas no campo da ajuda ao desenvolvimento, apesar de não ter um mandato específico para a educação (Klees, Samoff, e Stromquist 2012b, Nordtveit 2012, Klees 2012, Siqueira 2012, Verger e Bonal 2012, Klees, Samoff, e Stromquist 2012a, Bonal e Rambla 2009). Por exemplo, os elementos presentes na sua estratégia para 2020⁵ para o setor da educação, não diferem muito do adotado pelos dois maiores doadores mundiais o Reino Unido e os Estados Unidos da América no mesmo setor (Steiner-Khamsi 2012a). A sua legitimidade é suportada pela investigação realizada e/ou financiada por si, funcionando como um *super think tank* e considerando-se o banco do conhecimento, sendo as suas bases de dados internacionais frequentemente “driven and therefore vulnerable to methodological bias and coercive recommendations” (Klees, Samoff, e Stromquist 2012b, 6, Steiner-Khamsi 2012a, Klees, Samoff, e Stromquist 2012a). Como forma de persuadir os governos a seguir as suas políticas (desenhadas e financiadas por si) utilizam como ferramentas a “baseline analysis, target setting, and benchmarking” (Steiner-Khamsi 2012a, 5, Klees, Samoff, e Stromquist 2012a). Os países que querem ser elegíveis para os financiamentos do Banco

⁵ Para saber mais sobre esta estratégia para 2020 ver, por exemplo, (Verger, Edwards, and Altinyelken 2014, Siqueira 2012)

Mundial, têm que, independentemente das prioridades do seu país “subscribe, at least rhetorically and at the stage when international funding is secured, to the donor’s focus on measurable student-outcomes, testing, impact evaluation, and a host of other priorities that match the aid strategy of the donor” (Steiner-Khamsi 2012a, 6)

As políticas promulgadas pelo Banco Mundial são baseadas na ideologia neoliberal e não “evidence and research-based” como promulgam, pois reconhecem a educação como um recurso económico e não um direito, sendo muitas vezes as suas recomendações um problema e não a solução para os problemas (Klees, Samoff, e Stromquist 2012b, Steiner-Khamsi 2012a, Nordtveit 2012, Klees 2012, 49, Siqueira 2012, Klees, Samoff, e Stromquist 2012a). Desta forma, o Banco Mundial promove a educação vista de uma forma instrumental tendo como fim o crescimento económico, podendo ser considerada uma educação bancária (usando as palavras de Paulo Freire) - os professores passam o conhecimento aos alunos e estes debitam-no nos testes (Klees 2012, Samoff 2012).

Um outro aspeto que tem implicações profundas nos países recetores de ajuda desta organização, é que como detentor de uma base de dados internacional alargada e se considerar um *super think tank*, aliado ao volume de dinheiro disponível para emprestar aos países, decide o que funciona e não funciona, independentemente da decisão dos governos dos países que solicitam os empréstimos e das evidências que têm para suportar as suas opiniões (Steiner-Khamsi 2012a). Mesmo quando utiliza um processo de consulta, como por exemplo na elaboração da sua última estratégia WBEC2020, este processo “shows that the IAAs [international aid agencies] have become not only a key recipient of the Bank’s dissemination strategies but also, and more importantly, a key circuit that contributes to the reproduction of the Bank’s predominance in the education for development field.” (Verger, Edwards, e Altinyelken 2014, 16).

Contudo, assim como outras agências, despendem muitas vezes mais recursos financeiros nas avaliações de impacto do que no próprio programa de ajuda, apesar de frequentemente não oferecerem as explicações desejadas. Muitos dos projetos-piloto que fazem parte do seu portefólio de boas práticas e que são financiáveis têm como objetivo “reducing public expenditures in education (by means of privatization, rationalization, etc.), increasing revenue for the national education budget (from tuition, fees, etc.), and by reducing inefficiencies and wastage.” (Steiner-Khamsi 2012a, 11).

Por conseguinte, pode-se concluir que o Banco Mundial, como organização, em termos de funcionamento não segue as lógicas dos restantes doadores, como por exemplo a ajuda bilateral entre países, as agências da Nações Unidas, as organizações não-governamentais, as fundações, entre outros (Steiner-Khamsi 2012a).

2.2.1.2. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico - OCDE

A análise da europeização da educação tornou-se cada vez mais complexa e sofisticada, mas as interações com a globalização e a relação com os sistemas educativos nacionais menos percebida, sendo ao mesmo tempo um processo de harmonização e uma deslocalização (Dale 2009, Lawn e Grek 2012). Este processo torna os Estados menos importantes (Lawn e Grek 2012) e é mais visível no ensino superior, sendo uma consequência prática da globalização e da europeização, pois “universities to become more international in their reach and students body, and for regional organizations like EU to encourage increased mobility amongst students to further European social and economic integration.” (Dale 2009, 10). As redes, os projetos e as associações são importantes para produzir um espaço europeu políticas educativas (Lawn e Grek 2012).

A OCDE, que é um ator político que se especializou no desenvolvimento de indicadores educacionais e de medir e comparar a performance dos sistemas educativos, é a principal responsável pela europeização, embora tenha um papel indireto na governação de um espaço europeu de educação através da produção de dados e de relatórios (Lawn e Grek 2012). O principal instrumento utilizado pela OCDE é o PISA, tendo este consolidado o seu papel na análise e desenvolvimento de dados internacionais dos sistemas educativos que são muito mediatizados pelos órgãos de comunicação social nacionais e internacionais (Lawn e Grek 2012). O PISA pode ser considerado o “modelo de governação curricular global” com efeitos poderosos no currículo e na pedagogia das nações participantes, promovendo a responsabilidade individual pelas disciplinas sendo “um instrumento político, que pretende tornar-se num instrumento de melhoria das escolas mediante a aplicação de testes e questionários” (Lawn e Grek 2012, Pacheco e Marques 2014, 110). Atualmente, a criação recente do *PISA for Development* (adaptação dos testes PISA para os restantes países que não fazem parte da OCDE) e a avizinhar-se uma possível ligação com o programa SABER do Banco Mundial (Klees, Samoff, e Stromquist 2012a), poderá ampliar a sua influência para os restantes países e a sua posição na formulação e implementação de políticas educativas.

A OCDE tem um papel similar ao do Banco Mundial, mas para os países do Norte global (Steiner-Khamsi 2012a), contudo, não será de descurar o papel do CAD nos países do Sul global através da regulação que exerce junto dos países doadores e a recente criação do *PISA for Development*. Através deste projeto piloto, que conta com o apoio dos “traditional actors in this field, such as UNICEF, UNESCO and the World Bank” (Bloem 2015, 485), parece que poderá ganhar outra preponderância, uma vez que pretende

“increase developing countries’ use of PISA assessments for monitoring progress towards nationally-set targets for improvement, for the analysis of factors associated with student learning outcomes, particularly for poor and marginalised populations, for institutional capacity-building and for tracking international educational targets in the post-2015 framework being developed within the UN’s thematic consultations.” (OCDE)

Desta forma a OCDE impõe uma “cultura de avaliação normativa” onde compara países e regiões a nível global por níveis de desempenho, produzindo o PISA enquanto teste internacional “efeitos na forma como a Administração central faz a gestão curricular e pedagógica da avaliação sumativa externa, sobretudo na imposição de uma organização do conhecimento escolar em função de metas, bem como na definição de modelos de testes, incluindo o tipo de itens de avaliação e valorização de determinados conteúdos.” definindo assim um *core* curriculum e um mimetismo curricular, reconhecendo uma limitada autonomia pedagógica aos professores que são pressionados a preparar os alunos para os testes originando um empobrecimento curricular e uma tendência para os resultados escolares se transformarem no principal indicador de avaliação das escolas (Pacheco e Marques 2014, 110).

2.2.2. Desenvolvimento internacional e educação

O fim da segunda guerra mundial, a criação das Nações Unidas, do Banco Mundial e o início dos movimentos anticoloniais originou ao longo das décadas seguintes a independência de várias colónias na Ásia, África e Médio Oriente, sendo que nesse momento a discussão sobre o desenvolvimento se centrava nas diferenças entre os países desenvolvidos e os em desenvolvimento (Harber 2014, King e McGrath 2004, Shields 2013). Este facto levou a que os países mais ricos, considerados desenvolvidos, tivessem a responsabilidade de ajudar os mais pobres a desenvolver-se, sendo nesta altura a principal preocupação o desenvolvimento económico (Harber 2014).

Assim, surgiu a “two-fold structure for international development funding that persists today”, a ajuda bilateral (entre países) e a multilateral (para, por exemplo, as organizações das Nações Unidas), que podem ser considerados os dois lados da mesma moeda e fornecidas a curto e a longo prazo (Shields 2013, 17, Harber 2014). Consequentemente, surgem as diferentes modalidades de ajuda que podem ser em “grants, or gifts, or can be loans to be paid back at rates lower than the market rate.” criando a categoria de “‘donor’ countries and ‘recipient’ countries, though not all donor countries are necessarily from the richer, industrialized ‘North’”. (Harber 2014, 245). Neste sentido, na atualidade têm emergido outros doadores, essencialmente, dos designados BRIC (Brasil, Rússia, Índia e China) e de

“philanthropists, businesspeople, and celebrities”, que estão a desafiar a noção de APD (Steiner-Khamsi 2009, 243, Harber 2014, Yuan 2013).

Apesar da contestação entre a classificação de país desenvolvido e em desenvolvimento e/ ou países do Norte e do Sul global, o conceito de desenvolvimento continua a perdurar e a estar presente no debate político e académico (Harber 2014). Porém, apesar das diferentes perspetivas do que é o desenvolvimento se terem alterado ao longo do tempo, e desta forma as modalidades, os atores, os objetivos e o horizonte temporal do apoio aos países (ver Quadro V). Não podemos descurar que estas foram fortemente influenciadas pelo “historical development of Western, industrialized and capitalist countries from the seventeenth and eighteenth centuries onwards.” (Harber 2014, 119, King e McGrath 2004, Klees 2010, Shields 2013).

Quadro V – Visões do desenvolvimento

Anos 40	<p>A ênfase coloca-se nas carências materiais, na fome, entre outras, que são supridas de imediato.</p> <p>As estratégias de ação são o assistencialismo e beneficência tendo como principais atores as organizações não-governamentais.</p>
Anos 60	<p>A ênfase coloca-se nos problemas dos países que impedem o seu desenvolvimento (carência, em termos de educação, saúde, infraestruturas, baixa renda <i>per capita</i>).</p> <p>O desenvolvimento visto como um processo linear por etapas que são supridas a médio longo prazo.</p> <p>As estratégias de ação são o rápido crescimento económico através do investimento em infraestruturas, o acesso à educação, entre outros. A APD financia projetos a nível comunitário que se baseiam em estratégias de autoajuda. Os principais atores são as organizações internacionais, as agências que fornecem APD e as organizações não-governamentais.</p>
Anos 70	<p>A ênfase coloca-se nas estruturas locais, nacionais e internacionais injustas e do papel desempenhado pelas elites locais, empresas internacionais e pelo neocolonialismo.</p> <p>O desenvolvimento é visto como um processo de desenvolvimento <i>self reliant</i> com foco nos aspetos económicos e políticos, que é suprido a médio longo prazo.</p> <p>As estratégias de ação são colocadas na mudança social e económica e a cooperação não-governamental é vista como uma alternativa para ajuda oficial.</p> <p>Os principais atores são as Organizações das Nações Unidas, os movimentos sociais e outros agentes sociais.</p>
Anos 80	<p>A ênfase coloca-se no desenvolvimento humano e sustentável, sendo o problema o “mau” desenvolvimento do Sul e o desenvolvimento não sustentável no Norte.</p> <p>O desenvolvimento é visto como um desenvolvimento humano e sustentável que é suprido a médio longo prazo.</p> <p>As estratégias de ação são a redução e / ou perdão da dívida externa, o aumento da APD, a inclusão do desenvolvimento ambiental e do conceito de sustentabilidade, promoção de políticas de inclusão social, igualdade entre mulheres e homens e <i>empowerment</i> dos pobres e outros grupos marginalizados e excluídos.</p> <p>Os principais atores são os movimentos sociais e as organizações internacionais</p>

Anos 90	<p>A ênfase coloca-se nas dinâmicas da globalização (mercado global, neoliberalismo) e o desenvolvimento passa a ser um problema global.</p> <p>O desenvolvimento é visto como um marco da governação global para fazer frente à globalização e ao crescente poder dos mercados financeiros e dos atores económicos globais, cuja ação é imediata com uma visão estratégica a longo prazo</p> <p>As estratégias de ação são a governança global em promoção do desenvolvimento promovidas por reformas nas organizações multilaterais, nas relações comerciais e nos mercados financeiros para lidar com as dinâmicas da globalização.</p> <p>Os principais atores são as Redes de organizações não-governamentais.</p>
--------------------	---

(Adaptado de Mesa 2014)

Um outro aspeto que devemos ter em consideração é que a “Development aid involves not only the transfer of funds, but also the transfer of ideias and policies from donors to recipient countries” (Shields 2013, 39), pois a relação entre poder e conhecimento é central (King e McGrath 2004) e as razões para os países fornecerem ajuda são variáveis e podem abranger princípios (Harber 2014, Novelli 2013, 2010):

- Morais, éticos e humanitários;
- Políticos e económicos;
- Ambientais e de sustentabilidade;
- Segurança nacional e bens públicos globais.

Em relação às agendas predominantes entre os doadores, através da análise do trabalho desenvolvido por Rose e Greeley (2006), podemos identificar as seguintes quatro agendas: da educação para todos, dos objetivos de desenvolvimento do milénio, humanitária e de segurança. Porém, há tensões entre “‘humanitarian’ concerns and ‘military’ objectives, between ‘development’ and ‘security’”, principalmente após os ataques de 11 de setembro de 2001 nos Estados Unidos da América (EUA) com uma prioridade crescente para o apoio aos países frágeis e afetados por conflitos (Novelli 2010, 457, 2013). A agenda de apoio a estes países teve como pioneiro os EUA e foi seguida por outros países, levando a uma aparente institucionalização da fusão entre segurança e desenvolvimento com o aparecimento de “uma nova política relacionada à APD, conhecida como a abordagem “3D” (Diplomacia, Defesa e Desenvolvimento), que visa integrar e associar a ajuda ao desenvolvimento nas prioridades nacionais diplomáticas e de segurança.” (Novelli 2013, 349).

O termo "Estado frágil" é um conceito contestado, especialmente pelos países que são etiquetados como tal, levando algumas agências a utilizar o termo Estado "resiliente" sem, contudo, alterar os pressupostos inerentes ao conceito que incluem, entre outras, as seguintes características: governo

fraco, acompanhado de políticas ineficientes e instituições ainda não consolidadas, quer por falta de vontade de seus governantes, quer por incapacidade política ou económica (Brannelly, Ndaruhutse, e Rigaud 2009, Davies 2011, Kirk 2007, Bengtsson 2011). Embora não exista uma definição consensual do que constitui um Estado frágil e o que pode ser designado como frágil, parece haver um certo consenso de que este não se limita às áreas afetadas por conflito (Davies 2011, OECD 2006). De acordo com Davies (2011) podemos identificar sete características como sendo as mais comuns e que devemos ter em consideração quando falamos em fragilidade:

- *Deficits of governance*
- *Inability to maintain security*
- *Inability to ensure essential needs*
- *Spatial polarization of identities*
- *Ungovernable flows of aid*
- *Opaque decision-making by a small elite*
- *Erosion of the people's trust in the state.*

Estas características parecem ser mais úteis na análise dos países do que a aplicação do termos “Estado frágil” devido a focar a atenção em dimensões específicas de fragilidade em contextos complexos, caracterizados pela mudança rápida e constante.

Dentro do debate da APD a educação surge como um pilar, mesmo em situação de emergência e pós-conflito (e.g. Paulson e Rappleye 2007, Brannelly, Ndaruhutse, e Rigaud 2009), pois o investimento em educação é encarado como uma estratégia de combate à pobreza, de equidade e inclusão, de retorno à normalidade, um direito humano (1990) e de crescimento económico dos países (1960) (Wolfe e Haveman 2001, 730, Robertson et al. 2007, McMahon 2000, Klees, Samoff, e Stromquist 2012b, Fägerlind e Saha 1983, Harber 2014, Glewwe, Maïga, e Zheng 2014, Novelli 2013, McGrath 2010, Shields 2013, Tarabini 2010). Este aspeto levou a que as organizações multilaterais (internacionais e regionais), bilaterais e não-governamentais, principalmente desde 1960 com o aparecimento da teoria do capital humano, a colocarem a educação no centro das suas intervenções (Wolfe e Haveman 2001, 730, Robertson et al. 2007, McMahon 2000, Klees, Samoff, e Stromquist 2012b, Fägerlind e Saha 1983, Harber 2014, Glewwe, Maïga, e Zheng 2014, Novelli 2013, McGrath 2010, Shields 2013, Tarabini 2010). A partir das Conferência de Jomtien (1998) e Dacar (2000), e destas interligadas com os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (2000), a promoção da educação para todos a nível global passou a estar na agenda das diferentes organizações, independentemente da sua tipologia e origem, mais numa

perspetiva de redução da pobreza e promoção da equidade e da inclusão em detrimento do crescimento económico (Harber 2014, Shields 2013). Porém, continua-se a considerar que “for the past fifty years education has been seen as having an important role in economic development by producing more skilled, knowledgeable and ultimately productive workers for the economy.” (Harber 2014, 65).

Assim, não podemos descurar que “many existing education systems still bear the hallmarks of the colonial encounter in that they remain elitist, lack relevance to local realities and are often at variance with indigenous knowledge systems, values and beliefs.” (Crossley e Tikly 2004, 149). Esta referência lembra-nos que a educação nem sempre desempenha um papel positivo, pois a “schooling in both reproducing and perpetrating violence as a focus for exploring ways in which schooling can actually be harmful to individuals and societies as well as beneficial.” (Harber 2014, 114, Shields e Paulson 2014). Este aspeto verifica-se uma vez que a educação é a “paradoxical social institution in that under general rubric of education many good things take place but many bad things (as well as many indifferent things) take place too” (Harber 2014, 101). Entre os aspetos negativos da educação encontra-se o *bullying*, a violência, o assédio sexual, a violação, os castigos corporais, o controlo social e político, a perpetuação e a reprodução de estereótipos (género, raça, entre outros) (Harber 2014). Muitos ganham particular relevância em alguns países afetados por conflitos, emergências e em situação de fragilidade⁶ (Harber 2014, Davies 2011, INEE s/d, 2010, Brannelly, Ndaruhutse, e Rigaud 2009, Shields e Paulson 2014, Novelli 2010).

A educação nos países do Sul global também tem “witnessed an increasing concern with the environment and sustainable development over the last two to three decades.” (Harber 2014, 142), variando as abordagens entre a inclusão no currículo de questões ambientais ou mudanças na natureza e no propósito da educação, muitas vezes seguindo a abordagem de a colocar como um tema novo do currículo ou trans-curricular. Este fato acontece porque o “green, environmental or ecological issues of sustainability” (Harber 2014, 133) são considerados importantes para qualquer modelo de desenvolvimento nacional e estão presentes nas orientações e no debate das organizações internacionais e governos nacionais, principalmente desde os anos 80. Este aspeto é também colocado como “central to debates about international development.” (Harber 2014, 133).

Posto isto, podemos concluir que “international aid, including aid to education, is a large-scale affair involving a great deal of money and employing a great many people, but is also an area of

⁶ O DAC da OCDE, os doadores e as organizações não-governamentais tendem a usar o termo “fragilidade” para a falta de capacidade e/ ou vontade do estado em proporcionar serviços básicos à população (Brannelly, et al., 2009; Davies, 2011).

considerable controversy” (Harber 2014, 254). Apesar da controvérsia associada à APD e à ajuda internacional (ver, por exemplo, Klees 2010, Little e Green 2009, Milando 2005, Majhanovich e Geo-JaJa 2013), onde predomina o paradigma neoliberal, entre os paradigmas dominantes (neoliberal, liberal e progressivo), parece que “is unlikely to be abandoned in the near future, though its scope, modalities and priorities are likely to change as the global and economic contexts that shape it also change” (Harber 2014, 254).

2.3. Referentes da globalização na educação e no currículo

Apesar de termos tentado definir o termo globalização, concordamos com Pacheco (2009b) quando afirma que o mais importante é conhecer como a globalização funciona e não funciona, ao invés do que ela é. Por esta razão, de seguida apresentamos os referentes da globalização na educação e no currículo, que pretendem sistematizar e realizar uma súmula do que narra a literatura da influência da globalização no currículo:

- Centralidade do currículo como veículo de conhecimento;
- Currículo valorizado como um recurso económico;
- Cada estado segue uma agenda globalmente estruturada;
- Foco em padrões de eficiência e qualidade;
- Privatização de serviços;
- Tendência para a homogeneização dos sistemas educativos, essencialmente no contexto/nível de decisão curricular político-administrativo;
- Convergência para a existência de um *core* curriculum;
- *Retylerização* das práticas curriculares;
- Reforço dos conteúdos e das competências;
- Foco na avaliação performativa e estandardizada (testes de âmbito nacional);
- Discursos políticos a colocar ênfase na descentralização e termos de reforma;
- Foco na individualização, no reforço do local e em noções de identidade, diversidade e projeto;
- Introdução de conceitos-chave, tais como:
 - Qualidade;
 - Prestação de contas;
 - Aprendizagem ao longo da vida;
 - Economia do conhecimento;

- Competência;
- Eficiência.
- Ênfase na busca de qualidade e eficiência impulsionadas através de boas práticas;
- Fragmentação do conhecimento escolar dando mais peso curricular a certas disciplinas como, por exemplo, a Matemática e as Ciências;
- Balcanização do conhecimento escolar, colocando ênfase numa organização curricular insular;
- Maior importância dada a temas como educação para a cidadania e competências para a vida.

2.4. Avaliação – olhares cruzados

O ato de avaliar está presente em todos os contextos da atividade humana, abrange diversas componentes (instituições, pessoas, projetos, programas, grupos, entre outros) e não pode ser separada da subjetividade (Alves 2004, 11, Nevo 2007, Figari 1996, Stake 2004). No entanto, assume um protagonismo muito elevado na escola, nomeadamente a avaliação das aprendizagens, onde “emerge como um elemento essencial de construção e de conhecimento do percurso que os alunos fazem ao longo da sua aprendizagem” (Alves 2004, 11, Nevo 2007, Figari 1996, Stake 2004). Desta forma,

“there are *multiple histories* of evaluation. There are somewhat different histories depending upon one’s discipline and domain of evaluation work. (...) also varies, to a greater or lesser extent, with geography and governments. (...) which collectively have contributed to the growing diversity in the field.” (Mark, Shaw, e Greene 2007, 9).

Porém, tal como referem Mark et al. (2007, 11-12), apesar de não existir uma prática de avaliação melhor do que outra, há aspetos que podem ser considerados fundamentais como fazendo parte de uma boa avaliação, tais como:

“engages important societal concerns along with the political controversies that usually accompany such concerns, is methodologically and ethically defensible, is responsive and used to key stakeholders both inside and external to the context being evaluated, and contributes to some form of social betterment.”

Numa perspetiva histórica o pensamento sobre a avaliação começou a dispersar a partir dos anos 60 e início dos anos 70, principalmente nos EUA, sendo o trabalho de Ralph Tyler um marco importante (Donaldson e Lipsey 2007, Nevo 2007, Figari 2007). O conceito de medida pode ser considerado como o “conceito fundador e referente universal privilegiado da avaliação” (Figari 2007, 30), sendo a dimensão quantitativa desta medida predominante ao longo da história da avaliação (Donaldson e Lipsey 2007, Nevo 2007). Este conceito fundador está presente até aos dias de hoje, tendo atualmente ganho uma

nova ênfase associada ao fenómeno da globalização, podendo considerar-se que estamos a assistir a um segundo *boom* na avaliação (Donaldson e Lipsey 2007)

Ao longo do tempo, e mediante as próprias concepções de currículo, existiram várias abordagens no panorama da avaliação. De seguida iremos destacar as mais significativas com base em Alves (2004):

- Consciencialização (século XIX) – surge nos Estados Unidos da América, a “partir da consciencialização e conseqüente crítica à noção tradicional e ao método dos testes” (Alves 2004, 32);
- Psicometria (1900 – 1930) – apareceu com o “desenvolvimento dos testes estandardizados de rendimento, *de performance* e inteligência” (Alves 2004, 32). A influência da psicometria ainda surge com algum relevo nas abordagens de avaliação atuais;
- Congruência (1930 – 1945) – aparece com Tyler e proporciona “uma nova visão da avaliação que a considera como uma comparação entre resultados previstos e os resultados obtidos” (Alves 2004, 34). Com este paradigma “estabeleceu-se uma distinção entre aquisição de conhecimento e desenvolvimento intelectual” (Alves 2004, 34), passa-se a pôr em causa “não apenas o desempenho do aluno, mas também os processos utilizados no ensino e a qualidade do currículo com o qual ele é confrontado” (Alves 2004, 35);
- Expansão (1958 – 1972) – apareceu também nos Estados Unidos da América, depois do lançamento do Sputnik e da consciencialização do seu atraso em relação à União Soviética. É neste período que surge a dicotomia avaliação sumativa/ formativa, caminhando-se para uma avaliação processual. Surgem também nesta altura o “desenvolvimento dos centros de estudos e associações especializadas em avaliação dos sistemas escolares e da formação” (Alves 2004, 36);
- Profissionalização (depois de 1972) – a avaliação passa a ser considerada um processo, com um carácter sistemático que incluiu etapas diferenciadas. Existe uma “oposição entre quantitativo e qualitativo ou abordagem racionalista (positivista e nomotética) e abordagem naturalista (contextualizada) que põe em evidência as diferentes abordagens científicas sobre o significado dos resultados da avaliação e abre caminho ao aparecimento de diferentes paradigmas, pois também ela encerra uma visão redutora” (Alves 2004, 37).

Podemos também identificar três grandes tipos de paradigmas em avaliação (Alves 2004 citando Rodrigues, 1998) objetivista, subjetivista e dialética ou interacionista, que discutiremos de seguida.

- **Objetivista** – encara a avaliação como técnica, com base numa orientação curricular de influência behaviorista no qual, a imagem do professor planificador e tyleriano é predominante. O currículo é concebido como um plano de aprendizagem escolar, essencialmente, por se desejar que corresponda ao desenvolvimento económico e tecnológico. Este paradigma atualmente tende a ganhar alguma preponderância, fundamentalmente associado ao fenómeno da globalização e às organizações supranacionais e transnacionais;
- **Subjetivista** – encara a avaliação como prática, colocando ênfase à experiência como fonte de conhecimento, sendo o centro o aluno e o seu desenvolvimento individual, assumindo a avaliação uma função de regulação, de acompanhamento e de autocontrolo. O professor é visto como um prático e o aluno fonte do referencial de avaliação;
- **Dialética ou interacionista** – encara a avaliação enquanto *praxis* numa perspetiva crítica, com uma postura emancipadora, envolvendo um processo de construção e reconstrução no decorrer da avaliação. “O significado das situações não será determinado individualmente na sua totalidade, devendo ser enquadrado histórica e socialmente por referência à ideologia” (Alves 2004, 43).

De uma forma geral, a avaliação em educação tem características comuns a outras áreas, contudo, podemos distinguir as seguintes três características particulares:

- a avaliação em educação tem a sua raiz “in student testing and assessment”;
- como a educação é vista como um serviço público relevante o “public involvement in the practice and evaluation use is strong”;
- o envolvimento dos professores e a sua experiência enquanto avaliadores não pode “be ignored in designing and implementing educational evaluations”. (Nevo 2007, 441).

Portanto, a avaliação em educação “can serve many needs at various levels of the educational system” redundando nas seguintes cinco principais funções (Nevo 2007, 457):

1. Tomada de decisões – a avaliação é utilizada para obter informações que ajudam a tomada de decisões;
2. Melhoria – a avaliação é utilizada para proceder à melhoria de vários aspetos inerentes à educação;

3. *Accountability*⁷ – a avaliação é utilizada para promover a *accountability*,
4. Profissionalização dos professores – a avaliação é utilizada para servir as necessidades profissionais dos professores para desta forma melhorar o serviço prestado aos alunos;
5. Certificação – a avaliação é utilizada para certificar, creditar e/ ou conceder um reconhecimento formal aos professores, alunos, escola, programas, entre outros.

Neste contexto, as políticas de avaliação podem ser consideradas como uma marca do campo da educação que mediante o posicionamento dos interlocutores

“o enfoque pode conter a questão (ideológica e, num certo sentido, foucaultiana) do controlo e vigilância sobre os sujeitos, os métodos e os conteúdos da educação, bem como referências, mais ou menos explícitas, à competitividade das economias, à eficácia e eficiência dos sistemas educativos, à compensação pela descentralização administrativa e pela autonomia, à melhoria da qualidade da educação, das *performances* e dos resultados escolares, ao direito à informação dos cidadãos contribuintes, ao apoio à decisão política, ao suporte a estratégias de comparativismo educacional baseadas em *rankings* de excelência, à livre escolha parental e ao mercado e *quase-mercado* de serviços educativos, e, entre muitas outras razões que não cabe aqui continuar a enumerar, à estruturação, ainda que parcial, de modelos de prestação de contas e de responsabilização (*accountability*)” (Afonso 2010, 345)

Portanto, a avaliação na sua ação está dependente dos processos políticos que, cada vez mais, se regem por uma lógica de resultados e efeitos definidos de forma administrativa, sendo que os efeitos resultam de um impacto (Davies, Newcomer, e Soydan 2007). Nesta perspetiva, atualmente, as políticas de *accountability* têm um papel de destaque, especialmente, quando o enfoque é colocado numa “Policy-Based Evidence”, ficando a função da avaliação circunscrita à tomada de decisão (Davies, Newcomer, e Soydan 2007, 165).

Contudo, a avaliação pode assumir outras funções, tais como: melhoria da *accountability*, do profissionalismo e da certificação (Nevo 2007). Estas funções na avaliação de escolas relacionam-se com a avaliação interna e externa, com uma tendência para o predomínio da avaliação externa de carácter sumativo, pela pressão da prestação de contas, que inclui os resultados dos alunos que continuam a ocupar um lugar central, mas também, “projects, instructional materials, teachers, and the school as a whole” (Nevo 2007, 445).

Atualmente, o movimento designado, “evidence-based practice” tem aumentado a pressão sobre a avaliação e “also tended to shape evaluation in some directions and against others.” (Mark, Shaw, e Greene 2007, 10). Assim, a avaliação continua a ser percecionada, principalmente pelo público em geral, como um campo “method-driven” (Mark, Shaw, e Greene 2007, 20).

⁷ Esta expressão embora traduzida com relativa frequência por prestação de contas, trata-se de “um conjunto articulado de avaliação, prestação de contas e responsabilização” (Afonso, 2010, p. 352).

Neste sentido, os pais e o público em geral utilizam-na como principal critério para julgar a qualidade das escolas os resultados dos alunos, que levaram a que a sua avaliação fosse regida pelos “critérios e os padrões de valor de cada cidadão”, sendo que para a administração “os resultados académicos dos alunos foram durante muito tempo o único critério para medir a validade e a eficiência das escolas” (Clímaco 2005, 181, Nevo 2007).

Os resultados dos alunos nos testes internacionais ganharam grande ênfase a partir dos anos 1990, com particular protagonismo para o PISA e para o TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), que têm ocupado uma grande centralidade, principalmente nos países membros da OCDE (Kamens e Benavot 2011). Nos países do Sul global, pelo menos até aos anos 1990, apenas um pequeno número de países participou em testes internacionais para os alunos, tendo a sua participação um forte impulso dos doadores internacionais (Kamens e Benavot 2011). Contudo, desde essa altura a participação em “national and, in particular regions, regional assessments are prospering among developing countries” (Kamens e Benavot 2011, 298). Este foco nos testes regionais pode estar associado às semelhanças entre países e “critically examining what seems to be working among neighbouring countries that may be facing similar educational issues and problems.” (Kamens e Benavot 2011, 298).

Consideramos também relevante salientar que a utilização exclusiva dos resultados académicos dos alunos para aferir a qualidade das escolas e para compará-las entre si pode ser considerada, de uma forma geral, como desadequada (Nevo 2007). As razões apontadas para esta posição indicam que a escola é mais complexa do que os resultados dos alunos nos exames, pois estes não têm em consideração “o tipo de alunos que as frequentam, nem as qualificações dos respetivos professores, técnicos e funcionários, nem os recursos materiais ou as condições físicas das escolas (...) [e] as características da comunidade onde as escolas estão inseridas” (Fernandes 2005, 106, Nevo 2007). Um outro fator a ter em consideração como uma limitação do uso em exclusivo dos resultados dos alunos nos exames é que a introdução de inovações nas escolas, muitas vezes, pode levar a que os resultados escolares dos alunos sejam afetados de forma transitória, precipitando assim conclusões erradas que podem levar ao abandono de determinadas inovações que estão a ser introduzidas (Nevo 2007). Assim, estas constatações entram em conflito com a publicação de rankings de escolas e de países com base nos resultados dos alunos em exames nacionais e internacionais, que pode levar à adoção de estratégias no seio das escolas que visem a obtenção de melhores resultados nos exames (Fernandes 2005, Nevo 2007). Contudo, não se pode descurar o papel que têm os resultados dos alunos nos exames na perceção sobre a qualidade da escola, não se podem cingir à sua transformação em rankings, pois

“origina uma aprendizagem apressada, fazendo com que os professores se tornem em meros funcionários de ato pedagógico que acontece na sala de aula” (Fernandes 2005, Pacheco e Marques 2014, 111). Desta forma, na maioria dos países os exames desempenham essencialmente cinco funções (certificação, seleção, controlo, monitorização e motivação) e estão muito associados a uma perspetiva sumativa da avaliação (Fernandes 2005).

Assim, parece-nos importante realçar que os resultados alcançados pelas escolas podem ser considerados como o indicador mais importante da sua qualidade, porém este aspeto não deve estar “limited to students achievement as expressed in scores on standardized tests”, mas inclui, entre outros, “holding power of school, parent satisfaction, judgements of school inspectors, accomplishment of school graduates, and awards earned by the school” (Nevo 2007, 456), pois “não sendo uma caixa preta nem tão pouco um depósito de conhecimento, a escola tem um contexto socioeconómico e as diferenças existentes não têm de ser uma consequência da aprendizagem.” (Pacheco e Marques 2014, 117).

No que concerne aos modelos de avaliação, podemos considerar que estes não têm como fim, apenas, o “recorte do objecto, mas também a escolha dos momentos, dos atores e dos instrumentos.” (Hadji 1994, 150), pois “o modelo de avaliação privilegiado é, de qualquer forma, um “misto”, que articula intenções atinentes à actividade da própria avaliação (para que serve avaliar?) e às intenções respeitantes à sua prática social (para que serve a avaliação?)” (Hadji 1994, 150).

A existência ou não de uma teoria para realizar uma avaliação não é um aspeto consensual entre os autores (e.g. Alves 2004, Alves e Flores 2011, Stake 2004, Stufflebeam 2003b, Donaldson e Lipsey 2007, Coryn et al. 2011) e é frequentemente “a contentious matter.” (Donaldson e Lipsey 2007, 57). Os defensores da inexistência de uma teoria reforçam que a sua ausência deve ser preenchida com o conhecimento profissional (Stufflebeam 2003b, Stake 2004).

Em relação às teorias para realizar uma avaliação, podemos identificar várias que podem levar a um “newcomer to evaluation, and even a grizzled veteran, could have a difficult time sorting through the closely related and sometimes interchangeable terms that litter the evaluation landscape.” (Donaldson and Lipsey 2007, 57). Estas podem ser agrupadas em dois tipos: as normativas e as descritivas (Scriven 2003). As primeiras estão relacionadas com o que a avaliação deve ser, ou é e/ou pode ser definida e criada. A segunda corresponde ao que é a avaliação, aos diferentes tipos de avaliação – classificação - e ao que fez, ao que faz e ao que tem feito – explicação (Scriven 2003).

Numa outra perspetiva, Rogers e Williams (2007) referem que “evaluation that seek to improve practice” tem como premissa implícita ou explícita uma teoria, mas uma teoria de mudança, principalmente quando o foco é a avaliação de programas. Os autores consideram que uma abordagem

de *appreciative inquiry*, que coloca ênfase em alcançar bons resultados em detrimento de evitar ou colocar o foco nos problemas, permite transformar a questão “What is going wrong and how do we fix it” para duas questões mais simples “What do we do well? and How can we do more of it?” (Rogers e Williams 2007, 85). Assim, será importante, para quem está envolvido na condução de uma avaliação que pretende contribuir para melhorar a prática, promover a aprendizagem organizacional, independentemente da sua função, ter em consideração “their choices carefully when it comes to designing and implementing evaluations” (Rogers e Williams 2007, 94). Contudo, como há vários passos que podem ser dados de forma a melhorar a influência da avaliação na melhoria de um programa, devemos ter em consideração se o “program and the setting is capable of improving itself.” (Rogers e Williams 2007, 95)

As “theory-driven evaluations should explicate a program theory or model.” e “seek to investigate how programs cause intended or observed outcomes.” (Coryn et al. 2011, 203). Posto isto, podemos referir que, de uma forma geral, “well-supported evaluation theories, program theories, and social sciences theories are likely to be among the most useful and effective tools evaluators will have in their efforts to promote social betterment” (Donaldson e Lipsey 2007, 72)

Portanto, consideramos relevante realçar que a adoção de um modelo teórico é fundamental, principalmente quando perspetivamos a avaliação como um processo de investigação, pois possibilita o tratamento da informação e a *priori* tem um papel heurístico e a *posteriori* hermenêutico (Alves e Flores 2011).

Um fator que influencia a avaliação é a sua integração nas organizações, enquanto procedimentos e sistemas de gestão, podendo levar a que esta se distancie de perguntas em termos de políticas para outras mais centradas em questões da orgânica interna das organizações e mais redutoras (Dahler-Larsen 2007). Uma outra influência que tem moldado a avaliação são os mecanismos de mercado, que a transformam numa “commodity and render it more determined by money streams than by societal concerns.” (Dahler-Larsen 2007, 157). A este fator, pode também ser associado o papel dos meios de comunicação social que muitas vezes promovem uma imagem simplista da avaliação, levam a informação a outros públicos e/ ou à promoção de outros mecanismo de participação (Dahler-Larsen 2007). Estes mecanismos podem provocar uma “fadiga” de avaliação que não se assistia anteriormente e que deve ser tida em consideração quando se conduz avaliações (Dahler-Larsen 2007).

Desta forma, a investigação científica deve continuar a ser um parceiro da avaliação e uma “countervailing force”, para alguns dos desafios descritos anteriormente que a esta enfrenta (Dahler-Larsen 2007, 157).

A partir da análise das metodologias de avaliação podemos identificar dois tipos de avaliação, a sumativa e a formativa.

A sumativa pretende fazer um balanço depois de um determinado ciclo, caracteriza-se por ser um juízo globalizante e muitas vezes pontual, realizada num momento específico e por ser pública (Hadji 1994). Esta avaliação “está ligada à medição e a classificação do grau de consecução do aluno no final de um processo (trimestre, semestre, ano) tendo a finalidade de certificar mediante a determinação de níveis de rendimento” (Pacheco 1995, 76).

No que diz respeito à avaliação formativa, pretende-se que esta seja reguladora, exprimindo a regulação a dois níveis, do dispositivo pedagógico e da atividade do aluno. A primeira informa o professor do seu trabalho e permite ajustar as suas intervenções; a segunda permite ao aluno consciencializar-se das suas dificuldades e assim reconhecer e corrigir os erros (Alves 2004). Assim, a

“dimensão formativa da avaliação tem como objectivos, quer a adequação do tratamento didáctico à natureza das dificuldades encontradas no momento do diagnóstico, quer a obtenção de uma dupla retroacção: sobre o aluno para lhe indicar as etapas que ele venceu e quais os obstáculos que enfrenta; sobre o professor para lhe indicar como é que o seu programa pedagógico se desenvolve e quais os obstáculos que enfrenta” (Alves 2004, 61).

A avaliação formativa está também associada ao ensino diferenciado, presente no *coração* da ação, transpondo a perspetiva de medição para a de compreensão, informando sobre o ponto exato em que se está (situa-se entre a entrada e a saída) (Alves 2004). O carácter informativo pressupõe duas etapas: a primeira diz respeito à importância da recolha de informações relativas ao processo e às dificuldades de aprendizagem; a segunda consiste na interpretação das informações recolhidas na primeira etapa, e dentro das suas limitações, realizar o diagnóstico dos fatores que estão na base das dificuldades de aprendizagem (Alves 2004).

Na avaliação formativa, podemos também encontrar a conceção behaviourista, a cognitivista e a diagnóstica (Alves 2004).

A conceção behaviourista da avaliação formativa está intimamente ligada à pedagogia por objetivos, que decompõe o objetivo terminal de aprendizagem em objetivos intermédios, centrando-se no curto prazo. Esta conceção “privilegia o êxito em detrimento dos meios do êxito” (Alves 2004, 63) recaindo sobretudo a recolha de informações nos resultados de aprendizagem com recurso, por exemplo, a instrumentos como grelhas de observação que correspondam a exigências de validade e objetividade. A interpretação faz-se entre “as *performances* observadas e os critérios de *performance* preestabelecidos”. A adaptação das atividades pedagógicas é contextualizada, atribuindo-se mais atenção às condições externas do que internas de aprendizagem (Alves 2004, 63).

A conceção cognitivista da avaliação formativa, interessa-se pelos processos mentais que intervêm entre a questão e a resposta. A recolha de informação dirige-se aos processos de aprendizagem, procurando compreender o funcionamento cognitivo do aluno face às tarefas propostas, focando a observação nos erros do aluno. A interpretação dos dados recolhidos baseia-se na identificação das condutas típicas recorrendo a hipóteses que possibilitam diagnosticar as origens dos erros dos alunos. A adaptação da atividade pedagógica centra-se na modificação da tarefa proposta ao aluno procurando assim desenvolver nele novas adaptações (Alves 2004).

A conceção diagnóstica da avaliação formativa deseja-se que seja reguladora (permite ajustar as estratégias), reforçadora (reforça positivamente o que esteja de acordo com o objetivo) e corretiva (o aluno deve reconhecer e corrigir os próprios erro) (Hadji 1994) permitindo fazer um diagnóstico das dificuldades dos alunos numa “perspectiva cognitivista” (Alves 2004, 64) para desta forma compreender os seus erros e através deles ultrapassá-los. O erro passa a ser entendido como uma “inadaptação momentânea face a uma situação nova” deixando de ser um hiato ou falha (Alves 2004, 65). Com esta avaliação é atribuída aos alunos a força motriz na gestão da avaliação, havendo avaliação conjunta alunos-professor, apesar de a regulação ser predominantemente assegurada pelo professor (Alves 2004, 65). Este tipo de avaliação permite que haja uma pedagogia verdadeiramente diferenciada (Alves 2004).

Podemos ainda falar de uma avaliação formadora, que surge não como substituto de outras modalidades de avaliação, mas que apresenta “como um sistema assente numa pedagogia diferenciada” para permitir uma melhor definição dos papéis do professor e do aluno ao nível da regulação das aprendizagens e da construção de critérios de avaliação, possibilitando-lhes posicionar-se, dando um maior papel ao aluno na regulação da avaliação (Alves 2004, 69). Segundo Alves (2004, 70) esta avaliação parte de dois postulados fundamentais, sendo o primeiro a “apropriação pelos alunos dos utensílios de avaliação dos professores e o domínio pelo aluno das operações de antecipação e de planificação” sendo atribuído à autoavaliação um papel central, privilegiando a autorregulação.

A avaliação formadora coloca no seu centro o aluno e a sua participação na elaboração da avaliação, preocupando-se com a importância que estes atribuem aos critérios de avaliação, uma vez que os critérios de avaliação constituem uma ajuda à aprendizagem, facilitando a autoavaliação. Para que os alunos concretizem com sucesso a tarefa, o professor deve ter em conta dois critérios: o primeiro é conseguir que os alunos percebam o que devem fazer para realizar as tarefas com sucesso; o segundo prende-se com a ausência de pedido da mesma “*performance* no início e no fim da aprendizagem”, tendo por base a utilização de critérios de êxito de natureza qualitativa (Alves 2004, 71).

Resumindo, o que distingue a avaliação formadora das restantes é a “maneira como se utilizam os critérios e objectivos para desenvolver um processo de aprendizagem e solicitar aos alunos uma actividade de auto-avaliação performante” (Alves 2004, 71), sendo que numa perspetiva formadora “qualquer atitude auto-avaliadora é o fruto de uma aprendizagem” (Roullier 2008, 76).

2.4.1. Avaliação de projetos, programas e cooperação para o desenvolvimento

Apesar de não ser consensual a definição de projeto, parece que os fatores mais comuns às várias definições são a ideia de antecipação intencional do futuro, uma imagem antecipadora de um processo de transformação da realidade, não implicando apenas intenção, mas também ação (Barbier 1996, Boutinet 1996). Desta forma o projeto introduz e/ou deseja mudança. Assim, como estamos numa “civilização de projectos” as organizações transformam-se em “organizações de projectos” (Barbier 1996, 19). Logo, as escolas passam a ser povoadas por projetos e/ ou programa com matizes e configurações distintas, podendo mesmo considerar-se o currículo como um projeto (Pacheco 2007). Os projetos e a influência externa são considerados importantes devido à investigação parecer indicar que para que haja inovação nas escolas é necessária alguma influência externa de forma a proporcionar motivação e apoio na implementação das inovações em curso (Owen 2003).

A avaliação de projetos e programas em educação emergiu, essencialmente, nos anos 60 e o principal foco foi informar quais os benefícios do investimento público em educação e muito a partir da prática (Nevo 2007, Stevahn et al. 2005). Na condução de uma avaliação o primeiro passo a ser dado deve ser “understand the evaluation problem and context.” (Nevo 2007, 453). Esta avaliação pode ser considerada “uma atividade que pode gerar tensão e conflito entre avaliadores e gestores de programas ou actividades, ou avaliadores e decisores. Mas a tensão e o conflito não são necessariamente aspetos negativos da avaliação, quando esta põe em confronto interesses e perspetivas diferentes, mas acabam por ser um suporte à eficiência, isto é, à “gestão eficiente”, e à regulação social, ou seja, à informação dos governos e dos cidadãos atentos e interventores” (Clímaco 2005, 41)

Nos projetos de cooperação para o desenvolvimento a avaliação assume uma papel de destaque, essencialmente a avaliação de impacto, pois os “Policymakers are not only interested in ‘evidence-based policy’, but also wish to judge the effectiveness of specific interventions” (Befani, Ramalingam, e Stern 2015, 1). Com efeito, as várias agências e doadores têm um número variado de guias de avaliação, sendo as orientações do CAD da OCDE as mais utilizadas, tendo sido também com esta organização que ganharam importância (Ridde, Goossens, e Shakir 2012, Davies 2013, Nagao 2006, Stern 2007). A

Cooperação Portuguesa não é exceção e tem um Guião de avaliação e um sítio da Internet com um conjunto acessível de documentos que possibilitam a obtenção de informação sobre avaliação de projetos/ programas, relatórios e/ ou sumários executivos de relatórios de avaliação final de 1998 a 2013 (Camões - Instituto da Cooperação e da Língua 2015). Porém, quando Proença (2010, 154) analisa a avaliação da cooperação descentralizada refere que há uma “inexistência de uma cultura de avaliação na Cooperação Portuguesa” por esta, muito possivelmente, estar associada a uma obrigação burocrática e imposta externamente, como uma atividade de fiscalização e de justificar a utilização do financiamento público, “surgindo como uma conotação negativa”.

Na avaliação em educação no âmbito da cooperação para o desenvolvimento, para além do papel preponderante do CAD da OCDE, o Banco Mundial também assume um papel importante, sendo estas organizações responsáveis pela criação, difusão e implementação de agendas e a promoção de “evaluation standards, guidelines and codes of ethics” (Stern 2007, 309). As organizações e as sociedades de avaliação também têm tido um papel importante na produção, difusão e uniformização internacional e institucional destas e de outras agendas que ocorre apesar de “ideological foundations of this reform model are widely critiqued both by activists (...) and by theoreticians.”. Parece que os seus esforços para “professionalize, develop standards and codes” pode ser vista como uma tentativa de “resist deskilling” e assegurar um certo grau de autonomia dos avaliadores (Stern 2007, 330). Contudo, não podemos descurar que a “organized evaluation community, in particular standard-setting and internationalization, may prove to be two-edged swords”, na medida em que “standards are not just about legitimacy and quality assurance for clients and those affected by evaluation”, também podem ser um “vehicle for international trading in professional services offering new opportunities to reduce autonomy, especially those from the less dominant parts of the worldwide evaluation community, unless they sin-up to standards of the already strong” (Stern 2007, 313).

Nos países do Sul global e no quadro dos projetos de cooperação para o desenvolvimento podemos encontrar a designação de “developmental evaluation” (Feinstein e Beck 2007, Picciotto 2014, Andersen 2014). Esta designação representa avaliação de intervenções, tais como, projetos, programas, políticas e outro tipo de iniciativas cujo propósito seja a promoção do desenvolvimento e preocupa-se com as questões de sustentabilidade, que pode ser considerada como sendo a continuação dos efeitos da intervenção quando esta termina (Feinstein e Beck 2007, 536, Picciotto 2014, Andersen 2014). Este tipo de avaliação “is tasked to examine complex problems in diverse and ever-changing operating environments” (Picciotto 2014, 6), centrando-se quase exclusivamente numa única agência, projeto, programa e/ ou setor e tem essencialmente em consideração os critério definidos pelo DAC da OCDE -

relevância, eficácia, eficiência, sustentabilidade e impacto (Feinstein e Beck 2007, Proença 2010). As associações de avaliação do Sul global, cuja maioria foi criada no final do ano 1990, têm devotado particular atenção à *developmental evaluation* (Feinstein e Beck 2007). Parece ser de certa forma consensual que este tipo de avaliação “should serve both an accountability and a learning role.(...) [and] there is a widespread perception that there are trade-offs between the learning and accountability function, an alternative conception has emerged by which learning and accountability are seen as complementary.” (Feinstein e Beck 2007, 538).

Em termos de abordagens em *developmental evaluation* a mais comum é a “objectives-based evaluation” e a “theory-based evaluation” e envolve um conjunto de “overlapping evaluation associations and networks” (Feinstein e Beck 2007, 543). A primeira tem em consideração “the objectives of development interventions as the basis for the evaluation”, focando a sua atenção se os resultados foram ou não alcançados e na “relevance of the objectives, the efficiency in the use of resources and the sustainability of the interventions.” (Feinstein e Beck 2007, 539). Porém, esta abordagem tem limitações, pois nem sempre os objetivos são bem definidos. A segunda “It makes explicit the assumptions of the intervention or its implicit “theory of change”. (...) the evaluation serves to test the hypothesis and, therefore, to contribute to the stock of knowledge.” (Feinstein e Beck 2007, 539). Uma outra característica das avaliações nos países do Sul global é a condução de avaliações conjuntas, essencialmente a partir do início do século XXI, que nem sempre são fáceis de se concretizarem devido à capacidade limitada da avaliação nos países (Proença 2010).

Para além dos pressupostos anteriormente referidos, nas *development evaluations* também predomina a lógica de avaliação baseada no quadro lógico, essencialmente desde 1980, com a generalização da utilização desta ferramenta na conceção e implementação de projetos (Harley 2005, Proença 2010). Esta abordagem, apesar de permitir que os projetos sejam claros e com um fim explícito, apresentam, essencialmente, três limitações: lógica de causa efeito; reducionismo do fenómeno em estudo; foco na quantificação com base nos indicadores objetivamente verificáveis (Harley 2005). Estes fatores levam a uma racionalidade técnica e a que, na maioria das vezes, seja difícil reportar o sucesso dos projetos, uma vez que a maioria das dinâmicas e êxitos extravasam os limites do quadro lógico e as avaliações sumativas baseadas nesta abordagem resumem-se, muitas vezes, às lições aprendidas (Harley 2005).

Assim, de forma a ultrapassar estas limitações vários autores (Harley 2005, Crossley et al. 2005) sugerem que nos países do Sul global a estratégia que parece adequada para avaliar e estudar os programas/ projetos de educação é o estudo de caso e uma abordagem quanti-qualitativa.

Porém, devido a uma pressão crescente a nível internacional para perceber e medir o impacto das intervenções no âmbito da cooperação para o desenvolvimento, tem-se assistido a um foco cada vez maior na avaliação de impacto, que resulta da ênfase colocada nas metas dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (White 2010) e em “attributing effectiveness to specific interventions – is an increasingly challenging” (Befani, Barnett, e Stern 2014, 1, White 2010). Este desafio é ampliado devido a “tight budgets, greater demands for accountability, and a gradual cultural shift towards evidence-based policy” (Befani, Barnett, e Stern 2014, 1). Assim, assiste-se a um destaque renovado em “measurement and evaluation” e a determinados métodos de avaliação, especialmente experimentais ou quase-experimentais, por se considerar que: “(a) their ability to produce findings that can be assessed according to clear quality standards, and (b) their ability to demonstrate causal links between the intervention and outcomes.” (Befani, Barnett, e Stern 2014, 1). Logo, no topo da hierarquia, apesar das várias críticas, estão os “randomised controlled trials, followed respectively by quasi-experiments, mixed methods and qualitative methods.”, sendo reconhecida maior validade aos métodos quantitativos e a relação causa efeito (Befani, Barnett, e Stern 2014).

Contudo, o debate em torno do que é uma avaliação de impacto não parece ser consensual, pois não parece existir um acordo numa definição (White 2010, Rogers e Peersman 2014). Esta discrepância parece centrar-se essencialmente no maior foco em aspetos de carácter quantitativo e em “randomised control trials” tidos como procedimentos mais rigorosos (embora medir não seja avaliar) (White 2010, Picciotto 2014), e em aspetos centrados em avaliar apenas resultados a longo prazo (Rogers e Peersman 2014). Para uns a avaliação de impacto “typically refers to the final level of the causal chain (or logframe), with impact differing from outcomes as the former refers to long-term effects”, para outros “is defined as the difference in the indicator of interest (Y) with the intervention (Y_1) and without the intervention (Y_0). That is, $\text{impact} = Y_1 - Y_0$.” (White 2010, 154). Todavia, nos últimos 14 anos tem havido um aumento muito grande da publicação de estudos de impacto principalmente nos setores da “health, nutrition and population, education, agriculture and rural development and social protection” (Cameron, Mishra, e Brown 2015, 18)

Os diferentes doadores, principais promotores de *development evaluations*, utilizam várias estratégias na sua condução (Andersen 2014). Alguns dependem exclusivamente da contratação de consultores externos à organização, outros têm “internal team leaders assisted by external consultants” e outros, poucos, têm unidades internas de avaliação que assumem as avaliações por completo (Andersen 2014, 77). Desta forma, uma grande quantidade de *development evaluations* são conduzidas por consultores externos que são contratados por um curto período de tempo através de termos de

referência elaborados pelas unidades de avaliação dos doadores (Andersen 2014, Nagao 2006, Pérouse de Montclos 2012). Esta forma de condução das avaliações tem a sua raiz quando a abordagem por projeto era predominante na APD, parecendo que vai continuar este modelo “irrespectively of the character of the evaluation.” (Andersen 2014, 77).

No início dos anos 80 a maioria dos doadores estabeleceu as primeiras unidades de avaliação, sendo estimado que em 2013 os países membros do CAD da OCDE gastaram a conduzir mais de 600 avaliações no âmbito da cooperação para o desenvolvimento entre 0,6 e 1,3 mil milhões de dólares americanos (Andersen 2014, Proença 2010).

Nas *developmental evaluations* a discussão tem-se centrado em questões metodológicas e soluções institucionais, sendo utilizados essencialmente quatro modelos de avaliação que têm por base a forma como são organizadas: “the whole evaluation is out-sourced; the evaluation is split up into several individual external contracts; consultants are contracted to support an internal team leader; the evaluation is carried out by the evaluation unit. (Andersen 2014, 81). Com relativa frequência as *development evaluations* realizadas não podem ser utilizadas porque são: de acesso restrito; a avaliação não foi totalmente independente; os objetivos são demasiado vagos e abrangentes; os indicadores não estavam definidos de forma clara; há uma ausência de uma *baseline*; a amostra não é representativa; e a teoria da intervenção é demasiado abrangente (Davies 2013).

Neste tipo de avaliação, a questão que, muitas vezes, se coloca, para além das referidas anteriormente, é a independência, pois os “evaluators are peculiarly vulnerable to path dependent ways of thinking and working.” (Picciotto 2014, 6, Andersen 2014, Pérouse de Montclos 2012). Embora esta questão da independência não seja considerada importante por todos os avaliadores, está fortemente relacionada com o “evaluation processes of more traditional interventions, for instance project assistance, without trying to understand how the characteristics of the evaluations can impact on the evaluation process and on both the actual and perceived independence of the evaluations.” (Andersen 2014, 81). Assim, de uma forma geral, as *developmental evaluations* principalmente devido “a concern for evaluation independence” são “organised in a way which may not lead to development evaluations of the desired quality.” (Andersen 2014, 83).

Posto isto, e devido a que nas “past two decades goal oriented, client-controlled evaluations have contributed to the timidity of evaluation agendas” é necessário que as *developmental evaluations* deem maior peso: a questões de ordem ética e a imperativos de justiça social (Picciotto 2014, 11); a uma distância crítica dos avaliadores (Pérouse de Montclos 2012); ao contexto (Crossley 2010, Crossley et al. 2005, Crossley e Watson 2003); a um modelo que não fique centrado numa relação objetivos/efeitos

(Proença 2010). Um outro aspeto a ter em consideração na atualmente na condução das *developmental evaluations* é a mudança ocorrida após o 4º Fórum de Alto Nível sobre a Eficácia da Ajuda de Busan no ano de 2011 que “promotes a shift in the development paradigm from aid effectiveness to development effectiveness” (Befani, Barnett, e Stern 2014, 13).

2.4.2. Avaliação de escolas

A escola é uma peça central de um sistema educativo, uma organização complexa e polifacetada que desempenha um papel social e cultural importante na formação da população, especialmente dos jovens, pois “define, cada vez mais, os percursos de formação que são trilhados” (Pacheco 2014a, 7, Canário 2005, Lima 2011). Está historicamente associada à mudança sob “várias influências teóricas e tradições disciplinares” (Lima 2011, 148). Assim, enquanto organização complexa, “a escola é como um mapa de diferentes espaços orográficos e diversos aglomerados populacionais, determinados pelo peso curricular das disciplinas e seus conteúdos” (Pacheco 2014a, 31), estando dependente “do contexto onde se situa e do contexto que gera internamente, ambos considerados elementos que coexistem com a regularidade que o planeamento procura introduzir, acumula incerteza quanto aos efeitos desejados da acção ou do trabalho realizado no dia-a-dia” (Clímaco 2005, 62). Por estas razões, a escola enquanto objeto de estudo “exige (...) uma abordagem teórica de tipo plural e multifocalizado, seja em termos de abordagem analítica e de escala de observação, seja ainda em termos de interpretação teoricamente sustentada” (Lima 2011, 151).

Posto isto, podemos com base em Lima (2011) identificar cinco conceções da escola como categoria:

- A escola como categoria jurídico-formal – a escola “é singular, perfeitamente definida dentro dos limites da lei, geral e abstrata, indiferente às diferenças dos contextos, dos actores e das suas dinâmicas de interação”, sendo a categoria mais tradicional e “comum em abordagens de tipo jurídico, nos estudos sobre legislação escolar e nos estudos clássicos sobre administração educacional” (Lima 2011, 152).
- A escola como reflexo – a escola “é representada enquanto *locus* de reprodução, mais ou menos perfeita e mais ou menos integral, das referidas estruturas, orientações e regras.” sendo consideradas as diferenças entre escolas mínimas (Lima 2011, 153).
- A escola como invólucro – não tem em consideração a escola enquanto contexto complexo e “um ensaio de contextualização que leve minimamente a sério o estudo” (Lima 2011, 154).

- A escola como coleção – a escola “assume aqui um estatuto resultante de um processo de adição, ou soma de certos atributos” (Lima 2011, 154).
- A escola como mediação – a escola é remetida “para o conceito de organização e de acção organizada” sendo “necessariamente habitada por actores sociais concretos que são responsáveis pela acção organizada (...) revelando-se amiúde um *locus* de produção de orientações e de regras, seguramente condicionadas, mas não determinadas” (Lima 2011, 155).

Desta forma, e face ao exposto anteriormente, a escola é incluída numa cultura de avaliação (Pacheco, Seabra, e Morgado 2014) e “não é qualquer forma ou modalidade de avaliação institucional (e de auto-avaliação) que pode dar conta, com a objectividade e justiça possíveis, da multidimensionalidade e complexidade das escolas públicas enquanto instituições (e organizações) educativas específicas.” (Afonso 2010, 356). Assim, a escola, “Pela natureza do seu trabalho (...) torna-se o nível do sistema sobre o qual se pode exercer a maior exigência e o maior controlo, em nome da qualidade educativa.” (Clímaco 2005, 115).

Como organização, a escola está envolvida de forma cíclica por imperativos relacionados com estudos de eficácia e eficiência escolar com origem na década de 1960 nos EUA e no Reino Unido, lógica também aplicada nos países do Sul global (Fertig 2000). Neste últimos países, esta agenda emergiu essencialmente como forma de aferir o impacto da APD destinada à educação, mas também aos Programas de Ajustamento Estrutural muito em voga nos anos de 1980 (Fertig 2000). Atualmente as políticas de *accountability*, embora partindo de conceitos diferentes, continuam esta perspetiva de uma escola eficaz numa lógica de regulação de quase-mercado (Pacheco, Seabra, e Morgado 2014, Afonso 2010). Nesta lógica, prevalece uma perspetiva mensurável, estandardizada e comparativa da avaliação dando preponderância aos produtos, redundando a avaliação a um processo técnico balizado por *standards*, critérios e indicadores (Stake 2004). Desta forma, a escola estando sujeita a estas “novas” técnicas de governabilidade e à estandardização dos resultados é descrita como um “system of educational production (inspired by the economy and theories of organisations), in which the goal is to improve its functioning and results” (Maroy 2012, 70).

As escolas devem ser “an effective learning organization”, sendo que a “Ongoing, defensive evaluation is essential to help schools identify strengths and weakness and obtain direction for school improvement” (Stufflebeam 2003a, 804). Assim, a avaliação de escolas “can be defined as the systematic investigation of the quality of a school and how well it is serving the needs of its community” (Sanders e Davidson 2003, 807). Está também relacionada, entre outros fatores, por questões de ordem

“político-ideológicos, educacionais, económicos e culturais”, pois não é um processo neutro, nem objetivo, envolve escolhas que se traduz num referencial (Afonso 2010, 345).

O referencial promove uma aprendizagem ativa, criativa, de constante questionamento, com a finalidade de atingir raciocínios mais elaborados, tornando as aprendizagens mais significativas. Predispõe-se também a interpretações variadas, tratando-se em avaliação de um termo que põe em relevo o referente - entidade “em nome do qual se torna possível analisar a realidade” (Alves 2004, 90). Para “construir o referencial de um dispositivo é, efectivamente, seleccionar da massa de informações que caracterizam o contexto de uma situação (...) aquelas que dão resposta a uma certa lógica predeterminada” (Figari 1996, 56).

Assim, apesar da complexidade da escola como organização e da sua classificação enquanto “instituições especiais” isto não significa que não são avaliáveis (Azevedo 2007b). As escolas são avaliáveis, contudo “avaliar por avaliar, ou ainda, avaliar para avaliar, corre sérios riscos de deixar tudo na mesma, não justificando os custos envolvidos” (Almeida 2007, 239). Desta forma, “O ato de avaliar significa a formulação de juízo de valor que, por sua vez, implica a atribuição de um significado entre um referido (produto) e um referente (critério), com vista à tomada de decisão, neste caso uma classificação.” (Pacheco, Seabra, e Morgado 2014, 43). Pois, a avaliação é “the pursuit of knowledge about value. (...) is always a determination of merit and shortcoming. Sometimes it is a lot more, but the essential function is the determination of merit.” (Stake 2004, 16-17).

Podemos considerar que “there are many good practices of school evaluation around the world” sendo que o desafio é “sorting through good practices and identifying the best of the models that exist and melding them into a coherent generalizable model.” (Sanders e Davidson 2003, 808). Considerando estes pressupostos, os modelos de avaliação de escolas podem “vary widely in many respects, especial with regard to their focus, and to the level of detail they provide” (Sanders e Davidson 2003, 808), devendo o modelo adotado incluir todos os aspetos importantes da escola, que podem variar mediante a corrente seguida.

No que concerne à avaliação da qualidade de uma escola, devem ser tidas em consideração “a wide array of issues related to the goals of the school, its education philosophy, the characteristics of its students, the quality of its teachers, the variety of its educational programs, its physical resources, its social atmosphere, its educational accomplishment, and more.” (Nevo 2007, 454). Sanders & Davidson (2003, 814) realizam um proposta mais sistematizada dos aspetos a ter em consideração na avaliação das escolas, considerando que esta deve incluir: o contexto escolar e o *input*, o design da escola, os serviços da escola e os resultados (outcomes) dos alunos, descritos em maior pormenor no Quadro VI.

Quadro VI – Aspetos que devem ser incluídos na avaliação de escolas

Contexto escolar e <i>input</i>	Design da escola	Serviços da escola	Resultados (outcomes) dos alunos
		- Instrução	
		- Programas de aconselhamento	- Desenvolvimento cognitivo
		- Práticas de arquivo da escola	- Desenvolvimento social
- Clima escolar	- Organização da escola	- Avaliação dos alunos	- Desenvolvimento emocional
- Qualificações do pessoal	- Instalações escolares	- Serviços alimentares	- Desenvolvimento físico
- Envolvimento dos pais	- Currículo da escola	- Serviços “custodial”	- Desenvolvimento estético
- Segurança da escola		- Serviços de transporte	- Desenvolvimento vocacional
		- Atividades extracurriculares	- Política da escola
		- Programas de desenvolvimento profissional da escola	- Desenvolvimento moral

(Adaptado de Sanders e Davidson 2003, 816)

A importância da avaliação de escolas pode-se circunscrever às seguintes perspetivas: as escolas podem estar interessadas “in an overall review of their educational and administrative activities in order to improve their overall function and performance” e de outra forma a pressão da *accountability* pode “require demonstration of the merit of the school and the extent that fulfills its goals and meets the need of its “clients”” (Nevo 2007, 554). Estes fatores ocorrem independentemente se a avaliação é interna ou externa, sendo que ambas são importantes e não podem existir sozinhas (Nevo 2007).

Perante esta perspetiva, independentemente do modelo adotado, a avaliação de impacto produz efeitos e é a atribuição de efeitos de uma intervenção (Pacheco, Seabra, e Morgado 2014, Picciotto 2014). Assim, a “análise do impacto e dos efeitos de um processo de avaliação está sempre referenciado a um modelo específico, sobretudo quando há diversas perspetivas acerca do valor e do mérito de uma escola.” (Pacheco, Seabra, e Morgado 2014, 19). Posto isto, importa salientar que os estudos de impacto variam “no grau e tipo de implementação de um dado modelo em termos de critérios que são propostos.” e “a well-designed and well-implemented impact study will not produce credible evidence without sound analysis” (Pacheco, Seabra, e Morgado 2014, 19, Song e Herman 2010, 364).

Pode-se ainda considerar que os estudos de impacto são variáveis,

“sometimes by design, in the degree to which the intervention is fully implemented under well-controlled conditions. Some impact studies are designed to test the effects of an intervention in optimal conditions, to determine whether the intervention can have an impact under ideal circumstances (i.e., efficacy studies). Other impact studies are designed to test the effects of an intervention under typical conditions, to determine whether the intervention is likely

to have an impact when implemented as it would be if delivered at scale (i.e., effectiveness studies). (Song e Herman 2010, 362)

Nesta perspetiva, partindo do pressuposto que nos processos de avaliação os efeitos resultam de um impacto, a avaliação de escolas, enquanto atividade humana, independentemente dos objetivos formulados, das decisões e da sua formalização, pode ser analisada através de 10 tipos de efeitos - discursivo, procedimental, parcial, estrutural, exógeno, endógeno, positivo, negativo, pretendido e colateral (Pacheco, Seabra, e Morgado 2014). No Quadro VII encontram-se expostos os 10 tipos de efeitos referidos anteriormente baseados na sistematização realizada por Pacheco et al. (2014).

Quadro VII– Tipologia de efeitos

Efeito discursivo	Aceitação de palavras-chave que têm por base organismos transnacionais e supranacionais cuja ação evidencia o efeito <i>agenda-setting</i>
Efeito procedimental	Adoção de modelos de boas práticas tendo por base a racionalidade técnica e observável pela regulação normativa
Efeito parcial	Relação que é estabelecida por um facto que ocorre de forma parcial, de preferência mensurável
Efeito estrutural	Está associado a uma mudança ampla e profunda, a outros efeitos estruturais e é observável de forma indireta
Efeito exógeno	Decidido fora de um contexto particular “com tendência para a uniformização e estandardização das práticas numa lógica de mandato mediante políticas de reforma”
Efeito endógeno	Diz respeito a um contexto particular e deriva “de uma lógica de inovação instituinte” e diz respeito às gramáticas particulares de cada instituição
Efeito positivo	Dizem respeito ao “envolvimento dos sujeitos participantes no processo e ao modo como valorizam tanto as intenções declaradas quanto as práticas implementadas, quer aos resultados atingidos”
Efeito negativo	
Efeito pretendido	Diz respeito aos efeitos que se deseja obter
Efeito colateral	Diz respeito aos efeitos que se obtém mas que não são desejados

(Adaptado de Pacheco, Seabra, e Morgado 2014, 26-28)

A este propósito, importa salientar que a avaliação de escolas, especialmente com base em *standards*, critérios e indicadores, é uma prática comum e de certa forma generalizada nos sistemas educativos a nível global, sendo que “numa perspetiva mais tecnocrática, a avaliação tem-se transformado num princípio da política de governação de conformidade” (Pacheco, Seabra, e Morgado 2014, 35).

2.4.3. Avaliação – a centralidade da qualidade

Nos estudos de avaliação a qualidade é uma presença constante e uma questão premente e fundamental, apesar dos seus múltiplos significados e contestações, por se tratar de um linguagem que transita dos mercados e promovida pelas organizações transnacionais e supranacionais (Pacheco, Seabra, e Morgado 2014, Stake 2004, Andersen 2014, Sanders e Davidson 2003, Nevo 2007, Stake e Schwand 2007, O'Sullivan 2006, Pacheco 2011, Somerset 2010, Clímaco 2005). Trata-se de um conceito que surge associado às práticas de avaliação e de acreditação dos cursos (Pacheco, Seabra, e Morgado 2014, 21).

Pode considerar-se também uma “palavra-chave que está bem presente nas políticas de partilha de conhecimento e nas reformas educacionais, sobretudo quando está em causa a avaliação”, sendo o seu significado “construído transnacionalmente, tendo como suporte de argumentação analítica tanto a lógica de personificação, quanto a lógica de controlo social.” (Pacheco 2014b, 368). Desta forma, quando discutimos o conceito de qualidade devemos ter estas características em consideração para além de “engaging with the wider historical, economic, political, cultural and discursive context within which it is situated” (Tikly 2011, 2).

A qualidade pode ser considerada, de uma forma geral, como “encompasses notion of merit, worth, and significance” e trata quase sempre por distinguir “expectations and comparison”, independentemente de como “is conceived and perceived”, sendo de uma forma geral “an anchor to program understanding (Stake e Schwand 2007, 404). Não obstante, a qualidade também pode ser vista como transformação, pois “As instituições de ensino não estão a produzir conhecimentos num vácuo, mas transformam um corpo de conhecimentos já existente.” (Pacheco, Seabra, and Morgado 2014, 21) e a escola “com qualidade educativa deve ser aquela que assegura as condições para todos os alunos se apropriarem dos saberes produzidos historicamente e, através deles, possam desenvolver-se cognitivamente, afetivamente, moralmente. (Libâneo 2014, 146-147)

Desta forma, podemos considerar que uma avaliação que pretenda avaliar a qualidade de um projeto ou programa “is incomplete if it attends only to integrity or only to impact.”, sendo importante “obtain the best provision possible, given costs and other constains” (Stake e Schwand 2007).

A representação da qualidade muitas vezes implica comparações com padrões explícitos que podem ser “a scale running from lower quality to higher quality or a comparison made to an existing representation of quality, such as a norm group, a previous performance, or an icon” (Stake e Schwand 2007, 413). Porém, a representação implica uma interpretação e

“Measurement is easy. Interpreting measurement is difficult. Evaluators are challenged to give meaning to events, relationships, needs, and aspirations far more complex than the reporting can convey. (...) The evaluator composes representations of the *evaluand*⁸ and of its quality.” (Stake e Schwand 2007, 414).

Por conseguinte, consideramos importante referir que apesar dos vários esforços que possam ser realizados para chegar a um consenso sobre quais os critérios que configuram a qualidade, este aspeto não “leads to better evaluation than lack of agreement” (Stake e Schwand 2007, 416). Assim, “Making judgements of quality constitutes a core professional responsibility of evaluators (...) a responsibility of getting it right (...) in the face of the lived reality of the ambiguity of quality and the absence of hard and fast, steady and universal standards for quality.” (Stake e Schwand 2007, 416). Desta forma, devemos ter em consideração que a definição de qualidade deve ter em consideração os seguintes quatro aspetos (Stake e Schwand 2007, 417):

- Como experiência humana depende da “discernment of quality”;
- A definição de qualidade é ambivalente;
- A definição de qualidade nunca é completamente “redeemable once and for all”;
- A avaliação tenta desde sempre discernir o que tem valor e o que não tem, o que tem significado e o que não tem, o que é útil e o que não tem valor.

Numa revisão da literatura realizada sobre o conceito de qualidade da educação os autores Barrett, Chawla-Duggan et al (2006) agruparam os países em quatro categorias e definiram as prioridades inerentes a cada um no que concerne à definição de qualidade da educação, tal como está representada no Quadro VIII.

⁸ O *evaluand* é “the thing that is being evaluated” (Stake, 2004, p. 18).

Quadro VIII – Prioridades na definição de qualidade da educação mediante as características dos países

Estado	Ênfase colocado na definição de qualidade
Países pós-conflito e recentemente formados	Subsistência, segurança, confiança no sistema educativo e no currículo
Países de renda baixa	Acesso e meios de subsistência – 1.º ciclo do ensino básico,
Países de renda média	Continuação – ensino secundário, grupos marginalizados
Países da OCDE	Competências, responsabilidade e aprendizagem ao longo da vida

(Adaptado de Barrett et al. 2006)

O debate em torno da qualidade da educação nos países do Sul global nos últimos anos entre as várias agências de financiamento está envolvido, apesar das diferentes perspetivas existentes, num certo consenso na sua definição (Courtney 2008). Este fato, aumenta a pressão para que as diferentes organizações (governamentais e não governamentais) mostrem evidências da melhoria da qualidade e “has led to the development of a range of tools to measure quality.” (Courtney 2008, 546) Porém, o que é preconizado por qualidade da educação parece continuar abaixo do esperado (O’Sullivan 2006). Este relativo consenso e omnipresença do conceito de qualidade da educação neste contexto estão associados às metas de educação para todos, que surgiram após as conferências de Jomtien (1998) e Dacar (2000) (Courtney 2008, O’Sullivan 2006, Tikly 2011). Um exemplo da centralidade da qualidade da educação foi o facto de ser o tópico central do relatório elaborado pela UNESCO em 2005, que faz parte do conjunto de relatórios anuais que realiza a monitorização dos progressos das metas da educação para todos, com forte relevo para os países do Sul global (UNESCO 2004).

Com referido anteriormente, apesar de algumas agências de financiamento estarem de acordo com uma definição de qualidade da educação, este não parece ser o caso dos restantes atores (O’Sullivan 2006, Tikly 2011). Por esta razão O’Sullivan (2006, 248), tendo como referência os países do Sul global e vários autores, sistematiza a definição de qualidade da educação nos seguintes seis aspetos:

1. “the deficit notion” – focam no que é a má qualidade, definindo-a pelo que falta e/ou está mal. Por exemplo salas com muitos alunos, ausência de manuais escolares e de infraestruturas adequadas.
2. “the competency approach” – a qualidade é definida pela eficácia do cumprimento dos objetivos definidos e da sua medição;

3. "the value-added and fitness for purpose view" – medição dos resultados dos alunos comparando-os com *baselines* e/ou com outros alunos da mesma escola e de outras escolas. A noção de progresso e o papel do professor são centrais tendo por base a ideia de que um determinado *input* origina um determinado *output*;
4. "four types of quality - value, input, process and output" – estes aspetos estão interligados e o primeiro (*value*) diz respeito a aspetos relacionados com as escolhas dos pais, por exemplo, o segundo (*input*) diz respeito aos recursos disponíveis, o terceiro (*progress*) corresponde à interação professores e alunos e o quarto (*output*) aos resultados dos alunos;
5. "quality as teaching and learning processes" – a qualidade está centrada no processo de ensino e aprendizagem;
6. "the contextual understanding of quality" – parte do pressuposto que a definição de qualidade é contextual e tem por base as relações sociais, cultura, as tradições e a vida económica e política, tornando-se assim única a cada nação e cultura.

Consideramos ainda importante referir que dos principais indicadores que são normalmente utilizados nos países do Sul global para aferir a qualidade da educação, O'Sullivan (2006) constata que correspondem a apenas uma das três definições de qualidade, a número 4. Assim, parece que o que conta como qualidade da educação está associada a uma avaliação baseada na eficácia e numa cultura de performatividade, tendo por base uma agenda neoliberal (O'Sullivan 2006). Este aspeto é também apontado por outros autores (e.g. Tikly 2011, Soudien 2012, Somerset 2010), que referem a predominância de modelos baseados no *input-output* e que mesmo a UNESCO, que incluía outros aspetos, atualmente passou a colocar maior ênfase numa "quantitative measurement" (Somerset 2010, 141).

De forma a nos inteirarmos dos indicadores que a autora (O'Sullivan 2006) refere, realizamos de seguida uma síntese dividindo-os em três grupos:

- O primeiro grupo de indicadores centra-se essencialmente nos seguintes aspetos: bibliotecas; tempo de instrução; trabalho de casa; manuais escolares; conhecimento dos conteúdos escolares por parte dos professores; experiência dos professores; número de alunos por turma; rácio professor alunos; habilitações dos professores; número de reprovações; taxas de literacia; taxas de matrículas; taxas de abandono escolar; atitudes dos alunos e do público em geral sobre a educação; e resultados dos exames.

- O segundo grupo de indicadores centra-se, essencialmente, nos seguintes aspetos: resultados dos alunos nos exames nacionais e internacionais, principalmente centrados nas competências de leitura e matemática.
- O terceiro grupo de indicadores centra-se nos indicadores que são definidos pelos doadores internacionais como, por exemplo, a taxa de matrícula das meninas; o envolvimento do setor privado na educação; e o envolvimento das comunidades na educação.

Ainda no que concerne ao conceito de qualidade da educação Barrett, et al. (2006, 15), na revisão que realizaram, identificam as seguintes cinco dimensões inerentes aos países do Sul global, que, geralmente, estão em tensão constante entre si e variam mediante os autores no destaque dado a cada item. Para estes autores estas dimensões podem servir “as a basis for analysing the quality of educational innovations aimed any aspect of the education system (e.g. policy changes, national administration, local administration, classroom interventions).”:

- Eficácia – até que ponto os objetivos traçados para o sistema educativo são alcançados, podendo ser internos e externos se estão relacionados com os indivíduos e a sociedade e/ ou com as instituições. O foco são os *outputs* da educação;
- Eficiência – podem ser considerados os *inputs* que devem ser tidos em consideração para alcançar os *outputs*, que são utilizados para ver até que ponto os objetivos foram alcançados. Estes *inputs* podem ser monetários (e.g. custo dos manuais escolares, salário dos professores) ou não monetários (e.g. número de manuais escolares, número de alunos por turma);
- Igualdade – parte da abordagem da educação como um direito e preocupa-se com o acesso de todos, principalmente os mais marginalizados, à educação. Nesta abordagem, por vezes, surge a tensão entre igualdade e equidade, muitas vezes, associada aos custos que tal implica;
- Relevância – se a educação é relevante para a população que está a servir;
- Sustentabilidade – é o termo que menos atenção tem sido devotada pela literatura e tem em consideração o presente e o futuro da educação e de quem a frequenta. Surge, muitas vezes, associado à aprendizagem ao longo da vida e a estratégias de geração de renda.

A emergência e predomínio deste tipo de indicadores e dimensões e a conseqüente redução da definição de qualidade da educação a aspetos de *value, input, process* e *output*, surgem da pressão dos doadores em obter resultados do financiamento que disponibilizam à educação nos países do Sul global (O’Sullivan 2006). A autora concluiu na sua análise que esta abordagem não tem vindo a provocar

resultados animadores, sugerindo que a definição deve ser contextual, isto é, adaptar-se ao local onde está ser aplicada (O'Sullivan 2006).

A mesma posição sobre a importância da definição de qualidade da educação ser contextual é apontada por Tikly (2011). O autor refere que esta abordagem “encourages policy makers to take cognisance of changing national development needs, the kinds of schools that different learners attend and the forms of educational disadvantage faced by different groups of learners when considering policy options.” (Tikly 2011, 11). Assim, sugere que o conceito de qualidade da educação emerge da sobreposição dos seguintes três fatores “the policy, the school and the home/community environments”, que ao contrário do modelo linear referido anteriormente, que é predominante, é “more akin to making a tasty soup in which the outcomes (a good quality education) depend on the particular mix of ingredients (inputs and processes) and the interaction between environments.” (Tikly 2011, 11). Desta forma, o sucesso “of the ‘recipe’ is only determined by measuring the desired outcomes over time” e na criação de “paying attention to the interface between each environment and ensuring that enabling inputs and processes have the effect of closing the gaps that often exist between them creating greater synergy and coherence.” (Tikly 2011, 11).

Concluindo, podemos dizer que a avaliação é bastante mais complexa do que inicialmente pode parecer, pois caracteriza-se pela continuidade e por ser “um processo em três etapas: a) recolha de informações, que pode ser instrumentada ou não; b) análise da informação e juízos sobre o resultado dessa análise e c) tomada de decisões de acordo com a formulação do juízo de valor.” (Simão 2008, 131). Logo, podemos considerar que o conceito de avaliação é polissémico, plurireferencial e omnipresente. Isto advém do facto de a avaliação estar dependente da perspectiva de currículo adotada e do consequente posicionamento no quadro da diversidade de abordagens no panorama da avaliação, que leva a que tenha diferentes significados. No início a conceção de avaliação era

“limitada, redutora e essencialmente técnica, foi evoluindo para uma conceção mais sistémica e abrangente com a sistemática apreciação do mérito e do valor dos objectos avaliados, que deixaram de ser exclusivamente as *coisas* relativas aos alunos para passarem a incluir professores, projetos, currículos, programas, materiais, ensino ou políticas.” (Fernandes 2005, 60).

Portanto, “a avaliação é um termo complexo, e também controverso, que deve ser estudada nas dimensões científico-técnica e sociopolítica, porque avaliar envolve processos técnicos, que se justificam teoricamente e prende-se com raízes políticas que a determinam” (Pacheco 1995, 128), e vive o conflito entre “o objectivo e o subjectivo, o quantitativo e o qualitativo, o sumativo e o formativo” (Pacheco,

Seabra, e Morgado 2014, 44-45). Todavia, não podemos descurar que o conhecimento, a aprendizagem e a avaliação formam, de forma interligada, as várias componentes da educação (Pacheco 2012a)

2.5. Opção por uma modelização

Partindo do pressuposto que a avaliação não é “matéria exacta, pode e deve basear-se em sólidas e significativas evidências e, neste sentido, não será uma simples questão de convicção, crença ou persuasão” (Fernandes 2006, 36), julgamos ser necessário optar por uma modelização para que o ato de avaliar não perca a noção de objetividade e validade. Para tal, devemos “prestar atenção à diminuição das ameaças à sua validade, levando-nos para a questão da diferença entre quantidade e qualidade” (Alves 2004, 95). A qualitativa está sobretudo relacionada com a validade (tradição crítica) e a quantitativa mais relacionada com o consenso (Alves 2004). Para Stake (2004) este dualismo quantitativo/ qualitativo é circunscrito à avaliação baseada em *standards* Vs. respondente (*responsive*).

Em face ao exposto, e partindo das diferentes modelizações frequentemente utilizadas em avaliação, CIPP - Context, Input, Process, Product (Stufflebeam 2003b) a referencialização (Alves 2004, Figari 1996), a avaliação respondente (*responsive*) (Stake 2004) entre outras (Sanders e Davidson 2003, Patton 2002, Feinstein e Beck 2007, Andersen 2014, Nevo 2007), adotamos a avaliação respondente (*responsive*) de Stake (2004) como modelização para o presente estudo.

A avaliação respondent (*responsive*) é “a general perspective in the search for quality and representation of quality in a program”, indo desta forma para além de um modelo ou uma receita, é mais uma “attitude” que “comes to understand with increasing precision and confidence what is happening and what is the goodness of it”, sendo o “empirical study of human activity” (Stake 2004, 86, 92, 98). Assim, uma avaliação respondente significa

“orienting to the experience of personally being there, feeling the activity, the tension, knowing the people and their values. It relies heavily on personal interpretation. It gets acquainted with the concerns of stakeholders by giving extra attention to program action, to program uniqueness, and to the cultural plurality of the people. Its design usually develops slowly, with the evaluators’ becoming well acquainted with the program and its contexts.” (Stake 2004, 86).

A avaliação respondente está particularmente atenta a “episodes that, however unrepresentative, add to understanding the complexity of the evaluand.” utilizando ao mesmo tempo para o efeito critérios de medição e de interpretação, sendo “responsive to stakeholders concerns” e tem “pride in the meanings found in program activity” (Stake 2004, 88, 105). Quando utilizamos este tipo de avaliação “we are not interested in knowing whether or not the evaluand outperforms a program that may or may

not represent our standards. And to find whether or not another program meets our standards would be costly distraction from finding it our own evaluand meets our standards.”, pois nas atividades humanas “almost never is a satisfactory control group found or created” (Stake 2004, 91)

Este tipo de avaliação não se centra exclusivamente na utilização de “naturalistic inquiry, case study, or qualitative methods.”, os métodos escolhidos estão intrinsecamente ligados à situação e “need to accommodate to the “here and now”, serving the evaluation needs of the stakeholders at hand.” (Stake 2004, 94). Porém, a abordagem quanti-qualitativa é a mais comum na avaliação respondente, perspetivando esta abordagem as pessoas que participam na investigação como informantes e não como sujeitos (Stake 2004, 94). Neste tipo de avaliação os relatórios “became portrayals of the evaluand” e o estudo de caso a “preferred way of portraying the activity, the issue, the personal relationships and performances that reveal program quality” (Stake 2004, 95-96)

Esta opção, em conjugação com o capítulo 3 dedicado ao enquadramento metodológico, procura clarificar e descrever a modelização adotada, pois em todos o processo de construção de um dispositivo de avaliação a reflexão assume um papel central, uma vez que “as regras do jogo são determinadas pela essência do jogo. A direcção correcta é sobretudo aquela que vai das intenções aos instrumentos” (Hadji 1994, 159).

3. Enquadramento metodológico

Neste capítulo apresentamos o roteiro metodológico adotado com a finalidade de responder às perguntas de investigação e aos objetivos definidos, permitindo conhecer as opções metodológicas e as considerações éticas tidas em consideração de forma a permitir a replicação do estudo. Está estruturado em seis partes, a primeira apresenta a descrição do estudo, a segunda a opção metodológica, a terceira as tarefas de investigação, a quarta as técnicas de recolha de dados, a quinta as técnicas de análise de dados e a sexta as questões éticas da investigação.

3.1. Descrição do estudo

A abordagem metodológica adotada foi mista, isto é, quanti-qualitativa, tendo em conta a problemática, os objetivos definidos e a natureza do objeto. O estudo de caso foi utilizado como opção metodológica (Stake, 2009). Com base no paradigma compreensivo de Stake (2006) utilizámos o modelo respondente, do mesmo autor, organizado em duas fases e em função das quais realizámos três estudos empíricos, para desta forma, alcançar um olhar geral e um olhar focado sobre o impacto e efeitos do PASEG. O primeiro estudo empírico corresponde à matriz descritiva, consistindo na análise documental do PASEG complementado com entrevistas, tendo como objetivo caracterizar o Programa. O segundo estudo empírico é predominantemente quantitativo, parte de uma matriz valorativa para se realizar um olhar geral sobre as escolas, tendo como objetivos identificar e caracterizar as escolas onde interveio o Programa tendo recorrido para tal ao questionário. O terceiro estudo empírico de carácter qualitativo, parte de uma matriz valorativa para realizar um olhar focado sobre quatro escolas, tendo como objetivos conhecer as opiniões dos alunos, professores, diretores das escolas e analisar o impacto e os efeitos da intervenção do Programa. Como tarefas de investigação utilizámos a recolha e análise de dados e o trabalho de campo, como técnicas de recolha de dados as entrevistas semiestruturadas, *focus groups*, análise documental, observação não participante e notas de campo, sendo utilizadas a análise estatística e a análise de conteúdo, como técnicas de análise de dados. A utilização de vários métodos e fontes permite realizar a triangulação, que suporta a fiabilidade do estudo de caso para além de possibilitar a validade e credibilidade da interpretação realizada (Morgado 2012, Patton 2002). No Quadro IX podemos observar os três estudo empíricos realizados. No que concerne às referência bibliográficas, foi utilizado o software Endnote Web da Thomson Reuters e o estilo de citação Chicago 16 Autor Data.

Quadro IX – Resumo dos estudos realizados

Estudo 1	Estudo 2	Estudo 3
Parte de uma matriz descritiva para analisar o Programa da Cooperação Portuguesa (caracter qualitativo)	Parte de uma matriz valorativa para realizar um olhar geral sobre as escolas (caracter quantitativo)	Parte de uma matriz valorativa para realizar um olhar focado sobre 4 escolas (caracter qualitativo)
<u>Objetivos</u> - Caracterizar o Programa da Cooperação Portuguesa	- Identificar as escolas onde interveio o Programa da Cooperação Portuguesa - Caracterizar as escolas onde interveio o Programa da Cooperação Portuguesa	- Conhecer as opiniões dos professores e diretores das escolas sobre o Programa da Cooperação Portuguesa - Analisar o impacto e efeitos da intervenção do Programa da Cooperação Portuguesa
<u>Tarefas de investigação</u> - Recolha e análise de documentos - Trabalho de campo	- Recolha e análise de documentos - Trabalho de campo	- Recolha e análise de documentos - Trabalho de campo
<u>Técnicas de recolha de dados</u> - Análise documental - Entrevistas semi-estruturadas - Notas de campo	- Questionário	- Análise documental - Entrevistas semi-estruturadas - <i>Focus groups</i> - Observação não participante - Notas de campo
<u>Técnicas de análise de dados</u> - Análise de conteúdo	- Análise estatística	- Análise de conteúdo - Análise estatística

O presente estudo abrangeu 119 pessoas entre alunos, professores, diretores e outros funcionários das escolas, ex-agentes da cooperação e técnicos de organizações governamentais e não-governamentais que, direta e/ou indiretamente, estiveram envolvidos no PASEG e em termos territoriais, na Guiné-Bissau, nas regiões de Bafatá, Cacheu, Gabú e Setor Autónomo de Bissau. Na Figura 1 pode-se observar o mapa da Guiné-Bissau e os locais onde foram recolhidos os dados, estando assinalado no mapa onde foram recolhidos e para que estudo se destinavam.

Um outro aspeto que nos parece que não pode ser descurado é que o trabalho de um investigador implica necessariamente trabalho científico e compromisso/ativismo político (Pacheco 2009b). Desta forma, as opções metodológicas e a perspetiva veiculada no presente trabalho, assim como o nosso percurso profissional até a este momento, aliam esta negociação permanente complexa, e por vezes, conflituante.

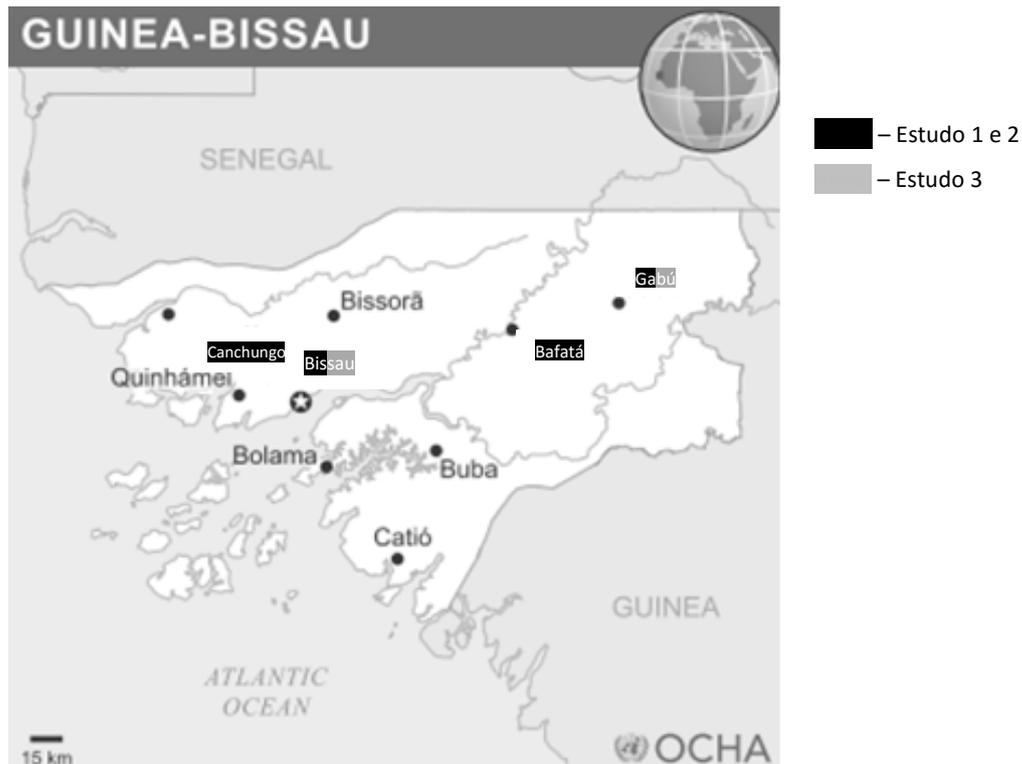


Figura 1 - Mapa da Guiné-Bissau e locais de investigação

3.1.1. Escolha da metodologia

Neste ponto, analisamos a estratégia metodológica seguida partindo dos pressupostos, vantagens e fragilidades das diferentes propostas metodológicas utilizadas no campo da Educação, pois “a opção por uma determinada abordagem investigativa implica uma reflexão mais profunda sobre os pressupostos filosóficos, ideológicos e epistemológicos que lhe estão subjacentes” (Flores 2003, 395). Devido à investigação em ciências sociais tender “a ser sempre um trabalho de reelaboração, de reinterpretação de um conjunto de fenómenos que todos nós experienciamos” as questões metodológicas apresentam grande importância, “já que é em torno delas que a investigação procura proteger-se e elas parecem constituir a única maneira de distinguir o investigador do prático.” (Berger 1992, 26; 28). Contudo, o debate sobre os métodos não é novo, nem consensual, refletindo a diversidade de perspetivas em termos de produção e validade do conhecimento produzido (Morgado 2012). Porém, tal como refere Morgado (2012, 23, 25) devemos ir para além da bipolarização dos métodos, pois “ser cientista hoje é idealizar novas formas de pensar, lutar contra dogmatismos e autoritarismos, é comprometer-se com a dignidade da condição humana e com o futuro da Humanidade.”, sendo que o

pluralismo teórico “permite diversas conceções para um mesmo problema e estimula o desenvolvimento de uma série de modelos de investigação, situação que contraria a imposição rígida, totalizadora e unidirecional de um modelo único”.

3.1.1.1. Metodologia qualitativa

A metodologia qualitativa (paradigma interpretativo, simbólico, etnográfico, antropológico, hermenêutico ou fenomenológico) surgiu como resposta às limitações dos métodos quantitativos e, ao contrário do passado, atualmente é reconhecida como um campo de investigação válido, tendo sofrido várias mudanças, essencialmente, desde o início do século XX (Bogdan e Biklen 1994, Cohen, Manion, e Morrison 2009, Sousa 2009, Morgado 2012, Patton 2002, Teddlie e Tashakkori 2009). Quando se opta por uma abordagem qualitativa privilegia-se uma análise em profundidade e qualidade das perceções do fenómeno em estudo tal como vivida pelos sujeitos, para além de se considerar que a realidade social é construída pelas pessoas, em detrimento da sua quantidade, medida e/ou representatividade (Bogdan e Biklen 1994, Cohen, Manion, e Morrison 2009, Sousa 2009, Morgado 2012, Patton 2002). Quando utiliza esta metodologia o investigador é o instrumento, estando dependente a credibilidade dos seus *skills*, competências e rigor na realização do trabalho de campo, centrando-se no “estudo dos significados das (inter)ações humanas e da vida social.” (Patton 2002, Morgado 2012, 41).

As metodologias qualitativas podem ser mais adequadas quando não é possível utilizar instrumento padronizados, usar grupos de controlo e outro tipo de técnicas mais intrusivas, como frequentemente acontece na utilização de métodos quantitativos (Patton 2002, Teddlie e Tashakkori 2009). A realização de observação não participante e/ou de entrevistas informais pode ser menos interferente e possibilitar a obtenção de dados que, muitas vezes, um questionário e/ ou outros instrumentos pode originar dados mais artificiais (Patton 2002). Um outro fator que impulsiona a utilização de uma metodologia qualitativa é a inexistência de instrumentos válidos e fiáveis de medição (Patton 2002).

A investigação qualitativa permite responder a questões particulares em grande profundidade com particular atenção aos detalhes e ao contexto, procurando novas teorias de matriz empírica e perceber o mundo na perspetiva dos respondentes, mais do que testar teorias dependentes de categorias preestabelecidas (Patton 2002).

A metodologia qualitativa privilegia os casos que são importantes para o tema em estudo, e parece funcionar melhor para pessoas que têm uma tolerância elevada à ambiguidade (Patton 2002).

Em relação às amostras na investigação qualitativa, não há regras para o tamanho da amostra, esta fica dependente das perguntas de investigação, das técnicas de recolha de dados utilizadas e do tempo e recursos disponíveis, da saturação dos dados e da revisão por pares (Patton 2002). A validade na investigação qualitativa está mais relacionada com a riqueza dos dados recolhidos, dos casos selecionados e da capacidade analítica e observacional do investigador do que do tamanho da amostra (Patton 2002). Assim, o tamanho da amostra está mais dependente da saturação dos dados do que outros fatores, tendo o investigador no planeamento que especificar uma amostra que considere mínima para cobrir o fenómeno em estudo, ajustando ao longo do processo o tamanho da amostra (Patton 2002).

A combinação de diferentes técnicas de recolha de dados permite diminuir a vulnerabilidade e os erros da utilização de um só, para além de possibilitar cruzar perspetivas e dados de origem diferente e dar consistência à interpretação dos dados (Patton 2002). Neste tipo de estudo a generalização está mais relacionada com a replicação dos resultados a outros casos similares e ou contextos, a uma fonte de lições aprendidas, e a uma generalização teórica (Patton 2002).

O *design* de uma metodologia qualitativa deve permanecer suficientemente aberto e flexível para permitir explorar o fenómeno em estudo, pois durante todo o processo é considerado emergente, dependendo a flexibilidade do *design* seguido (Patton 2002).

Neste tipo de estudos, os dados geralmente têm origem nos seguintes três tipos de recolha de dados: entrevistas semiestruturadas e em profundidade; observação e análise documental recolhidos recorrendo a trabalho de campo (Patton 2002)

3.1.1.2. Metodologia quantitativa

A metodologia quantitativa (paradigma positivista, racionalista) tem tido alguma predominância ao longo do tempo e privilegia a observação de factos e a explicação de fenómenos utilizando medidas standardizadas de forma a possibilitar a medição de reações de muitas pessoas a um número limitado de questões facilitando a comparação, a análise estatística “em detrimento do agente que a produz” de forma a gerar leis gerais (Patton 2002, Morgado 2012, 13, Teddlie e Tashakkori 2009). A validade desta metodologia advém da construção cuidadosa dos instrumentos (questionários, testes, entre outros) que

serão utilizados para realizar a medição do fenómeno em estudo e considera que a realidade social é algo que é objetivo e mensurável (Patton 2002, Teddlie e Tashakkori 2009). Contudo, como as hipóteses têm origem na teoria, a investigação parte do conhecimento teórico ou de dados empíricos existentes sendo o objetivo generalizá-los com base numa inferência estatística à população em estudo com a menor interferência possível do investigador (Morgado 2012, Teddlie e Tashakkori 2009). O investigador é a única *voz* durante o estudo, pois “(..) detém tanto o poder institucional como o poder metodológico”, dependendo a qualidade dos recursos técnicos utilizados (Morgado 2012, 15). Neste tipo de estudos, a questão não é tanto a de se determinada investigação é ou não totalmente qualitativa: “trata-se sim de uma questão de grau” (Bogdan e Biklen 1994, 47).

Uma desvantagem do uso de metodologias quantitativas está relacionada com a aceitação como válida do uso de testes padronizados universais para um determinado fenómeno (Patton 2002). Um outro fator é que para campos de investigação menos estudados, onde poucas hipóteses definitivas existem e o conhecimento do fenómeno em estudo é reduzido, a metodologia qualitativa é a mais adequada (Patton 2002).

A opção por uma metodologia quantitativa permite a utilização de instrumentos padronizados que limitam as respostas a categorias predeterminadas limitando a profundidade, mas permitindo comparação e agregação estatística dos dados de muitas pessoas e/ ou casos (Patton 2002).

3.1.1.3. Metodologia quanti-qualitativa: o paradigma emergente

A bipolarização entre os métodos qualitativos e quantitativos ainda persiste atualmente, sendo “motivada sobretudo pela tendência das correntes positivistas tentarem preservar a sua hegemonia conseguida em termos de produção de conhecimento” (Morgado 2012, 28). Porém, esta bipolarização não se coaduna com os desafios epistemológicos atuais, pois “são as finalidades da investigação que determinam a metodologia mais apropriada para cada caso” (Morgado 2012, 32, Teddlie e Tashakkori 2009, Patton 2002). Desta forma, podemos considerar a existência de um paradigma crítico, alternativo, emergente e *third research community*, que combina a abordagem qualitativa com a quantitativa, numa perspetiva de complementaridade “tentando compreender as rápidas transformações sociais a partir das relações existentes entre valor, interesse e ação.” (Morgado 2012, 42, Teddlie e Tashakkori 2009). Contudo, ainda se trata de um “lento processo de afirmação, com avanços e recuos” (Morgado 2012, 29), podendo ser considerado que se encontra na sua adolescência e associada ao pragmatismo (Teddlie

e Tashakkori 2009). Apesar de a sua designação variar mediante os autores invocados é comum a todos a recolha de dados no local onde o fenómeno ocorre e “indagar sobre os significados dos fenómenos na complexidade e na realidade natural em que se produzem” (Morgado 2012, 27, Teddlie e Tashakkori 2009).

Como a metodologia qualitativa e a quantitativa envolvem diferentes potencialidades e fragilidades, não se excluem mutuamente, podendo ser utilizados no mesmo estudo. Sendo que, de certa forma, a diferença entre a metodologia qualitativa e quantitativa se centra na profundidade e na abrangência (Patton 2002, Teddlie e Tashakkori 2009, Morgado 2012). Porém, a “possibilidade de coexistência e/ou de complementaridade não impede que esta nova visão da realidade requeira um conceito renovado de ciência, que não se restrinja à mera comprovação empírica.” (Morgado 2012, 23).

Quando os investigadores seguem uma abordagem quanti-qualitativa utilizam “whatever methodological tools are required to answer the research questions under study”, mas com cada uma das componentes, a qualitativa e a quantitativa, mantidas em separado para poderem ser complementares sempre tendo por base o “QUAL-MM-QUAN continuum:” (Teddlie e Tashakkori 2009, 7, 28). A combinação que é a mais utilizada quando se utiliza este paradigma é a aplicação de um questionário com perguntas fechadas e entrevistas, pois esta combinação permite que os pontos fortes de cada abordagem sejam combinados de forma complementar e um número elevado de dados (Teddlie e Tashakkori 2009). Uma outra forma simples de combinar as duas abordagens é, por exemplo, quando se utiliza um questionário incluir-se perguntas abertas e fechadas (Patton 2002).

No âmbito da investigação quanti-qualitativa pode-se identificar várias tipologias de *design* de investigação, sendo os dois mais comuns o *parallel* e o *sequential* (Teddlie e Tashakkori 2009). No primeiro, os métodos qualitativos e os quantitativos ocorrem ao mesmo tempo ou quase ao mesmo tempo, pois “The QUAL and QUAN phases are planned and implemented to answer related aspects of the same basic research question(s)” (Teddlie e Tashakkori 2009, 26). No segundo, os métodos surgem de acordo com uma ordem cronológica estabelecida e “The research questions for the QUAL and QUAN phases are related to one another and may evolve as the study unfolds.” (Teddlie e Tashakkori 2009, 27).

Como refere Patton (2002, 257), a investigação deve ter por base um “paradigma of choices” em vez de ficar refém de visões disciplinares restritas e/ ou de paradigma, pois “a pluralidade de paradigmas de investigação para tratar os problemas educativos é defensável face à complexidade dos fenómenos que se tem pela frente” (Esteves 2006, 106). A “complexidade e peculiaridade dos fenómenos em estudo

requer um outro tipo de conhecimento, um *conhecimento compreensivo* que não nos separe, antes nos una, daquilo que estudamos e investigamos.” (Morgado 2012, 50).

3.1.1.4. Investigação em países do Sul global

Os desafios colocados à investigação na área da educação nos países do Sul global, num certo sentido, não difere muito da realizada noutros contextos, contudo há “powerful political, theoretical, methodological, procedural and logistical problems that create very different contexts for the conduct of research in third world settings generally, and in Africa in particular.” (Jansen 2005, 16). No que concerne ao continente africano em particular, um dos desafios é “conducting systematic studies in education.” (Jansen 2005, 18) pois, mesmo decorridos aproximadamente 10 anos desta afirmação, a investigação em África parece continuar

““thin” on most subjects, and the unique contexts of education in Africa make the continent a fascinating place for advanced educational research. There is very little local research in most countries and even in South Africa, with large universities and (in relative terms) a heavily funded research enterprise, there is so little understood about problems of education and change in almost any field, from educational psychology to policy studies to curriculum theory.” (Jansen 2005, 16)

A juntar a estes aspetos, os pequenos estados⁹, como é o caso da Guiné-Bissau, apesar da importância estratégica que têm vindo a ganhar em termos globais, na última década tem aumentado a sua marginalização no acesso a financiamentos de apoio à investigação internacional e à imposição de agendas, como a de educação para todos e os objetivos de desenvolvimento do milénio, que em muitos casos “did little to recognise their prior achievements in establishing access to basic primary education, or their emergent need for support in the provision of secondary and higher education.” (Crossley 2010, 2008, 247). Desta forma, o contexto é fundamental para a investigação, desafiando a transferência internacional acrítica de políticas e práticas de educação e desenvolvimento (Crossley e Watson 2003, Crossley 2008, 2010).

Centrando-nos nos desafios colocados à investigação em países do Sul global, particularmente em África, podemos identificar os seguintes fatores:

⁹ Embora a definição de pequenos estados varie, o indicador mais utilizado é o da população. Desta forma, para algumas organizações e investigadores o limite para que o país seja incluído nesta classificação é de 5 milhões de habitantes (80 países), sendo que para outros, como a Commonwealth, o indicador é de 1,5 milhões de habitantes (25 países) (Crossley 2010). A partir dos anos de 1960 “a specialist literature on small states began to emerge” (Mayo 2008, 121).

- língua – este desafio coloca-se pois, em muitos países, as línguas mais faladas não correspondem necessariamente à língua oficial, sendo esta apenas dominada muitas das vezes por uma elite e/ ou por uma população urbana, que pode excluir potenciais participantes caso o investigador não domine a(s) língua(s) e assim “much I suspect is lost in translation-culturally, linguistically, socially and intellectually (Wedgwood e Hammett 2005, Jansen 2005, 22, Tikly 2011, Tikly e Bond 2013). Ainda no que concerne à língua, Jansen (2005) salienta que muitas vezes os investigadores também ignoram os trabalhos de investigação produzidos em outras línguas que não a sua, perdendo assim outras análises e problematizações. No que concerne ao presente estudo este aspeto, comunicação em língua portuguesa, não parece ter sido um obstáculo à participação e/ ou escolha dos respondentes, contudo este fator parece estar associado aos níveis de ensino abrangidos e ao tipo de respondentes, muito provavelmente se os pais fossem evolutivos e/ ou crianças de níveis escolares mais baixos, muito possivelmente o crioulo deveria ser a língua de comunicação;
- acesso a documentos e ou informações estatísticas - muitas vezes não é possível ter acesso aos documentos que pretendemos e/ ou os funcionários ministeriais são muito ciosos em partilhar informações e documentos que podem ter um valor simbólico muito grande limitando a sua circulação, mesmo que muitas das vezes já tenha sido tornada pública e/ ou seja possível comprar no mercado informal ou numa loja (Jansen 2005, Harber 1997). Para além de muitas vezes a qualidade dos dados fornecidos não ser muito fiável e /ou está disponível mas não foi tratada (Jansen 2005, Harber 1997). No nosso caso, nunca houve nenhum obstáculo no fornecimento de dados e documentação, o que aconteceu é que em alguns casos a estatística da escola foi feita para nos poderem fornecer os dados. Contudo também recentemente tinha ocorrido um diagnóstico abrangente ao sistema educativo que é de acesso livre na internet (UNESCO 2013);
- acesso a fontes bibliográficas e bibliotecas – na maioria dos países há uma reduzida quantidade de material bibliográfico e locais onde se podem aceder, para além de que muitas vezes a qualidade dos documentos é baixa (Jansen 2005, Harber 1997). No nosso caso, devido à existência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa foi possível ter acesso aos documentos mais antigos, principalmente dos anos 90, período de grande atividade de investigação na área da educação, com apoio de doadores internacionais;
- instabilidade económica, política e educacional – a instabilidade vivida em vários países coloca obstáculos aos investigadores tornando o ambiente de investigação volátil, provocando falta de

acesso aos dados, dificuldades na deslocação aos locais de investigação, impossibilidade de implementar a estratégia metodológica estruturada e aprovada previamente (Jansen 2005, Desai e Potter 2006). No nosso caso, a instabilidade vivida no país em termos políticos e económicos obrigou à antecipação do trabalho de campo e à transformação de alguns *focus groups* em *djumba*¹⁰, pois o conhecimento prévio do país e a rede de pessoas de contacto facilitou todos os outros aspetos;

- princípios epistemológicos e culturais – o investigador deve ter em consideração que pode assumir, mesmo não intencionalmente, princípios epistemológicos *ocidentais* e este aspeto condicionar a recolha de dados, pois para o investigador que chega de outro país “a major methodological problem concerns seeing things distorted by their own western lenses.”, e “Non-national researchers can be distracted by the exotic whereas local researchers may be blind to the familiar.” (Jansen 2005, Crossley 2010, Wedgwood e Hammett 2005, 11, Lehtomäki et al. 2014, Tikly 2011, Tikly e Bond 2013, Sikes 2013). Um fator muito associado a este aspeto é a adequação de procedimentos éticos padronizados de base ocidental, que colocam o poder do lado do investigador, para além de haver a possibilidade de os respondentes não saberem assinar, não perceberem o sentido de assinarem um documento de consentimento informado e/ ou um consentimento oral ter mais validade e levantar menos suspeitas do que um consentimento assinado (e.g. Shamim e Qureshi 2013, Moosa 2013, Tikly e Bond 2013, Sikes 2013, Desai e Potter 2006). Porém, um ponto que parece ser universal e não negociável é o respeito pela pessoa e necessidade de uma hibridização da ética em investigação. No nosso caso, tentámos partir de uma perspetiva da ecologia de saberes (Santos 2010, Santos 2007) e que “We need to remember that ethics review policies and procedures do not guarantee ethical outcomes – people working together are more likely to achieve that” (Sikes 2013, 532), mantendo uma perspetiva crítica constante e alguma flexibilidade na condução da recolha de dados. Contudo a adaptação ao contexto e a persecução dos pressupostos de uma ecologia de saberes fica confinada ao limite da flexibilidade das fronteiras do projeto de doutoramento;
- distância em relação ao país investigado – é frequente que o desenvolvimento do projeto de investigação se desenvolva fora do país que será investigado, muito tempo antes da recolha de dados e entre orientador e orientando que, muitas vezes, quando é implementado não está

¹⁰ Palavra em crioulo guineense que descreve um encontro de pessoas para “conversa; passatempo, especialmente durante a noite; convívio agradável; serão.” (Scantamburlo 1999, 154).

adequado (Wedgwood e Hammett 2005). Por esta razão é aconselhado que se desenvolva um “preliminary research safari”, após a reflexão sobre questões metodológicas e antes de terminar o projeto de investigação, que consiste num “trial period of the ideas that they will have been turning around since they first applied (...) for the ESRC or other funding body. (...) They have not had to start immediately on data collection or the analysis of context, but, rather, they have had the luxury to feel their way into the field of their choice.” (King 2005, 47). No nosso caso, não foi necessário realizar um safari preliminar de investigação porque o projeto de investigação surgiu do nosso trabalho na Guiné-Bissau, portanto a reflexão metodológica e conceptual ocorreu sempre suportado na visita ao contexto de investigação, devido ao conhecimento prévio do país e do objeto de estudo (trabalho no PASEG e investigação posterior sobre a Guiné-Bissau);

- envolvimento de crianças na investigação – o envolvimento de crianças pode potencialmente conter bastantes obstáculos, uma vez que conseguir, por exemplo, o consentimento informado para a sua participação pode ser difícil de conseguir e/ ou originar mal entendidos devido ao facto de as orientações inerente à ética em investigação terem outros referenciais culturais. Um outro fator que deve ser tido em consideração são as relações entre crianças e adultos, e homens e mulheres poderem diferir de país para país e de local para local e influenciar a qualidade dos dados recolhidos. No nosso caso, apenas a relação entre adultos e crianças limitou a recolha de dados, pois a participação de alunos do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico num *focus group* não foi realizada porque o diretor da escola achou que não deviam ser ouvidos porque “eram muito pequenos”;
- realizar investigação como “research as development” – inerente a muitos projetos de investigação no sul global, principalmente realizados por profissionais mais séniores, está implícita a ideia de melhorar as vidas das pessoas envolvidas e as práticas, portanto “research as development”. Apesar de compreensível esta perspetiva é “also potentially damaging and misleading.”, pois “educational research seldom solves developmental problems; or at least not in immediate and obvious ways. Second, developmental research floats free of the theoretical depth, methodological invention or intellectual nuance that characterises good scholarship anywhere.” (Jansen 2005, 21);
- número reduzido de alunos e staff a estudar África - geralmente as universidades fora do continente africano têm um número reduzido de alunos e staff a estudar assuntos relevantes para quem investiga este continente. No nosso caso, este aspeto verificou-se, contudo foi

possível esbater este isolamento através da participação nas atividades do Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto em complementaridade com as realizadas no Instituto de Educação da Universidade do Minho;

- tipo de investigação produzida – em muitos países a investigação produzida tem origem no estrangeiro e/ ou “non-existent or outdated except for the routine consultancy reports which still dominate in the form of “country reviews” rather than original, empirical research in such contexts” (Jansen 2005, 17-18, Tikly 2011). No nosso caso, a revisão de estudos realizada permitiu caracterizar os estudos curriculares na Guiné-Bissau e verificámos esta tendência para uma produção de estudos com origem no estrangeiro, embora pareça haver uma ligeira alteração nesta tendência na Guiné-Bissau nos 5 últimos anos;
- financiamento para investigação das agências que fornecem ajuda pública ao desenvolvimento – por vezes, os projetos de investigação são financiados pelas agências que fornecem ajuda pública ao desenvolvimento que podem conter propostas interessantes e garantir financiamento, contudo “such research has a transient quality, being distorted by the immediacy of consultancy-based questions rather than the more long-term and theoretical concerns of the academy.” (Jansen 2005, 21). Este aspeto pode ter consequências negativas para o “academic inquiry, as the low wages of academics and the lucrative opportunities offered by short-term consultancies combine to undermine academic research in Africa.”, para além de que “in such a context critical research on donor interventions would emerge unless the funding support base lay outside of these agencies and their influence.” (Jansen 2005, 21, Desai e Potter 2006). No nosso estudo este aspeto não se coloca porque o financiamento não é fornecido por uma agência de ajuda pública ao desenvolvimento;
- Investigar projetos de ONG e/ ou outras agências – associar o projeto de investigação a projetos de ONG e/ ou outras agências que muitas vezes pululam, por exemplo, na África subsaariana é tentador, porque “This may help with securing research permission; it also helps with access to clients and customers, pupils or trainees. If the researcher is seen to be somehow linked to a key project, then, quite suddenly, data collection, interviews and connections to the relevant ministry can become much easier. Especially if the project is actually aided externally, there may be all sorts of additional benefits from researching its impact – and not least the better access to transport and communications.” (King 2005, 51). Contudo, pode-se correr o risco de ficar refém do projeto e “get a rather particular, and arguably distorted view by using a project lens.” (King 2005, 51, Desai e Potter 2006). No nosso caso, por estarmos a investigar um

programa tivemos vantagens no acesso aos dados, como referido anteriormente por King (2005), porém, seguindo também a sua problematização, não estamos a usar as lentes do programa;

- trabalho de campo dependente do orçamento – um outro desafio que se coloca é o tempo de permanência no local de investigação que pode ser bastante desigual, pois está geralmente associado ao financiamento disponível e o período de tempo do trabalho de campo está limitado ao orçamento disponível (King 2005, Desai e Potter 2006, Fife 1997). Neste caso, os investigadores só têm uma passagem aérea e “Shortly after their plane touches down, they will have to be engaged in fieldwork” tendo que “hit the ground running” (King 2005, 48). No nosso caso esta limitação verificou-se. A bolsa individual de doutoramento não contempla o financiamento do trabalho de campo, o que condicionou o tempo de permanência para a recolha de dados, não nos parecendo, contudo, que tenha comprometido a qualidade dos dados. Porém, um maior tempo de permanência permitiria mais dados recorrendo à observação. Durante o trabalho de campo, a agenda de trabalho esteve sempre totalmente ocupada, tendo sido possível realizar num curto espaço de tempo devido ao conhecimento do contexto, ao trabalho realizado anteriormente na recolha de dados para relatórios de monitorização e avaliação e consultorias em vários países e ao apoio de pessoas de contacto, tendo mesmo uma delas funcionado, algumas vezes, como um assistente de pesquisa. Porém, um fator que não aparece na literatura e que também condicionou o período do trabalho de campo em termos de duração e período do ano foi a instabilidade política vivida no país;
- “The field is not only out there” – o trabalho de campo não se faz só quando se está no país e/ ou local de recolha de dados, o *campo* pode estar em Portugal, em França, no Reino Unido, etc., pois, nestes locais há relatórios e outro tipo de documentação oriundas de ONG, de governos e doadores que podem fornecer muitas informações muito relevantes em primeira mão (King 2005, Desai e Potter 2006). Este aspeto permite também conhecer “the historical background to what students are about to research is absolutely fundamental.” (King 2005, 50). Um outro fator é que estes recursos podem ser também pessoas que “may be intimately connected with the very conceptual world that students are trying to research.” (King 2005, 49). No nosso caso, tentamos realizar uma pesquisa exaustiva de estudos antes do trabalho de campo, que ajudou a preparar os instrumentos de recolha de dados, na condução das entrevistas e a desenvolver conversas formais e informais com os diferentes interlocutores. Contactamos também especialistas nacionais (4) e internacionais (3) por correio eletrónico e

presencialmente a solicitar informações sobre o país, a trocar perspectivas e/ ou relatórios/ estudos;

- Período do ano para realizar trabalho de campo – o trabalho de campo, de preferência, deve ser realizado na estação do ano seca, pois no período das chuvas as deslocações e encontrar as pessoas torna-se mais difícil (Desai e Potter 2006);
- “there are many fields” –há uma enorme diversidade de “field (...) but there are many fields - African, South Asian, and Latin American. And within those areas there is again enormous diversity; so that working in Rwanda or Sierra Leone cannot be similar to working in South Africa or Ghana. Even within a country such as Kenya, researching the informal sector whether in rural or urban areas is a very different exercise from researching formal small scale enterprises in the industrial areas” (King 2005, 53). No nosso caso, estes aspetos foram tidos em consideração, pois as abordagens realizadas em cada escola e no meio urbano da capital e na capital regional foram ligeiramente diferentes para estarem adequadas às suas especificidades.

Um outro aspeto que nos parece que deve ser tido em consideração quando desenvolvemos investigação no Sul global são os conceitos inerentes ao posicionamento do investigador como *outsider* e/ ou *insider*. O posicionamento do investigador e a forma como é visto, não se limita à de *outsider*, pode assumir ao longo do processo a perspectiva de *insider*, ou até mesmo os dois em simultâneo (Milligan 2016), sem se excluir o facto que muitas das vezes esse estatuto lhe ser atribuído por causa da cor da pele e/ ou país de origem. Este processo de assumir múltiplas identidades enquanto *outsider* e *insider* na investigação “have long been theorised in the social sciences, with their definitions differing over time and across disciplines.” (Milligan 2016, 256). As noções de *insider* e *outsider* têm vindo nos últimos anos a ganhar uma nova relevância para estudos na área da educação que sejam desenvolvidos num contexto transcultural particularmente relacionados com os aspetos que dizem respeito à complexidade do trabalho de campo (McNess, Arthur, e Crossley 2013). Muita vezes, esta perspectiva de *insider* e *outsider* na literatura está muito associada a “on how researchers view themselves in the research process” contudo este aspeto pode ser visto “as a balancing act between the positioning that the researcher actively takes and the ways in which their role is defined by how others involved in the project, research participants and further afield, view the researcher.” (Milligan 2016, 242).

Assim, este olhar renovado desenvolveu-se na perspectiva de *insider* e *outsider*

“the notion that in conducting research we are neither entirely one identity nor another; neither fully inside nor outside. Rather, it is argued that researchers take on different positionings dependent on the situation that we may be in, the people we are interacting with and familiarity of the linguistic and socio-cultural norms.” (Milligan 2016, 239-240)

Um outro aspeto que parece relevante para a qualidade da investigação em contexto transcultural é que o *design* da investigação e as técnicas de recolha de dados podem afetar a forma como o investigador é visto (Milligan 2016, Lehtomäki et al. 2014). Estes múltiplos posicionamentos, muitas vezes provocados ou não, ressaltam as limitações desta dicotomia e provocam a emergência do conceito de investigador *inbetweener* (Milligan 2016).

Estas múltiplas identidades e a noção de investigador *inbetweener* foram uma constante durante o nosso processo de recolha de dados, tal como descrito por Milligan (2016) no seu estudo de caso no Quénia, pois durante este processo, como ficou bem patente nas notas de campo, assumi e/ ou foram-me atribuídas diversas identidades mediante os interlocutores que encontrava e/ ou os assuntos que eram tratados. Estes aspetos estão associados ao trabalho anterior a esta investigação que desenvolvi na Guiné-Bissau, enquanto pertencente à equipa que realizava a orientação estratégica, a monitorização e avaliação do PASEG, à minha condição de português, branco, falante de português europeu, com conhecimentos muito rudimentares de crioulo - a língua mais utilizada para comunicação entre os habitantes da Guiné-Bissau e que me exclui de algumas conversas, principalmente com os alunos em ambientes mais informais – pois, por mais conhecimento que tenha sobre a Guiné-Bissau, as suas línguas, a cultura, entre outros aspetos, nunca serei *fidju di tchor*¹¹, isto é, guineense.

Durante o trabalho de campo, tentámos que as dinâmicas de poder não estivessem desequilibradas, permitindo aos participantes interferirem na dinâmica, sendo esta uma das razões pela qual foram escolhidos *focus groups* como principal técnica de recolha de dados junto dos professores e dos alunos. Um exemplo que pode ilustrar esta dinâmica de adaptação ao local, da tentativa de esbater as diferenças de poder e de incluir uma perspetiva mais participativa e adaptada ao contexto foi o *focus group* realizado na escola 1, que se transformou num *djumbai*. Esta adaptação surgiu porque os professores pressionaram para falarem todos num só grupo e incluir na discussão professores, e até mesmo um aluno, que não estiveram envolvidos diretamente no tema em discussão mas quiseram participar, pois tratava-se de um *djumbai* sobre o trabalho do PASEG na *sua* escola e como estavam nas imediações, quiseram participar.

De forma a ilustrar o nosso posicionamento durante o trabalho de campo de investigador *inbetweener* e a negociação que tivemos de realizar entre a posição assumida e atribuída, sistematizamos os seguintes tópicos a partir das notas de campo:

¹¹ Em tradução literal filho do chão, isto é “genuíno; autóctone” (Scantamburlo 1999, 180)

- Durante todos os processos de recolha de dados fui tratado como um *insider* que conhecia as pessoas, as escolas, as atividades do PASEG, etc. mas, apesar de saberem que já não estava a trabalhar para a cooperação portuguesa e não estava envolvido na continuação do PASEG, os momentos foram utilizados para me colocarem na condição de *outsider* e me “usarem” como mensageiro que faria chegar a Lisboa uma série de preocupações. Para os respondentes, estes momentos foram considerados como uma oportunidade para terem “voz”, ficando, de uma forma geral, expresso no final de quase todos os *focus groups* expresso o apreço que os respondentes manifestaram por terem tido a oportunidade de expressarem a sua opinião sobre o trabalho do PASEG nas suas escolas;
- Muitas vezes, senti que foram concedidas reuniões e/ ou acesso a dados por ser estrangeiro, portanto *outsider*;
- Na escola 3, só consegui realizar o *focus groups* do CAP ao fim de uma negociação de quase duas semanas enquanto *insider*;
- O conhecimento adquirido sobre aspetos culturais, como funcionam os transportes públicos, a rede de pessoas de contacto, portanto o posicionamento enquanto *insider*, tornou possível realizar a recolha de todos os dados num curto espaço de tempo. Contudo, não foi o único fator a contribuir para realizar o trabalho de campo num curto espaço de tempo, uma vez que as pessoas de contacto foram cruciais para recolher e entregar questionários;
- Na escola 4, a realização do questionário e dos *focus groups* só foi possível usando o estatuto de *outsider*;
- O facto de dar a cada participante do *focus group* 1000 francos CFA¹² para apoiar a sua deslocação, devido às dificuldades financeiras que o país atravessa e ao facto de muitos dos participantes se deslocarem, muitas vezes, propositadamente para falar comigo, colocou-me como um *outsider*; perspectiva bem presente nos comentários de alguns professores no final dos *focus groups* nas escolas 2 e 3;
- O conhecimento aprofundado da revisão de estudos, realizada antes do trabalho de campo, permitiu colocar-me numa perspetiva de *insider*, pois, no decorrer de conversas informais nas escolas e antes das recolhas de dados, permitiu iniciar diálogos, criar um ambiente sem tensão entre investigador e participantes, para além de permitir realizar ligações entre as respostas dos participantes e o guião das entrevistas, principalmente dos especialistas, e no que se refere

¹² Equivale aproximadamente a 1,5 € custando uma viagem de táxi na capital, Bissau, entre 0,25 a 0,60 €.

a fatores históricos, aspeto que reforça a importância de uma relação permanente entre fontes escritas e orais (Macedo e Maloa 2013).

Parece importante referir que dos aspetos enunciados, quando se investiga em educação os países do Sul global, principalmente em África, o maior desafio metodológico que se coloca ao investigador é a combinação de “reflexivity towards the relationship between ends and means, and context and processes” (Stephens 2005, 42).

3.1.1.5. Opção metodológica

Tendo em consideração as potencialidades e as fragilidades de cada uma das metodologias, optámos pela realização de um estudo misto, isto é, quanti-qualitativo. Contudo, devemos sempre ter em mente que, mesmo quando a investigação é de elevada qualidade podemos não conseguir responder às perguntas de investigação por completo (Stake 2006).

Tal como referido anteriormente, o estudo de caso foi a estratégia metodológica seguida, pois permite realizar, de forma holística, uma “análise mais focalizada e mais compreensiva de determinados fenómenos” (Morgado 2012, 7) podendo acomodar diferentes abordagens - qualitativa, quantitativa ou quanti-qualitativa – sendo, contudo, a abordagem qualitativa a predominante no estudo dos fenómenos em educação (Teddle e Tashakkori 2009, Morgado 2012). Por esta razão, as técnicas de recolha de dados mais comumente usadas são: questionários, entrevistas, observação, análise documental e notas de campo, que requerem da parte do investigador um envolvimento pessoal, pois o conhecimento é construído (Cohen, Manion, e Morrison 2009, Duarte 2008, Stake 2009, Morgado 2012).

Desta forma, o estudo de caso apresenta uma plasticidade que permite responder aos vários imperativos da investigação em educação, sendo que “are far from being only an exploratory strategy (...) every research method can be used for all purposes – exploratory, descriptive, and explanatory” (Yin 2009, 6, Morgado 2012). Assim, o estudo de caso é uma opção metodológica que não se limita a estudar fenómenos simples e permite ao investigador responder a perguntas do tipo como e porquê enquanto tem em consideração como o fenómeno influencia o contexto e a adequar e personalizar os instrumentos às necessidades do seu objeto de estudo (Morgado 2012, Stake 2006, 2009).

Enquanto estratégia metodológica, o estudo de caso procura descrever e compreender um ou mais casos que podem ser programas, projetos, indivíduos, grupos de alunos e professores, escola(s),

uma situação, uma inovação, entre outras, possibilitando a formulação de generalizações e/ ou comparações com outros casos, sendo o caso dinâmico (Morgado 2012, Stake 2009, 2006). Contudo, a sua principal função é particularizar, não generalizar, sendo o foco a sua singularidade (Yin 2009, Stake 2009). Assim, o objetivo central é uma generalização analítica e não estatística, no entanto ele é “generalizable to theoretical propositions and not to population or universes” (Yin 2009, 15), transparecendo a complexidade e as dinâmicas únicas dos contextos (Stake 2009). No entanto, como refere Yin (2009, 15) o “goal is to do a “generalizing” and not a “particularizing” analysis”. Assim, quando se realiza a exposição do caso é importante a inclusão da descrição do contexto e do fenómeno em si.

O estudo de caso, devido a gerar conhecimento mais concreto e contextualizado, e à sua profundidade, pode ser considerado vantajoso para uma avaliação criteriosa e rigorosa de escola(s) “uma vez que permite produzir informação pertinente quer para compreender o funcionamento da escola, quer para fundamentar decisões que concorram para melhorar a sua prestação educativa.” (Morgado 2012, 57).

Por se tratar de uma estratégia metodológica cujos contornos vão aparecendo mediante o seu desenvolvimento, o investigador deve precaver-se de possíveis enviesamentos que possam ocorrer sobre o(s) caso(s) em estudo (Morgado 2012). Contudo, não se pode descurar que deve existir um quadro teórico prévio de referência, não limitando o investigador ao seu ajuste e/ ou reformulação mediante a evolução do conhecimento concreto do(s) caso(s) (Morgado 2012).

Posto isto, podemos identificar vários tipos de estudos de caso, que variam consoante os diferentes autores, que pretendem representar mais a singularidade de cada situação (Morgado 2012, Stake 2009, Yin 2009). Dentro dos três tipos de estudo de caso (intrínsecos, instrumentais e coletivos) referidos por Stake (2009) o presente estudo empírico situa-se nos instrumentais, pois surge da necessidade de uma compreensão mais global dos impactos e efeitos dos projetos/ programas de cooperação para o desenvolvimento nas escolas nos países do Sul global.

No processo de escolha do caso que pretendíamos estudar, o PASEG, e o tipo de estudo de caso, instrumental, chegámos ainda à conclusão que a melhor estratégia que permitia conhecer o fenómeno em estudo era realizar um caso único e não múltiplos casos (Stake 2006, 2009).

Durante o design da investigação, foram tidas ainda em consideração as potencialidades e fragilidades do estudo de caso, referidas por vários autores (Stake 2009, Cohen, Manion, e Morrison 2009, Duarte 2008, Ponte 1994, Sousa 2009, Morgado 2012) encontrando-se destacadas no Quadro X.

Quadro X - Potencialidade Vs. fragilidades de um estudo de caso

Potencialidades	Fragilidades
<ul style="list-style-type: none"> falam por si próprios, são facilmente percebidos; transparecem a complexidade e as dinâmicas únicas dos contextos; podem ser conduzidos por um único investigador, não necessitando de uma equipa de investigação. 	<ul style="list-style-type: none"> são mais difíceis de ser conduzidos por investigadores inexperientes; são subjetivos, pois são suscetíveis às opiniões/visões do investigador.

(Adaptado de Stake 2009, Cohen, Manion, e Morrison 2009, Duarte 2008, Ponte 1994, Sousa 2009, Morgado 2012)

A fiabilidade e validade do estudo foram realizadas através de critérios, tais como:

“transferibilidade (transferability, ou seja, a capacidade dos resultados do estudo serem aplicados noutras contextos), a consistência (dependability, ou seja, a capacidade de investigadores externos seguirem o método usado pelo investigador) e a aplicabilidade ou confirmabilidade (confirmability, ou seja a capacidade de outros investigadores confirmarem as construções do investigador)” (Coutinho 2008, 8 citando Lincoln & Guba, 1991).

Contudo, como no estudo de caso comumente não é possível replicar o(s) caso(s), a fiabilidade é demonstrada através da triangulação dos dados que devem ser múltiplos (Morgado 2012). Assim, a triangulação, que pode ser das fontes de dados, do investigador, da teoria, da metodologia e disciplinar, é entendida como “utilização de estratégias independentes que se destinam a recolher diferentes perspetivas dos sujeitos sobre o objeto de estudo ou a obter perspetivas do fenómeno” (Morgado 2012, 124 citando Pacheco, 1995), desempenha um papel importante porque possibilita a validade e credibilidade da interpretação realizada (Morgado 2012, Teddlie e Tashakkori 2009).

3.1.2. Instrumentos de recolha e análise de dados

As técnicas de recolha de dados e os instrumentos associados são uma componente de grande importância para o sucesso e qualidade da investigação, uma vez que é deles que o investigador depende para obter os dados (Morgado 2012). Após esta etapa, a forma como os dados são analisados e interpretados está diretamente relacionada com a relevância da investigação, para além de esta ser uma etapa fundamental “uma vez que é a partir da análise e interpretação dos dados que o investigador extrai conclusões e divulga os resultados do estudo realizado” (Morgado 2012, 113). Este processo ocorre em todas as fases da investigação, apesar de surgir de forma mais sistemática e formal após a recolha de dados terminar (Morgado 2012).

No estudo de caso, o relatório de investigação “é um processo complexo, que requer preparação, experiência e imaginação por parte do(s) investigador(es)” (Morgado 2012, 118).

Todos os instrumentos de recolha de dados foram validados, recorrendo a um processo de acordo de juizes, neste caso os orientadores científicos do presente trabalho, um especialista em Teoria e Desenvolvimento Curricular e o outro em Estudos do Desenvolvimento na área da Educação. Devido à necessidade de antecipar o trabalho de campo e à sua curta duração não foi possível testar os instrumentos junto de uma amostra com características idênticas às do estudo. A recolha de dados foi realizada recorrendo, principalmente, a quatro técnicas (questionário, entrevistas, *focus-groups*, análise documental).

Estas técnicas de recolha de dados foram aplicadas na realização do trabalho de campo, que acontece quando o investigador passa tempo no local em estudo, não tem um método único, pois recorre a múltiplas fontes de informação/ dados e quando corre bem é caracterizado por uma certa continuidade, devendo o investigador recolher notas de campo descritivas e detalhadas, contendo registos objetivos para além de uma componente reflexiva que pretende melhorar as notas recolhidas, para além de dever codificar toda a informação para posteriormente realizar a análise sem problemas (Patton 2002, Bogdan e Biklen 1994).

O trabalho de campo pode apresentar três fases: “the entry stage, the routinization of data-gathering period, and the closing stage.” (Patton 2002, 310). A primeira pode ser caracterizada como a fase onde se negocia com os *gatekeepers* as regras e as condições de acesso aos locais e aos respondentes, além de marcar a chegada física ao(s) local(ais). Nesta altura, o investigador deve perceber o que o poderá impedir de ter acesso aos locais e/ou respondentes tendo sempre em mente as questões éticas da investigação, aferir qual a melhor forma de as contornar, pois, por exemplo, a palavra avaliação, muitas vezes tem uma conotação negativa e o investigador ao utilizá-la pode condicionar e/ ou impedir o acesso aos dados. Esta fase é delicada para o investigador, pois é nela que se está a habituar ao local e às pessoas e elas a ele, representando “both the joys and the pains of doing fieldwork.” (Patton 2002, 313).

O local de trabalho de campo deve ser descrito com o pormenor suficiente para permitir ao leitor visualizá-lo, devendo evitar o uso da adjetivação, exceto quando esta tem origem nos participantes no estudo (Patton 2002). O que o investigador deve observar tem origem no *design* da investigação devido à impossibilidade de realizar a observação de tudo. Contudo, o investigador no trabalho de campo deve ter sempre em mente o uso da flexibilidade e da criatividade para conseguir recolher o maior número de dados relevantes e perceber o que se está a passar (Patton 2002). Nesta fase, uma das principais

estratégias a seguir é encontrar informantes chave, como fontes de informação e de acesso a dados, que são pessoas cujas informações nos podem possibilitar conhecer o que se está a passar e porquê (Patton 2002). Porém, um risco que se pode correr ao recorrer a informantes chave é o investigador depender bastante destes e perder a capacidade de análise da realidade, pois “Data from informants represent perceptions, not truths.” (Patton 2002, 321).

Uma estratégia reconhecida como útil durante o trabalho de campo é a gravação áudio das notas de campo, possibilitando diminuir o tempo gasto na escrita de notas (Patton 2002). A gravação de notas de campo em áudio em privado pode ser considerada a tarefa para a qual devemos usar mais vezes o gravador durante o trabalho de campo (Patton 2002). Um outro equipamento que pode ser bastante útil no trabalho de campo são os computadores portáteis, as máquinas fotográficas e de filmar (Patton 2002) e atualmente os *smartphones*, que podem combinar todas estas funções num só aparelho. Estas tecnologias podem acrescentar uma dimensão bastante importante na recolha de dados (Patton 2002).

A língua portuguesa foi a língua utilizada durante o trabalho de campo, parecendo que este facto não influenciou a participação dos respondentes, pois todos falavam língua portuguesa com maior ou menor dificuldade.

Durante o trabalho de campo, o investigador recorreu frequentemente à gravação áudio das notas de campo, posteriormente transcritas para o caderno de campo, e aos restantes equipamentos de base tecnológica para facilitar a recolha e o armazenamento dos dados.

3.1.2.1. Inquérito por questionário

O inquérito por questionário é uma das técnicas de recolha de dados mais utilizada na investigação envolvendo um conjunto de perguntas fechadas e abertas, sendo que as fechadas e com uma matriz quantitativa podem ser utilizadas para gerar grandes quantidades de dados sem custos muito elevados (Teddlie e Tashakkori 2009, Morgado 2012, Sousa 2009, Cohen, Manion, e Morrison 2009). É também uma técnica que permite conhecer, de forma particular, a população em estudo através das informações fornecidas (Morgado 2012, Sousa 2009). Os respondentes dos questionários não são atores passivos de dados, não podendo ser considerados objetos, mas sujeitos da investigação (Cohen, Manion, e Morrison 2009).

As perguntas presentes num questionário estão dependentes da investigação em causa e, independentemente das suas características, devem apenas abordar um aspeto, ser simples, concisas,

claras e sem induzir uma resposta (Teddlie e Tashakkori 2009, Morgado 2012, Sousa 2009, Cohen, Manion, e Morrison 2009). De forma a facilitar o tratamento dos dados recolhidos, as perguntas devem limitar o respondente a um número limitado de opções, isto é, serem pré-codificadas e não serem em grande quantidade para não desmotivar os respondentes (Morgado 2012, Sousa 2009). As perguntas fechadas podem ser: i) dicotómicas – uma resposta alternativa; ii) escolha múltipla – várias alternativas de resposta; iii) tipificada por ordenação – o respondente tem que se posicionar perante várias afirmações mediante a sua preferência; iv) tipificada para pontuação – o respondente tem que responder à pergunta ordenando numa escala pré-determinada as opções apresentadas onde mostra o seu grau de concordância e discordância às afirmações (Teddlie e Tashakkori 2009, Morgado 2012, Sousa 2009, Cohen, Manion, e Morrison 2009). As perguntas abertas, tal como o nome indica, são questões onde o respondente se pode expressar livremente sobre a questão colocada, devendo o investigador definir critérios para a codificação das respostas semelhantes (Morgado 2012, Sousa 2009, Cohen, Manion, e Morrison 2009).

O questionário deve ser validado e testado antes de ser aplicado à população ou amostra em estudo, não existindo um método único que determine a sua validade, podendo ser feita a priori e/ou a posteriori (Morgado 2012, Sousa 2009, Cohen, Manion, e Morrison 2009). Contudo, parece haver na literatura algum consenso que os seguintes três métodos são os mais utilizados: i) validade do conteúdo; ii) validade aparente e; iii) validade de constructo (Morgado 2012). O primeiro permite “uma comparação entre os itens do questionário e o conteúdo específico a avaliar.” Tornando o questionário válido se “os itens formulados abordarem um determinado campo de informação que represente o conteúdo em estudo” (Morgado 2012, 84, 85). O segundo corresponde a um processo que se desenrola em cinco momentos, que incluiu o acordo de juizes que é considerada uma fase fundamental. O terceiro método ocorre depois dos restantes quando o questionário é testado junto de uma amostra com características idênticas às do estudo e se formula a sua versão final (Morgado 2012). Apesar destes esforços de validação dos instrumentos de recolha de dados, devemos ter presente que “Nenhum instrumento é definitivamente válido ou fiável.” sendo um processo contínuo que diz respeito apenas às questões que pretende investigar (Morgado 2012, 86).

Como geralmente o questionário é preenchido sem a presença do investigador, esta característica pode ser considerada uma das suas principais vantagens, uma vez que o inquirido pode responder às perguntas sem se sentir pressionado e/ ou condicionado e quando julgar ser mais adequado (Morgado 2012, Sousa 2009, Cohen, Manion, e Morrison 2009). Como principais desvantagens, destaca-se a impossibilidade de ser aplicado a populações que não saibam ler; pode-se não obter a resposta a todas

as perguntas; podem não ser todos devolvidos, aborda um número reduzido de questões; e as perguntas podem ser interpretadas com um significado diferente das dadas pelo investigador (Sousa 2009, Cohen, Manion, e Morrison 2009).

É uma técnica de recolha de dados que não é muito utilizada no estudo de caso, porque o investigador não assume um papel central na recolha de dados, contudo este aspeto não quer dizer que não possa e/ ou deva ser utilizado (Morgado 2012).

Os questionários, de uma forma geral, seguem a seguinte estrutura: introdução; dados pessoais e profissionais; e dados de opinião (Morgado 2012). A primeira secção consiste numa informação geral sobre a problemática em estudo, os objetivos, as questões éticas associadas e outras que se considerem relevantes para o preenchimento do questionário (Morgado 2012). A segunda secção pretende recolher dados dos respondentes de carácter pessoal e profissional que permitem caracterizar os respondentes (Morgado 2012). A terceira secção corresponde às questões que pretendem recolher as “opiniões, representações e expectativas dos inquiridos relativamente ao problema ou situação a investigar.” (Morgado 2012, 81).

No âmbito do presente estudo, o inquérito por questionário foi a técnica de recolha de dados selecionada para a recolha de dados para o segundo estudo e abranger todas as escolas apoiadas pelo PASEG que se enquadram nos critérios selecionados (Quadro XI).

O questionário foi aplicado durante o trabalho de campo, sendo distribuído pelos diretores das escolas, pelo investigador ou por pessoas de contacto, tendo, contudo, a recolha sido realizada pelo investigador que, no momento de recolha, verificava se todas as perguntas tinham sido respondidas e esclarecia dúvidas, caso elas existissem. Nas escolas 1, 4, 6, 10, 15 parte dos questionários foram preenchidos em conjunto com o investigador por solicitação dos respondentes, que tinham preenchido principalmente os dados de cariz quantitativo, tendo na escola 4, os dados sido recolhidos pelo investigador junto do gabinete de estatística da escola.

Quadro XI – Critérios de inclusão e exclusão das escolas

Critérios de inclusão

Escolas do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico;

Escolas do 3.º ciclo do ensino básico e secundário;

Participação nas atividades do PASEG de 2000 a 2012 com a exceção da educação de infância e formação inicial de professores.

3.1.2.2. Inquérito por entrevista

A entrevista é uma técnica flexível de recolha de dados e é utilizada para “recolher dados cujo principal objetivo é compreender os significados que os entrevistados atribuem a determinadas questões e/ ou situações.” (Morgado 2012, 72) e por essa razão, podem ser bastante afetadas pelo estado emocional do entrevistado no momento da entrevista (Patton 2002, Cohen, Manion, e Morrison 2009, Sousa 2009). Desta forma, as respostas podem estar distorcidas por causa de questões pessoais, ansiedade, política, raiva, falta de conhecimento, reação ao entrevistador e às perguntas que podem afetar o entrevistado (Patton 2002, Cohen, Manion, e Morrison 2009, Sousa 2009). As entrevistas geralmente são utilizadas para recolher dados junto de um número reduzido de participantes originando dados em profundidade a partir de um guião de entrevista, onde o entrevistador faz perguntas e o entrevistado responde (Teddlie e Tashakkori 2009, Morgado 2012, Patton 2002, Cohen, Manion, e Morrison 2009, Sousa 2009, Bogdan e Biklen 1994). O guião de entrevista deve corresponder ao objeto de estudo e ao quadro teórico subjacente à investigação (Teddlie e Tashakkori 2009, Morgado 2012, Cohen, Manion, e Morrison 2009). Trata-se de uma técnica de recolha de dados que permite compreender “ou mesmo justificar, não só os discursos dos atores mas também algumas atitudes e comportamentos que assumem nos seus contextos de trabalho” (Morgado 2012, 74).

Importa também referir que, há vários tipos de entrevistas, variando consoante os autores (Teddlie e Tashakkori 2009, Morgado 2012, Patton 2002, Cohen, Manion, e Morrison 2009, Sousa 2009, Bogdan e Biklen 1994), contudo decidimos sintetizá-las nos seguintes tipos: i) entrevistas estruturadas; ii) entrevistas não estruturadas e/ou em profundidade, não diretivas, abertas; e iii) entrevistas semiestruturadas e/ ou semidirigidas. A primeira corresponde às entrevistas onde o investigador segue o guião da entrevista na íntegra, cabendo-lhe a tarefa de compilar as respostas e criar o ambiente adequado à realização da entrevista, podendo ter características mais quantitativas do que qualitativas. Este tipo de entrevista é bastante similar ao questionário diferindo apenas na parte de o guião ser preenchido com a presença do investigador. O segundo tipo de entrevistas corresponde a um diálogo entre o investigador e o entrevistado sobre um determinado tema, tornando a entrevista dinâmica, flexível e adaptada ao(s) respondente(s), possibilitando uma maior profundidade e colocando o foco no entrevistado. Este tipo de entrevista está mais dependente das competências do investigador, uma vez que depende mais da sua capacidade na condução da entrevista e de estimular e incentivar o entrevistado. O terceiro tipo de entrevistas situa-se entre as outras duas, pois existe um guião que assume

um papel de apoio e orientação para o investigador mas que não tem que ser seguido conforme a ordem que foi redigido, permitindo um maior equilíbrio entre diretividade e liberdade ao processo.

Na utilização desta técnica de recolha de dados deve-se ter em consideração vários aspetos antes, durante e após a sua utilização (Teddlie e Tashakkori 2009, Morgado 2012, Patton 2002, Cohen, Manion, e Morrison 2009, Sousa 2009, Bogdan e Biklen 1994). Assim, antes da entrevista deve-se assegurar que o protocolo seja relevante e a linguagem acessível aos respondentes, as perguntas têm uma ordem lógica e conhecermos/ obtemos o maior número de informações sobre a pessoa e o assunto em questão. Ainda durante esta fase o investigador deve tentar conhecer os respondentes, recolher a autorização para gravar as entrevistas, o respetivo consentimento informado e informar sobre os objetivos da investigação. Durante a entrevista, o investigador deve dar o protagonismo ao entrevistado, demonstrar interesse pelas suas alocações, sem emitir juízos de valor. Após a entrevista, deve transcrever os registos e devolvê-los aos entrevistados para estes validarem o conteúdo, procedendo, caso desejem, a retificações e/ou esclarecimentos. Esta fase é importante, pois o “investigador procura apropriar-se não só dos pontos de vista dos sujeitos mas também da razões que os levam a assumi-los.” (Morgado 2012, 75). Porém, as entrevistas também têm fragilidades, tais como: a organização dos dados pode ser difícil; o entrevistado pode ter menor liberdade nas respostas; podem ocorrer distorções por causa da condução que o entrevistador faz; é uma técnica que demora muito tempo (Teddlie e Tashakkori 2009, Morgado 2012, Patton 2002, Cohen, Manion, e Morrison 2009, Sousa 2009, Bogdan e Biklen 1994).

No presente estudo, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas a 15 pessoas que estiveram envolvidas direta ou indiretamente com o PASEG. Assim, os participantes podem-se agrupar em quatro tipos: especialista de educação guineenses; coordenação do PASEG na cooperação portuguesa em Portugal; coordenação do PASEG na Guiné-Bissau; e diretor de escola. Durante as entrevistas, devido à sua natureza, as questões presentes no protocolo tiveram uma caracter indicativo e foram-se ajustando às respostas dos participantes. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas, para depois serem sujeitas a análise de conteúdo, tendo os entrevistados sido informados sobre os objetivos da investigação e autorizado a gravação da mesma. A transcrição teve em consideração a confidencialidade dos dados recolhidos e o anonimato dos respondentes (Quadro XII), apesar de incluir elementos de identificação da entrevista, a data, o local de realização, a duração e o nome do entrevistado (codificado) (Bogdan e Biklen 1994).

Devido a questões de ordem logística e financeira, a transcrição das entrevistas não foi enviada para cinco dos participantes. Os guiões das entrevistas (anexos 1, 2 e 3) têm a organização presente no

Quadro XIII, servindo a primeira parte para legitimação da entrevista e motivação e as restantes para abordar as várias vertentes do PASEG. Em relação aos especialistas de educação guineenses foram adicionadas duas partes (características globais do sistema educativo guineense; e características da cooperação portuguesa na área da educação) para permitir contextualizar o PASEG no âmbito do sistema educativo pós independência e nas outras intervenções da Cooperação Portuguesa na área da educação.

No que concerne aos procedimentos escolhidos para a seleção dos participantes, foram tidos em consideração os seguintes critérios:

- todas as pessoas que tiveram responsabilidades de coordenação no PASEG na Guiné-Bissau, que não se limitassem à coordenação de recursos humanos, logística e financeira. Foram contactadas cinco pessoas, das quais entrevistámos quatro;
- todas as pessoas que estiveram envolvidas na coordenação do PASEG na cooperação portuguesa em Portugal. Não foi possível aferir quantas estiveram envolvidas desde o início no PASEG, tendo apenas sido possível entrevistar duas pessoas;
- especialistas em educação guineenses de diferentes organizações (governamentais, não governamentais e organizações multilaterais) que tiveram contacto com o PASEG nas suas diferentes fases. Foram contactadas sete pessoas, representando três a administração central, um a administração local, um uma organização não-governamental guineense, e dois de duas organizações multilaterais. Não foi possível entrevistar duas das pessoas contactadas, pois, apesar de mostrarem disponibilidade, quer por sobreposição de agenda e/ ou ausência do país, apesar de várias remarcações, as entrevistas não se realizaram.

O dia, a hora e o local das entrevistas foram negociados com os participantes, sendo que para uns a marcação foi realizada por correio eletrónico e para outros presencialmente, tendo todos acesso ao guião da entrevista durante esta fase. De todos os potenciais entrevistados apenas um não respondeu às diferentes solicitações para conceder uma entrevista. Ainda em relação aos respondentes, na escola 3 o entrevistado foi o subdiretor e na escola 4 o ex-diretor, decisão negociada com as escolas por se entender que eram os interlocutores indicados para a realização da entrevista. Na escola 3, foi entendido que o subdiretor é que tinha acompanhado todas as atividades do PASEG e na escola 4 o ex-diretor acompanhou os 12 anos do PASEG na escola.

Estas entrevistas permitiram (re)construir as diferentes “peças do puzzle” PASEG, a partir das representações dos participantes, pois “As boas entrevistas revelam paciência” na medida em que “Os

entrevistadores têm de ser detectives, reunindo partes de conversas, histórias pessoais e experiências, numa tentativa de compreender a perspectiva pessoal do sujeito.” (Bogdan e Biklen 1994, 139).

Quadro XII - Descrição das entrevistas

Entrevista	Local	Data de realização	Duração	Participante
Entrevista A	Bissau	12/12/2013	30m:53s	Especialista de educação guineense Sexo: masculino Idade: 68 anos Grau académico: Doutoramento
Entrevista B	Lisboa	25/06/2013	66m:46s	Coordenação do PASEG na cooperação portuguesa em Portugal Sexo: masculino Idade: 38 anos Grau académico: Licenciatura
Entrevista C	Lisboa	28/06/2013	48m:44s	Coordenação do PASEG na Guiné-Bissau Sexo: masculino Idade: 34 anos Grau académico: Mestrado
Entrevista D	Gabú	28/11/2013	42m:56s	Especialista de educação guineense Sexo: masculino Idade: 46 anos Grau académico: Bacharelato
Entrevista E	Bissau	6/12/2013	45m:56s	Especialista de educação guineense Sexo: feminino Idade: 33 anos Grau académico: Licenciatura (pós-graduação)
Entrevista F	Lisboa	28/06/2013	55m:12s	Coordenação do PASEG na Guiné-Bissau Sexo: feminino Idade: 44 anos Grau académico: Licenciatura
Entrevista G	Lisboa	27/06/2013	41m:35s	Coordenação do PASEG na cooperação portuguesa em Portugal Sexo: masculino Idade: 38 anos Grau académico: Licenciatura
Entrevista H	Bissau	05/12/2013	10m:11s	Especialista de educação guineense Sexo: feminino Idade: 39 anos Grau académico: Mestrado
Entrevista I	Bissau	07/12/2013	84m:78s	Coordenação do PASEG na Guiné-Bissau Sexo: feminino Idade: 34 anos Grau académico: Licenciatura

Entrevista J	Bissau	05/12/2013	50m:68s	Especialista de educação guineense Sexo: masculino Idade: 57 anos Grau académico: Mestrado
Entrevista K	Lisboa	27/06/2013	55m:12s	Coordenação do PASEG na Guiné-Bissau Sexo: feminino Idade: 32 anos Grau académico: Licenciatura
Entrevista diretor escola 1	Bissau	28/11 /2013	31m:13s	Diretor da escola 1 Sexo: masculino Idade: 45 anos. Grau académico: Ensino secundário
Entrevista diretor escola 2	Bissau	06/12 /2013	29m:29s	Diretor da escola 2 Sexo: masculino Idade: 41 anos Grau académico: Licenciatura
Entrevista diretor escola 3	Bissau	10/12/2013	15m:00s	Diretor da escola 3 Idade: 55 anos Grau académico: Bacharelato
Entrevista diretor escola 4	Bissau	06/12/2013	41m:03s	Diretor da escola 4 Sexo: masculino Idade: 54 anos. Grau académico: Licenciatura

Quadro XIII – Estrutura das entrevistas

Especialista de educação guineense	Coordenação do PASEG na cooperação portuguesa em Portugal	Coordenação do PASEG na Guiné-Bissau	Diretor de escola
I parte Questões prévias			
II parte Características globais do sistema educativo guineense	I parte Questões prévias	I parte Questões prévias	I parte Questões prévias
III parte Características da cooperação portuguesa na área da educação	II parte Características globais do PASEG	II parte Características globais do PASEG	II parte Características globais do PASEG
IV parte Características do PASEG - esta parte da entrevista só foi realizada se o entrevistado(a) estivesse minimamente familiarizado com o PASEG	III parte Recursos humanos e materiais	III parte Recursos humanos e materiais	III parte Principais resultados e abrangência
	IV parte Principais resultados e abrangência	IV parte Principais resultados e abrangência	

3.1.2.3. *Focus groups*

O *focus group* consiste num grupo que se pretende homogéneo, onde são exploradas ideias sobre um determinado assunto, sendo úteis para perceber a reação dos participantes uns com os outros, confrontar ideias, partilhar experiências, funcionando ao mesmo tempo como uma técnica de entrevista e observação (Teddlie e Tashakkori 2009, Morgado 2012, Patton 2002, Desai e Potter 2006, Krueger e Casey 2009, Cohen, Manion, e Morrison 2009). No final da discussão, ao contrário de outro tipo de discussão em grupo, os participantes não necessitam de chegar a uma conclusão e/ ou consenso (Krueger e Casey 2009). A dimensão do grupo pode ser variável, uma vez que a sua dimensão não deve ser muito elevada para permitir a participação de todos os participantes, nem muito reduzida para permitir a diversidade de perceções. Em regra o número deve estar compreendido entre 4 a 12 pessoas, sendo que a dimensão que parece mais consensual é a de 5 a 8 elementos (Krueger e Casey 2009, Desai e Potter 2006, Patton 2002). Os *focus groups* de menor dimensão também podem ser chamados de *mini-focus groups* (Krueger e Casey 2009). A escolha dos participantes pode recorrer a várias técnicas de amostragem, contudo, devido às características dos *focus groups*, o investigador deve seleccionar os participantes tendo por base o objetivo do estudo (Krueger e Casey 2009, Patton 2002).

O moderador desempenha um papel muito importante por lhe caber a seleção das pessoas envolvidas, mas também pelo seu papel enquanto responsável pela dinâmica que imprime ao grupo, evitando que a discussão se centre em uma ou duas pessoas (Teddlie e Tashakkori 2009, Morgado 2012, Cohen, Manion, e Morrison 2009). Porém, no *focus group*, a discussão centra-se nos participantes, não no mediador, a partir de pergunta(s) geradora(s) (Cohen, Manion, e Morrison 2009). Apesar de ser uma técnica de recolha de dados onde se procede a uma análise essencialmente qualitativa recorrendo a perguntas abertas, pode, contudo, ser utilizada com fins quantitativos (Teddlie e Tashakkori 2009, Krueger e Casey 2009, Cohen, Manion, e Morrison 2009). Esta técnica permite também, para além de recolher informações sobre os participantes no estudo, “identificar situações específicas a serem analisadas e que possam não ter sido previamente identificadas.” (Morgado 2012, 76).

A utilização de incentivos para os participantes não é consensual (BERA 2011, Krueger e Casey 2009, Desai e Potter 2006), embora seja reforçado por alguns autores (Desai e Potter 2006, Krueger e Casey 2009) que são importantes porque os participantes, quando estão a participar no *focus group*, não estão a realizar outra atividade de geração de renda. Esta última questão é mais premente nos países do Sul global, devido às condições de vida das pessoas e não tem necessariamente que ser

dinheiro (Desai e Potter 2006, Krueger e Casey 2009). Porém, tal decisão cabe ao investigador mediante a análise do contexto e está dependente da experiência de cada um (Desai e Potter 2006).

O investigador quando planeia utilizar *focus groups* deve organizar o número de grupos que lhe permita atingir o ponto de saturação teórica, isto é, o ponto onde não são partilhadas novas perceções (Krueger e Casey 2009). Apesar do número de grupos que permite atingir a saturação teórica variar de caso para caso, normalmente o investigador deve organizar 3 a 4 grupos e decidir se atingiu este patamar (Krueger e Casey 2009).

Esta técnica de recolha de dados também apresenta limitações que estão essencialmente circunscritas aos seguintes aspetos: a discussão pode ser dominada por um número reduzido de pessoas; o moderador deve ter experiência em moderar debates; não são bons para perceber motivações individuais; pode dar noções erradas de consensos coletivos; a discussão pode ser condicionada por pressão dos pares; por vezes, o número de pessoas pode ser reduzido; e pode gerar conflitos entre os participantes (Teddlie e Tashakkori 2009, Morgado 2012, Patton 2002, Desai e Potter 2006, Krueger e Casey 2009, Cohen, Manion, e Morrison 2009).

Em suma, os focus groups podem ser utilizados num número variado de situações, sendo úteis para aferir o que as pessoas pensam e sentem, explorando as crenças, comportamentos e atitudes de um grupo de pessoas, podendo, contudo, ser difíceis de analisar.

Na presente investigação, os *focus groups* foram utilizados para obter dados referentes às perceções dos professores e dos alunos sobre o PASEG, através da discussão coletiva entre os participantes e fornecer dados para o terceiro estudo. Para tal, foram elaboradas um conjunto de perguntas orientadoras divididas em quatro partes - questões prévias; características globais do PASEG; principais resultados e abrangência; e observações finais. Os guiões dos *focus groups* (anexos 4, 5, 6 e 7) foram adaptados mediante o perfil dos respondentes e da discussão que queríamos gerar tendo em conta a sua participação no PASEG nos Grupos de Acompanhamento Pedagógico (GAP), nos Cursos de Aperfeiçoamento de Português (CAP), nas Oficinas em Língua Portuguesa (OfLP) e outras atividades do PASEG. As temáticas tiveram como ponto de partida a análise documental e o conhecimento prévio do investigador sobre o PASEG.

No que concerne aos procedimentos escolhidos para a seleção dos participantes, do dia e da hora, optámos por deixar esta tarefa a cargo da direção da escola e/ ou do presidente do conselho técnico, tendo apenas que cumprir os critérios estabelecidos pelo investigador em relação ao seu perfil. Em algumas escolas, foi a direção que se responsabilizou pelos contactos, muitas vezes utilizando o telemóvel do investigador, e noutras forneceram os contactos ao investigador que contactou os

participantes. Apenas os alunos foram selecionados pelo investigador, tendo em conta as sugestões das direções das escolas, que foi centrar a atenção nos membros das Associações de Estudantes. Foram considerados como participantes todos os professores e/ ou dinamizadores que tiveram vivência direta das atividades do PASEG e que aderiram ao pedido, tendo sido divididos mediante o seu perfil baseado na sua participação em atividades do PASEG - GAP; CAP; e OfLP.

No total, foram organizados 14 *focus groups* com a participação de 93 pessoas entre professores, alunos e dinamizadores cujos detalhes se encontram no Quadro XIV.

No decorrer dos *focus groups*, procurámos mediar a discussão tendo por base o guião, as perceções debatidas e a promoção da participação de todos os intervenientes. As sessões foram gravadas e posteriormente transcritas, tendo em consideração a confidencialidade dos dados recolhidos e o anonimato dos respondentes.

Devido a questões de ordem logística, o *focus group* dos estudantes da escola 1 foi realizado por um assistente de pesquisa, uma pessoa com experiência na condução deste tipo de sessões. Em relação às escolas 3 e 4, e tal como referido anteriormente, os *focus groups* só se realizaram, no primeiro caso ao fim de uma negociação de quase duas semanas por causa das tensões que o nosso interlocutor e nós já sabíamos à partida que ia provocar entre os participantes (percetível na transcrição em anexo), e, no segundo, mediante alguma perseverança e usando o estatuto de *outsider*. No que concerne à escola 3, não foi realizado um *focus group* com os alunos devido a não existir associação de estudantes e o nosso interlocutor na escola não considerar, devido à faixa etária dos alunos, que deviam participar. Acabamos por aceitar esta sugestão, pois como referido anteriormente, o envolvimento de crianças em alguns contextos nem sempre é fácil e requer especial cuidado em relação a questões éticas. Um outro aspeto já referido anteriormente, foi a transformação do *focus group* realizado na escola 1 em *djumbai*, devido à negociação que foi necessária realizar com os professores e à perceção destes sobre a forma de organizar a discussão em torno do PASEG e que, de certa forma, realça os condicionalismos metodológicos do *focus group*.

Quadro XIV – Descrição dos *focus groups*

<i>Focus groups</i>	Data de realização	Duração	Participantes	Sexo		Total
				M	F	
CAP escola 2	6/12/2013	36m:04s	Professores dos Cursos de Aperfeiçoamento de Português	7	0	7
CAP escola 3	11/12/2013	29m:18s	Professores dos Cursos de Aperfeiçoamento de Português	6	1	7
CAP escola 4	11/12/2013	30m:22s	Professores dos Cursos de Aperfeiçoamento de Português	3	1	4
CAP e GAP escola 4	28/11/2013	83m:08s	Professores dos Cursos de Aperfeiçoamento de Português e dos Grupos de Acompanhamento Pedagógico	21	0	21
GAP escola 2	6/12/2013	36m:04s	Professores dos Grupos de Acompanhamento Pedagógico	6	0	6
GAP escola 3	11/12/2013	29m:06s	Professores dos Grupos de Acompanhamento Pedagógico	0	10	10
GAP escola 4	11/12/2013	36m:00s	Professores dos Grupos de Acompanhamento Pedagógico	5	2	7
AE escola 1	13/12/2013	17m:36s	Alunos pertencentes à Associação de Estudantes	3	1	4
AE escola 2	6/12/2013	23m:25s	Alunos pertencentes à Associação de Estudantes	7	1	8
AE escola 4	5/12/2013	33m:43s	Alunos pertencentes à Associação de Estudantes	7	1	8
OfLP escola 1	28/11/2013	36m:22s	Professores e dinamizadores das Oficinas em Língua Portuguesa	2	0	2
OfLP escola 2	4/12/2013	41m:20s	Professores e dinamizadores das Oficinas em Língua Portuguesa	4	1	5
OfLP escola 3	10/12/2013	21m:08s	Professores e dinamizadores das Oficinas em Língua Portuguesa	2	0	2
OfLP escola 4	09/12/2013	27m:17s	Professores e dinamizadores das Oficinas em Língua Portuguesa	1	1	2
Total geral				74	19	93

3.1.2.4. Observação

A observação, procedimento mais comum no âmbito da investigação, pode validar ou não os dados que obtemos numa entrevista, na análise documental e em questionários e deve ser acompanhada por

notas de campo (Patton 2002, Bogdan e Biklen 1994). A observação, apesar de ser um conceito de difícil definição, permite ver de forma direta sem ter que depender do que as pessoas possam dizer ou fazer, pode ocorrer entre pessoas com competências linguísticas distintas e/ ou baixas e é boa para a descrição do local de investigação (Patton 2002, Morgado 2012). Contudo, nem tudo pode ser observado, as razões para determinado comportamento podem não ser claras, pode ser mais dispendiosa de realizar do que questionários e testes e a análise de dados pode ser demorada (Patton 2002, Morgado 2012). Os dados recolhidos através da observação devem ser detalhados o suficiente para permitir ao leitor perceber o ambiente onde foi realizada a observação, sem, contudo, emitir juízos de valor e perder a capacidade de refletir sobre o fenómeno observado (Patton 2002, Morgado 2012). A observação pode ser classificada de várias formas, contudo, as mais utilizadas na investigação em educação são a observação participante e não participante (Morgado 2012). Na primeira o investigador assume o papel simultaneamente de participante e observador, na medida que está envolvido nas ações que pretende estudar mas tem que manter um certo distanciamento para registar de forma objetiva o que está a observar e deve ter a permissão por parte dos participantes no estudo para a sua realização (Morgado 2012). Na segunda o investigador dedica-se a observar e a registar de forma contextualizada o que observa sem interferir nas ações e dinâmicas que pretende estudar, conhecendo assim o meio, não necessitando obrigatoriamente do consentimento dos participantes (Morgado 2012).

Podem ser ainda identificadas observações intencionais e ocasionais, tal como o nome indica. A primeira ocorre de forma deliberada e com objetivos definidos e a segunda de forma inesperada no desenrolar do trabalho de campo. As observações ocasionais podem mesmo assumir um valor investigativo importante, pois podem proporcionar dados importantes para a interpretação e compreensão dos fenómenos em estudo que não tinham sido considerados na fase de planeamento da investigação (Morgado 2012).

Na presente investigação utilizámos a observação não participante, essencialmente para obter dados complementares relacionados com as OfLP, recolhidos durante as várias visitas às escolas. Todas as informações foram anotadas em notas de campo descritivas e detalhadas, contendo registos objetivos para além de uma componente reflexiva que pretende melhorar as notas recolhidas (Bogdan & Biklen, 1994; Patton, 2002).

3.1.2.5. Conversas informais

As conversas são “one of the most mundane of all topics.” pois incluem todos os tipos de comunicação em contextos sociais, contudo, só muito recentemente, nos anos sessenta, é que começaram a ganhar mais “serious and sustained attention” por parte dos investigadores (Have 1999, 3). Assim, podemos considerar as conversas informais como um método que não obedece obrigatoriamente qualquer tipo de procedimento formal, podendo ocorrer a qualquer momento e/ ou local e numa multitude de situações que envolvam conversas (Have 1999). Desta forma, as conversas informais, como uma variante de uma interação verbal, foram utilizadas no presente estudo como método complementar de recolha de dados, servindo essencialmente para permitir compreender melhor o significado de certas posições, atitudes e desbloquear alguns obstáculos colocados pelos *gatekeepers*.

As conversas informais foram realizadas durante o trabalho de campo na Guiné-Bissau e em Portugal, essencialmente nos momentos que mediarão as outras técnicas de recolha de dados, mas também noutros momentos informais como refeições, viagens, *djumbais*, e sempre que encontrávamos interlocutores que, devido ao seu interesse para o objeto de estudo, conversávamos sobre a investigação. Após as conversas realizaram-se notas de campo descritivas e detalhadas, contendo registos objetivos para além de uma componente reflexiva (Patton 2002, Bogdan e Biklen 1994).

3.1.2.6. Análise documental

A análise documental no contexto da investigação é uma importante fonte de informação em educação, consistindo na utilização de documentos oficiais e não oficiais, respostas escritas a questionários pré-existentes, entre outros, de cujo conteúdo extraímos algumas partes, recorrendo a grelhas de análise, tendo em consideração a manutenção da fidelidade do registo e do sentido que é dado no documento, não envolvendo interferência por parte do investigador com o fenómeno em estudo (Patton 2002, Teddlie e Tashakkori 2009, Morgado 2012, Bogdan e Biklen 1994). Trata-se de uma forma de investigação aplicável a todos os textos e que não exige muitos recursos materiais, podendo ser utilizada como técnica que visa complementar, fundamentar e / ou enriquecer os dados recolhidos, recorrendo a outras técnicas ou como técnica exclusiva, sendo os documentos única fonte de dados (Morgado 2012, Bogdan e Biklen 1994). Como a recolha de dados recorre a fontes documentais e não a entrevistas e inquéritos por questionário, por exemplo, é considerada uma medida não interferente,

evitando assim também algumas das fragilidades metodológicas dos métodos referidos anteriormente (Robson 2011, Lee 2003).

No presente estudo recorreremos à análise documental para complementar os dados obtidos com recurso a outras técnicas de recolha de dados, essencialmente referentes ao PASEG e à Cooperação Portuguesa que continham informações consideradas relevantes para o presente trabalho. No Quadro XV podemos observar a tipologia, a quantidade e o nível de acesso dos documentos consultados.

Quadro XV – Tipo, número e nível de acesso dos documentos consultados

Tipo de documento	Nível de acesso	Número de documentos
Relatório	Restrito	6
Relatório de avaliação	Público	5
Boletim informativo	Públicos	13
Documento do Programa	Restrito	2
Total		26

3.1.3. Técnicas de análise de dados

A análise de dados é uma etapa crucial de qualquer investigação e, tal como o nome indica, é o processo pelo qual o investigador realiza interpretações, tendo por base todos os dados recolhidos de forma a encontrar resposta(s) para a problemática da investigação, envolvendo organização e classificação do material recolhido (Cohen, Manion, e Morrison 2009, Morgado 2012). Desta forma, a análise dos dados transforma-se numa “tarefa que pode dar sentido ao que observamos e ajudará a compreender e relacionar os dados recolhidos ao longo do processo investigativo.” (Morgado 2012, 93). Assim, cada investigador, mediante o objeto de investigação, os objetivos e o quadro teórico, desenvolve o seu próprio método (Morgado 2012). Por esta razão, trataremos de dois tipos diferentes de análise: análise de conteúdo e estatística. A primeira corresponde ao tratamento de dados mais qualitativos recolhidos através das entrevistas, *focus groups*, observação, notas de campo e documentos, e o segundo a dados mais quantitativos recolhidos através de um questionário.

No presente estudo, a análise estatística dos dados obtidos com o questionário foram analisados através do programa de tratamento estatístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 19. Utilizamos técnicas de estatística descritiva, nomeadamente: médias, frequências, desvio padrão, tabelas de contingência (crosstabs) e o coeficiente de correlação. No coeficiente de correlação foi utilizado

o teste de Sperman, depois de não se verificarem os pressupostos de normalidade entre as variáveis em análise. No caso dos dados de natureza qualitativa, as entrevistas e os *focus groups* foram transcritos para se poder realizar a análise de conteúdo, tendo as categorias de análise emergido dos dados. Esta utilização de vários métodos e fontes permite realizar a triangulação dos dados, que possibilita um olhar para os dados através de vários ângulos e a complementaridade entre as diferentes métodos e técnicas (Morgado, 2012; Patton, 2002).

3.1.3.1. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo surgiu no início do século XX no âmbito da investigação sobre a imprensa, sendo atualmente um dos procedimentos/ técnicas mais utilizadas nas ciências sociais, essencialmente no tratamento e análise de dados de natureza mais qualitativa, ao contrário da sua matriz inicial que tinha uma orientação quantitativa. Por esta razão, atualmente desempenha um papel preponderante no tratamento de dados (Morgado 2012) e pode ser definida como:

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.” (Bardin 2007, 37)

A análise de conteúdo pode ter origem em dados invocados ou suscitados, sendo que os primeiros dizem respeito a “traços de fenómenos que existem independentemente da acção” (Esteves 2006, 107) e os segundos a dados que dependem da atividade do investigador (Esteves 2006, Morgado 2012). Assim, os primeiros reportam-se a dados oriundos de notas de campo, observação, documentos de arquivo, legislação, artigos de jornal, relatórios, entre outros, e os segundos de entrevistas, respostas abertas a questionários, histórias de vida, diários, entre outros (Esteves 2006, Morgado 2012).

O seu principal objetivo é a “manipulação de mensagens (conteúdo de expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir uma outra realidade que não a da mensagem” (Bardin 2007, 41) oferecendo a “possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade” (Quivy e Campenhoudt 2005, 227). Assim, permite “uma representação rigorosa e objetiva dos conteúdos das mensagens (...) [e] uma gama variada de comunicações, em particular as que traduzem visões mais subjetivas do mundo.” (Morgado 2012, 106).

A análise pode também apresentar uma função heurística (de descoberta) e de administração de prova (fornecer evidências) e ter por base um procedimento aberto ou fechado, estando a sua classificação dependente se as categorias de análise emergem dos dados ou do quadro teórico, respetivamente (Morgado 2012, Esteves 2006, Bardin 2007). As categorias de análise surgem quando o investigador realiza a categorização que “é uma operação de classificação dos elementos ou categorias que constituem um todo, com base em critérios previamente definidos.” (Morgado 2012, 112).

O processo de codificação deve ter em consideração os critérios de exclusão mútua - os dados não se devem repetir em mais nenhuma categoria; homogeneidade - as categorias estão articuladas; pertinência - os dados obrigam à presença das categorias escolhidas; produtividade - ter um sentido que ajuda a realizar a análise; objetividade - não realizar interpretações do material; e exaustividade - deve absorver todo o material que é importante para o estudo (Morgado 2012, Esteves 2006, Bardin 2007). No entanto, devido à ausência de um quadro teórico da análise de conteúdo sabe-se que os critérios anteriormente enunciados nunca podem ser alcançados de forma absoluta (Esteves 2006).

Para a análise de conteúdo devem ainda ser realizados os seguintes procedimentos (Bardin 2007):

- Pré-análise através de uma leitura flutuante;
- Exploração do material;
- Distribuição por categorias e, caso aplicável, quantificação.

3.1.3.2. Análise estatística

A análise estatística é utilizada no tratamento de dados de natureza mais quantitativos, contudo isso não impede de ser utilizada em algumas etapas da análise de dados qualitativos, estando sempre dependente da quantidade e da natureza dos dados disponíveis (Morgado 2012). Na utilização desta análise “o investigador depara-se sempre com “algo” que precisa medir, controlar ou manipular durante o processo de investigação. Este “algo” designa-se por “variável”” (Maroco 2007, 27). Desta forma, as variáveis e a informação que podem fornecer são o objeto de estudo, podendo as variáveis ser medidas numa escala: i) nominal, ii) ordinal, iii) intervalar e iv) razão (Maroco 2007). A primeira diz respeito a variáveis que “são medidas em classes discretas, mas não é possível estabelecer à partida um qualquer tipo de qualificação ou ordenação.”, como por exemplo sexo masculino ou feminino (Maroco 2007, 27). A segunda variável corresponde a variáveis “medidas em classes discretas entre as quais é possível definir uma determinada ordem, segundo uma relação descritível mas não quantificável.”, como, por

exemplo, tratamento de dados com uma escala de Likert (Maroco 2007, 27). A terceira variável está relacionada com uma escala que “não possui zero absoluto, *i.e.* não possuem uma medida de ausência de atributo.”, como por exemplo a temperatura (Maroco 2007, 27). A quarta variável corresponde a “valores quantitativos cuja relação exacta entre estes é possível definir” (Maroco 2007, 27), como, por exemplo, o peso.

As variáveis obtêm-se a partir da população do estudo, um conceito importante em estatística, que depois de identificada é necessário “definir como vão ser seleccionados os sujeitos ou objetos que constituem a amostra, isto é que amostragem vai ser feita“, tendo em consideração que tem de ser representativa da população que está a ser estudada (Maroco 2007, 28). Desta forma, podemos ter dois tipos de amostras, a probabilística ou aleatória e a não-probabilística ou não aleatória, que tal como os nomes indicam, na primeira a amostra é realizada de forma aleatória e, na segunda, não. No que diz respeito à amostra probabilística ou aleatória podemos identificar os seguintes tipos mais comuns:

- amostra aleatória simples – a amostra é seleccionada completamente ao acaso, contudo nem sempre serve ao objeto de estudo (Maroco 2007);
- amostra aleatória estratificada ou por cotas – a população do estudo é separada em grupos homogéneos e garante a representatividade de casos únicos e/ou minoritários (Maroco 2007);
- amostra aleatória sistemática – “os elementos da amostra são seleccionados de uma forma sistemática de uma população com algum tipo de ordem aleatória.” (Maroco 2007, 30);
- amostra aleatória por conglomerados, grupos ou áreas - “a população sob estudo é dividida em subgrupos exaustivos e mutuamente exclusivos que apresentam uma variabilidade semelhante à encontrada na população.” (Maroco 2007, 31);
- amostra aleatória multi-etapa – utiliza um ou mais dos métodos referidos anteriormente e é o mais comum nas ciências sociais (Maroco 2007, 31).

Em relação à amostra não-probabilística ou não aleatória os tipos mais comuns são:

- amostragem acidental, causal ou conveniente – a amostra é seleccionada tendo em consideração a sua conveniência e/ou acaso, como por exemplo colegas de turma, grupos de voluntários, pessoas que passam na rua, entre outros (Maroco 2007);
- amostragem objetiva – é realizada com um objetivo particular em mente e permite o “acesso rápido a subgrupos restritos que serão mais receptivos aos objectivos do estudo.” (Maroco 2007, 31);

- amostragem modal – a amostra é constituída pelo tipo de população mais frequente (Maroco 2007);
- amostragem de especialistas – a amostra é constituída por uma população que possua conhecimentos especializados e/ ou conhecimento de uma determinada matéria (Maroco 2007);
- amostragem por quotas – a amostra é realizada tendo em consideração determinadas características de forma não aleatória (Maroco 2007);
- amostragem heterogénea ou de diversidade – a amostra tem em consideração que “todas as características, opiniões, atributos, etc. estejam presentes na amostra independentemente das proporções com que estas se encontram na população.” (Maroco 2007, 32)
- amostragem de propagação geométrica – a amostra pretende incluir “sujeitos pouco acessíveis ou com determinado atributo difícil de encontrar.” (Maroco 2007, 32).

Ainda no que concerne às amostras estas podem ser classificadas de independentes e emparelhadas. As independentes são as que não têm “nenhum tipo de relação ou factor unificador entre os elementos das amostras” sendo a “probabilidade teórica de um determinado sujeito pertencer a mais do que uma amostra nula.” (Maroco 2007, 33). As amostras emparelhadas “são constituídas utilizando os mesmo sujeitos experimentais, tendo por base algum critério unificador dos elementos da amostra.”, devendo ser utilizada “quando o investigador sabe à partida que existem outros factores ou fontes de variabilidade que nada têm a ver com o factor em estudo, mas que podem interferir com os seus efeitos.” (Maroco 2007, 33).

No âmbito da análise estatística podemos ainda distinguir a estatística descritiva - permite realizar a caracterização da amostra - e a inferência estatística – permite generalizar as conclusões do estudo da amostra para a população, sendo “apenas válido quando as amostras estudadas são representativas da população teórica em estudo a partir da qual foram obtidas.” (Maroco 2007, 29).

No âmbito da estatística descritiva e no quadro das várias formas de caracterizar a amostra, as medidas de tendência central, as medidas de dispersão, as medidas de assimetria e achatamento e as medidas de associação podem ser consideradas as mais importantes. Assim, nas medidas de:

- tendência central - as estatísticas mais utilizadas são a média, a mediana e a moda e fornecem “informações sobre o valor típico de uma distribuição” (Maroco 2007, Morgado 2012, 96);
- dispersão - as estatísticas mais utilizadas são a variância, o coeficiente de variação, o intervalo de variação e a amplitude inter-quartis e descrevem “uma distribuição de valores evidenciando

como se dispersassem as pontuações em torno do valor central da distribuição” (Maroco 2007, Morgado 2012, 98);

- assimetria e achatamento - as estatísticas mais utilizadas são o desvio padrão amostral e o coeficiente de kurtose e “caracterizam a forma da distribuição dos elementos da população amostrados em torno da média (Maroco 2007, 40);
- associação, também designadas por coeficientes de correlação - “são frequentemente usadas, incorretamente diga-se, para inferir relações causais”, sendo as estatísticas mais utilizadas o coeficiente de correlação de Pearson, de Spearman, de V de Gramer e de Phi, podendo ser bivariadas ou multivariadas dependendo do número de variáveis em estudo e “quantificam a intensidade e a direção da associação entre duas variáveis.” (Maroco 2007, 42).

No que concerne à inferência estatística esta pode dividir-se em duas áreas: i) teoria da estimação e ii) teoria da decisão. A primeira permite “estimar o valor dos parâmetros da população teórica a partir das estimativas amostrais” e a segunda permite “fundamentar decisões, por recurso a testes de hipóteses relativos aos parâmetros da população, apoiados numa medida concreta do grau de “(in)certeza” referentes à decisão a tomar.” (Maroco 2007, 55)

3.1.4. Questões éticas da investigação

Neste estudo empírico foram tidas em consideração, tanto quanto possível, as seguintes dimensões éticas inerentes ao processo de investigação em educação com base em vários autores (Cohen, Manion, e Morrison 2009, BERA 2011, Robson 2011, CEUM 2012): compromisso de respeito pelas pessoas, pelo conhecimento, pelos valores democráticos, pela justiça e equidade; pela qualidade da investigação em educação; e pela liberdade académica. Com base nesta matriz, destacamos ainda o consentimento informado, o direito de desistir a qualquer momento do processo de investigação, a confidencialidade e o anonimato, para além de termos realizado todos os esforços para não comprometer futuras investigações, deixando pistas para que todos os procedimentos que venham a ser utilizados possam ser verificados e realizados por outros investigadores, mantendo contudo sempre a integridade e a autonomia, não selecionando apenas os dados que são convenientes ao presente estudo. Estes fatores revestem-se de particular interesse para a presente tese, e foram tidos em consideração em todas

as fases da investigação de forma a não perdermos a objetividade, devido à participação do investigador de 2009 a 2012 na assistência ao PASEG e na reformulação da segunda fase do Programa.

Em relação ao consentimento informado, destacamos que foi solicitada, oralmente, a todos os participantes, autorização para proceder à gravação áudio dos depoimentos e dadas todas as informações relevantes sobre a sua participação na investigação. No caso das entrevistas, para além da informação oral foi dada também por escrito em conjunto com o guião de entrevista. Ainda em relação a este aspeto, foi solicitada autorização à Cooperação Portuguesa para utilizar o documento do PASEG e outros documentos que conseguimos ter acesso, por se tratar de documentos que não são de acesso público.

Um outro fator que gostaríamos de salientar, que mediante a perspetiva pode condicionar e/ou favorecer a recolha de dados (BERA 2011, Krueger e Casey 2009), foi a decisão de dar a cada participante dos *focus groups* 1000 francos CFA. Esta decisão acabou por ocorrer devido às dificuldades financeiras que o país atravessa, e conseqüentemente muitos dos professores têm salários baixos e muitas vezes em atraso, para além de muitos participantes se deslocaram, frequentemente, propositadamente para a realização do *fous group*. Neste caso, parece-nos que a sua utilização não tem o “potential to create a bias in sampling or in participant responses.” (BERA 2011, 7), porém, como discutido anteriormente, nas escolas 2 e 3 pelos comentários de alguns professores parece que esta opção nos colocou na perspetiva de *outsider*.

A confidencialidade e o anonimato também foram tidos em consideração quando se retiraram informações das notas de campo. Ainda no que concerne ao anonimato, apesar de referido em todos os *focus groups*, muitos dos respondentes referiram que queriam ser identificados, levando-nos a colocar a questão referida por Moosa (2013, 487-488) “who should be deciding about anonymity and the use of pseudonyms – the researcher or the participants themselves?”. No nosso caso, decidimos não incluir a identificação dos participantes, acabando desta forma por sobrepor a nossa vontade à dos respondentes. Esta decisão foi tomada para tentar que haja coerência na apresentação dos dados e minimizar o risco que corremos quando identificamos um respondente, expomos os restantes, para desta forma garantir a confidencialidade das informações recolhidas. Um outro desafio é a possibilidade de garantir o anonimato dos respondentes em pequenos estados (e.g. Moosa 2013, Morrison 2006, Sikes 2013), pois as pessoas estão ligadas numa rede pequena de contactos que torna esta tarefa quase impossível.

Devido a todas as questões inerentes à assinatura do consentimento informado discutidas anteriormente, e à sua validade num contexto marcado pela tradição oral, decidimos no nosso caso que o consentimento informado seria oral e realizado antes de iniciar a entrevista ou o *focus group*. Neste

caso, seguimos as recomendações de Shamim & Qureshi (2013, 473) que imputam aos “researchers ‘integrity that helps them decide on context-appropriate strategies and processes, as long as their aim is to uphold the principle of respect for persons and to protect the research participants from the risk of potential harm, both physical and psychological.”. Um outro fator que foi tido em consideração no texto do consentimento informado, tendo por base o conhecimento do contexto e as recomendações de Shamim & Qureshi (2013), foi não incluir a palavra avaliação por causa da conotação que pode ter e a não inclusão de muitos pormenores sobre a investigação, para desta forma não causar ansiedade e mal entendidos durante a recolha de dados. Porém, todos os participantes e todas as escolas, para além de terem recebido esclarecimentos sobre o âmbito, objetivos e procedimentos da investigação oralmente durante a presença do investigador, tiveram acesso ao número de telemóvel de Portugal e da Guiné-Bissau e ao correio eletrónico do investigador para, caso necessário, procederem a esclarecimentos posteriores. Para além destes aspetos, foi também fornecido, sempre que necessário, o resumo do curriculum vitae e do projeto de doutoramento presente no anexo 9, e o acesso à transcrição das entrevistas e dos *focus groups* para validação, que por questões de ordem logística e financeira, apenas foi possível enviar para os respondentes com acesso a correio eletrónico.

No decorrer da investigação foram ainda tidos em consideração os seguintes aspetos: utilização de letras e números para a identificação dos participantes (escolas, professores e alunos); apenas o investigador teve acesso ao áudio e aos documentos não publicados.

Para uma problematização destas e de outras questões ver, por exemplo, Crossley & Watson (2003) e os artigos presentes no número especial “Researching ethically across cultures: issues of knowledge, power and voice” (volume 43, número 4) da revista *Compare: A Journal of Comparative and International Education*.

3.1.5. Limitações do estudo

As limitações do estudo estão relacionadas com as fronteiras impostas pela calendarização da investigação, a aspetos de ordem logística e financeira, tais como:

- estudo em profundidade de quatro das 15 escolas identificadas;
- a instabilidade política, militar e económica vivida no país obrigou à antecipação do trabalho de campo;

- a participação dos alunos do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico no estudo não foi possível devido à não existência de associações de estudantes nestes níveis de escolaridade e ao diretor da escola considerar que não deviam ser ouvidos porque “eram muito pequenos”;
- condições financeiras para prolongar o trabalho de campo para recolha de dados, principalmente para obter dados através da observação, pois a bolsa individual de doutoramento não contempla o financiamento do trabalho de campo e as condições logísticas previstas inicialmente não se verificaram.

Outros dois fatores que influenciaram a presente investigação foram o horizonte temporal em análise, tendendo os respondentes a centrar a sua atenção nos acontecimentos mais recentes, e a dificuldade em ter acesso a dados estatísticos das escolas.

4. Apresentação dos dados

Este capítulo pretende realizar a apresentação dos dados obtidos através dos instrumentos de recolha de dados (inquérito por questionário; entrevista; *focus groups*; observação; conversas informais) de forma rigorosa.

Desta forma, o capítulo encontra-se dividido em três partes, correspondendo cada uma delas aos estudos realizados. Assim, o primeiro estudo tem como objetivo principal caracterizar o Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau (PASEG). Inicia com uma breve caracterização da Cooperação Portuguesa, desta na Guiné-Bissau, seguindo-se a do PASEG. O segundo estudo tem como objetivo caracterizar as escolas onde interveio o PASEG. Inicia com um quadro resumo das principais características de cada escola, seguindo-se uma caracterização global cruzando os dados das várias escolas. Do universo de escolas apoiadas pelo PASEG que aparecem no quadro XVI do estudo I, a caracterização foi realizada em 15 dessas escolas. O critério tido em consideração para a inclusão destas escolas foi terem turmas do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário, que não tinham como única característica o apoio prestado pelo PASEG às práticas pedagógicas. Com efeito, foram excluídos os jardim-de-infância, as escolas de formação de professores e as escolas onde exclusivamente se dinamizavam atividades ligadas à formação inicial de professores. O terceiro estudo procura conhecer as opiniões dos professores, diretores e alunos das escolas sobre o PASEG e analisar o impacto e efeitos da sua intervenção. Para tal, recorreremos a três tipos de técnicas de recolha de dados: a entrevista, os *focus group*, a observação não participante. A análise foi realizada de modo rigoroso e organizada de forma a possibilitar que os dados que resultam das diferentes técnicas de recolha comuniquem entre eles, tendo em consideração as seguintes categorias: apoio à escola; apoio à direção da escola; apoio aos professores; e apoio aos alunos. Das 15 escolas foram analisadas em profundidade 4, pois a inclusão de todas extravasa a aptidão do presente trabalho.

4.1. Estudo 1: Caracterização do Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau

4.1.1. Cooperação Portuguesa

A Cooperação Portuguesa (CP) é assumida como uma vertente fundamental da política externa de Portugal e na última década sofreu transformações na busca de se adaptar à conjuntura interna e ao panorama internacional (Oliveira 2012a, Faria 2010, 2014). Ao longo do tempo pode ser caracterizada pelas frequentes “reformas institucionais e organizacionais, traduzidas na criação, fusão e extinção de organismos.”, como aconteceu em 2012 com a fusão do Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento com o Instituto Camões, criando o Camões - Instituto da Cooperação e da Língua (Faria 2014, 226). Desde a sua criação, a CP assumiu um modelo essencialmente descentralizado devido ao facto de os vários ministérios e serviços estatais estarem dotados de verbas aplicáveis à cooperação (em 2014 eram 57 entidades públicas), gerando falta de capacidade de coordenação e imprevisibilidade (política e financeira) por depender dos governos e não de uma política de Estado (Oliveira 2012a, Faria 2010, Ferreira 2012, OCDE 2016). Os anos 70 marcam o seu início, pois foi neste período que se iniciou uma política de cooperação efetiva marcada pelo foco nos países africanos de língua oficial portuguesa, na altura recentemente independentes (Faria 2014).

Pode-se também referir que as seguintes tendências podem caracterizar a CP nos últimos 10 anos (Oliveira 2012a, Camões 2014b, Faria 2010, 2014):

- não cumprimento das metas assumidas internacionalmente, no que concerne, por exemplo, em disponibilizar 0,7% do Rendimento Nacional Bruto à Ajuda Pública ao Desenvolvimento¹³ (APD). Em 2014 a percentagem de APD em relação ao Rendimento Nacional Bruto foi de 0,19% (OCDE 2015);
- aumento da ajuda ligada, que significa ligada a interesses comerciais, representando cerca de 70% da APD total em 2013 (a média da OCDE é de 14,3%). A última avaliação do Comité de Apoio o Desenvolvimento (CAD) da OCDE alerta para o risco de a nova estratégia aumentar ainda mais este fator (OCDE 2016);
- foco na promoção da língua portuguesa;

¹³ A Ajuda Pública ao Desenvolvimento é o conjunto de recursos (e.g. créditos, donativos ou transações de capital) disponibilizados pelos chamados países doadores aos países e territórios presentes na lista de recetores do DAC da OCDE e a agência multilaterais. Não são contabilizados pagamentos para instituições privadas e para fins militares (OCDE).

- não é transversal aos ciclos eleitorais o que dificulta o seu consenso, coerência, relevância e estabilidade a nível institucional.

Um marco importante para a CP é a aprovação, em 1999, do documento de orientação estratégica intitulado *A Cooperação Portuguesa no Limiar do Século XXI*, pois pode ser considerada a primeira descrição coerente e completa de uma política da CP, sendo o período entre 1998 e 2001 como um momento onde foram tentadas mudanças importantes (IPAD 2006, Correia 2011, Faria 2014, Pereira 2005).

A aprovação em 2005 do documento *Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa* (IPAD 2006), que clarifica os objetivos/papel da CP definindo as áreas prioritárias da sua intervenção e os mecanismos para a prossecução dos objetivos. Esta estratégia introduziu também inovações à luz do contexto internacional em matéria de cooperação, tais como os *clusters*, provocando avanços na qualidade da CP (Oliveira 2012a, Faria 2010, 2014).

Até 2005, pode-se considerar que

“Portugal precisa de uma política de Cooperação. Os investimentos que ao longo de três décadas tiveram lugar em actividades de cooperação obedeceram a lógicas muito variadas, foram de natureza extremamente diversa e tiveram resultados mistos, ambíguos e mesmo em muitos casos desconhecidos. Exige-se por uma questão de responsabilidade e responsabilização política, e por razões de eficiência e clareza quanto aos objectivos, que se definam as linhas e orientação para a Cooperação Portuguesa” (IPAD 2006, 11)

Esta estratégia (IPAD 2006) - definiu três vertentes:

1. Relação entre Portugal, os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e Timor Leste;
2. A língua oficial portuguesa;
3. Promoção da capacidade de interlocução e influência em centros de decisão supranacionais.

Em 2014, com a aprovação do *Conceito Estratégico da Cooperação Portuguesa 2014 -2020*, continuam a permanecer “válidos os principais princípios e prioridades estabelecidos no documento «Uma visão estratégica da cooperação portuguesa» (...) nomeadamente no que diz respeito às prioridades geográficas”, mas acrescenta novas “áreas de intervenção, com destaque para o ambiente, crescimento verde e a energia, o setor privado e o desenvolvimento rural e mar.” (Presidência do Conselho de Ministros 2014, 1766).

Tal como referido anteriormente, uma das características da CP é a promoção da língua portuguesa, muitas vezes enformada de “expansão da língua portuguesa” e fator de “persistência de certos mitos (“a língua portuguesa é a nossa pátria”, os amigos e os inimigos de Portugal distinguem-se

pelo uso e pelo apoio demonstrado à utilização do Português)” (Pereira 2005, 9-11). Este fator tem sido alvo de críticas, até mesmo considerado um dos aspetos mais negativos da CP na avaliação realizada pelo CAD da OCDE (OCDE 2010). Este facto é apontado porque este objetivo não é considerado um “development objectives” (OCDE 2010, 28). A promoção da língua portuguesa parece estar atualmente ainda mais presente devido à conjuntura atual da CP com a criação do Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, colocando aparentemente a cooperação como uma subsidiária da língua portuguesa (Ferreira 2012, Oliveira 2012a, Faria 2014). Ainda a respeito das alterações provocadas pelo *Conceito Estratégico da Cooperação Portuguesa 2014 -2020*, Faria (2014) salienta que apesar de não ser possível fazer um balanço por ser muito recente, há indícios que indicam que se corre o risco de inverter a tendência global de aumento de qualidade da CP alcançada até ao momento.

A APD de Portugal centra-se nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e Timor-Leste, no agrupamento setorial “Infraestruturas e Serviços Sociais” (e.g. educação, saúde, população e saúde reprodutiva, água e saneamento, governo e sociedade civil). Entre 2006 e 2012 este agrupamento setorial absorveu 40% da APD bilateral¹⁴ (Camões 2014b, IPAD 2011a, Ferreira 2012, Correia 2011, Faria 2014). Uma prioridade da CP na área da educação tem sido o ensino superior e o ensino secundário, que de 1998 a 2011 absorveu aproximadamente 37% da APD bilateral (Correia 2011, Faria 2012). No que concerne ao ensino superior, uma “boa parte da cooperação com alguns países” como por exemplo Angola, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe tem sido a concessão de bolsas de estudo para o ensino superior em Portugal (Ferreira 2012, 36).

No contexto geral da CP, os agentes da cooperação (AC) tiveram, e têm, um papel importante, sendo que numa primeira fase estes não eram inseridos em projetos, mas antes enviados para os países para suprir lacunas de recursos humanos nos sistemas educativos (IPAD 2011a, Correia 2011).

Uma outra característica da CP é a não contribuição para nenhum fundo multilateral do setor da Educação, bem como para uma reduzida afetação de fundos para os subsectores do ensino básico, da educação de infância e do pré-escolar (Ferreira 2012). Contudo, segundo Ferreira (2012) não se pode descurar que esta é uma opção da CP devido a estas áreas serem as que merecem maior atenção por parte dos restantes parceiros do desenvolvimento.

Em relação à avaliação dos projetos/programas, há na CP falta de uma cultura de avaliação, por esta, muito possivelmente, estar associada a uma obrigação burocrática e imposta externamente

¹⁴ Cooperação onde os “doadores mobilizam os seus fundos de cooperação para o desenvolvimento directamente para os “receptores” de ajuda.” (Plataforma Portuguesa das ONGD)

(Ferreira 2012, Proença 2010). Um outro aspeto que dificulta a avaliação da APD é a sua fragmentação (OCDE 2016).

No que concerne ao setor da educação, pode-se considerar que para os principais programas de cooperação “não houve uma avaliação dos seus reais impactos para que pudessem ser retiradas lições a incorporar numa estratégia mais estruturada” (Ferreira 2012, 46). Com efeito, as avaliações realizadas podem ser consideradas diminutas, dispersas e desatualizadas (Ferreira 2012, Proença 2010).

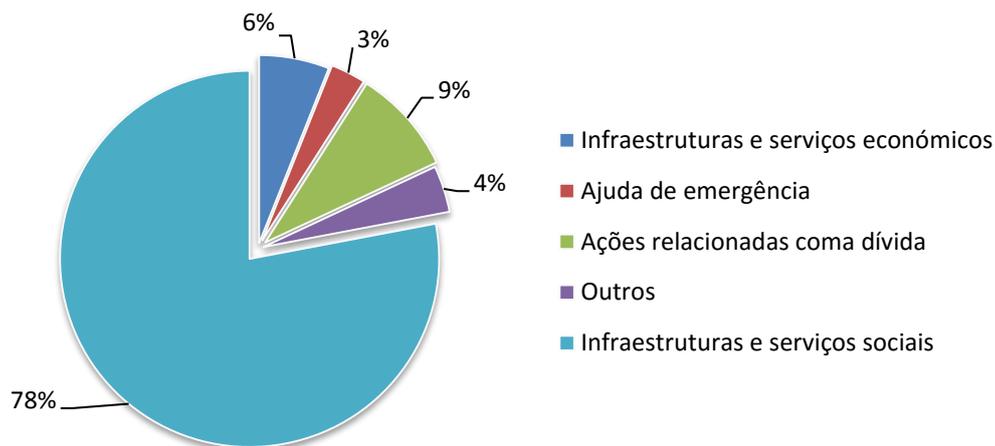
Com a definição em 2011 da Estratégia da Cooperação Portuguesa para a Educação (IPAD 2011b), não obstante as alterações que possam surgir com a recente aprovação do *Conceito Estratégico da Cooperação Portuguesa 2014 -2020*, a intervenção na área da educação a partir desta altura apresenta as seguintes seis áreas prioritárias:

- Acesso à educação;
- Melhoria da qualidade do ensino e da formação;
- Reforço e consolidação da língua portuguesa;
- Formação e qualificação de professores;
- Reforço institucional e melhoria da gestão escolar;
- Desenvolvimento das TIC e reforço dos apoios didáticos e pedagógicos.

4.1.2. Cooperação Portuguesa na Guiné-Bissau

A Cooperação Portuguesa tem sido desde 1996 um dos principais doadores da Guiné-Bissau, encontrando-se sempre entre o segundo e o terceiro doador que mais APD disponibiliza. Este facto é apontado como indicador que possibilita uma maior capacidade de influência no país por parte da CP (Afonso et al. 2008, OCDE 2014, IPAD 2011a, Ferreira 2012).

A partir de 2000, com a assinatura do primeiro Programa Indicativo de Cooperação (PIC) com a duração de três anos, as prioridades em termos de APD para a Guiné-Bissau passaram a ser os sectores da educação/formação; saúde; agricultura; reabilitação do tecido empresarial; capacitação institucional e luta contra a pobreza. No triénio 2008 – 2010, o último PIC assinado com a Guiné-Bissau, os setores prioritários foram os da educação, da segurança e da justiça (IPAD 2011a, Afonso, Robalo, e Amaral 2010). Na Gráfico 4 pode-se observar a distribuição setorial da APD portuguesa de 1999 a 2010 na Guiné-Bissau onde prevalece o apoio a infraestruturas e serviços sociais. Dos 78% destinados a infraestruturas e serviços sociais, 43% foram destinados à área da educação (IPAD 2011a).



(Adaptado de IPAD 2011a)

Gráfico 4 - Distribuição da APD portuguesa de 1999 a 2010 na Guiné-Bissau

Na avaliação do PIC 2008-2010 é considerado que “A intervenção da Cooperação Portuguesa na Guiné-Bissau é relevante (...) [e] está alinhada com os documentos de estratégia da Guiné-Bissau.” sendo o setor da educação o mais importante da CP (Afonso, Robalo, e Amaral 2010, 49). Nesta avaliação os autores consideram que na maior parte dos casos “se a ajuda portuguesa fosse interrompida, as intervenções não teriam condições para continuar” (Afonso, Robalo, e Amaral 2010, 59). No entanto, a coordenação e a complementaridade entre os diferentes atores da CP e destes com os restantes doadores é considerado um aspeto que necessita ser melhorado, pois é reduzida (Afonso, Robalo, e Amaral 2010).

No que diz respeito aos projetos de educação na Guiné-Bissau, segundo os dados que foi possível obter, a CP no período de 2002 a 2014 apoiou os seguintes projetos (IPAD 2011a, Camões 2014a, Fundação Fé e Cooperação 2014a, b, Ferreira 2012, Afonso, Robalo, e Amaral 2010, Camões 2013):

- Cofinanciamento da ONGD CIDAC no projeto Apoio ao ensino básico no arquipélago dos Bijagós;
- Cofinanciamento da ONGD Sol Sem Fronteiras no projeto Escola ciclo de Calequise;
- Projeto da Faculdade de Direito de Bissau;
- Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau (2000 a 2012);
- Cofinanciamento da ONGD Fundação Fé e Cooperação nos seguintes projetos: Projeto de Apoio à Educação no Interior da Guiné-Bissau; Djunta Mon - Ensino de Qualidade em Português; Acesso e Qualidade de Ensino na Guiné-Bissau; Projeto + Escola – capacitação de professores, diretores e comunidade; Bambaram di Mindjer - Formação de Educadores de Infância;

Promoção da literatura no interior da Guiné-Bissau; Skola I Di Nos - Escola como Pólo de Desenvolvimento; Programa Ensino de Qualidade em Português na Guiné-Bissau;

- Acesso e Qualidade da Educação Básica (Parceria com a UNICEF);
- Escola Portuguesa de Bissau – cooperativa de ensino;
- Bolsas de Estudo e a disponibilização de vagas no sistema público de ensino superior português;
- Cofinanciamento da ONGD Instituto Marquês de Valle-Flôr com o projeto Educação Primária para Todos nas Ilhas Urok;
- Apoio à Universidade Colinas do Boé;
- Rede de docência – Leitores;
- Centro de Língua Portuguesa.

Apesar da CP financiar e cofinanciar vários projetos/programas no setor da educação na Guiné-Bissau, considerou em 2011, a um ano do seu termo, o Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau (PASEG) o mais importante no setor (IPAD 2011a).

Da análise das características dos projetos/programas apoiados na Guiné-Bissau pela CP, podemos concluir que abrange todos os subsistemas de ensino, pois apoia projetos/programas desde a educação de infância até ao ensino superior, tem uma presença de longo prazo, que se pode perspetivar como um valor acrescentado em relação a outros doadores, e geograficamente abrange várias regiões do território guineense (Afonso, Robalo, e Amaral 2010, Ferreira 2012).

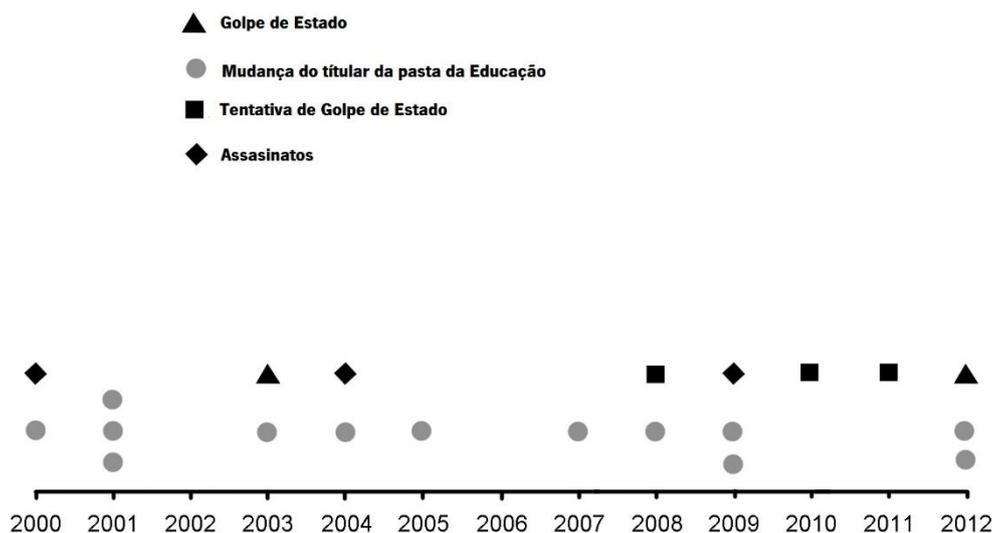
Em 2011, a *Learning Network on Capacity Development* num relatório para 4º Fórum de Alto Nível sobre a Eficácia da Ajuda que decorreu em Busan, considerou o conjunto da intervenção da CP, que englobava o trabalho desenvolvido pelo PASEG e pela Fundação Fé e Cooperação, como uma boa prática de desenvolvimento de capacidades¹⁵ (LenCD 2011).

¹⁵ O desenvolvimento de capacidades é um processo multidimensional que depende de vários fatores e níveis, e pretende reforçar as capacidades existentes. De acordo com vários autores (OECD 2006, Davies 2011, De Grauwe 2009) podemos encontrar três, quatro, cinco, ou até mesmo seis níveis interdependentes de desenvolvimento de capacidades.

4.1.3. Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau (PASEG)

O PASEG teve início no ano 2000 com 10 Agentes da Cooperação (ver quadro 1. para mais informações sobre os restantes anos letivos) que foram colocados em quatro liceus de Bissau e terminou no ano letivo 2011/2012 (IPAD 2011a, Afonso et al. 2008). Ao longo dos seus 12 anos de duração teve duas fases, a primeira teve a duração do ano letivo 2000/2001 ao 2008/2009 e a segunda fase do ano letivo 2009/2010 ao 2011/2012 (Santos, Silva, e Mendes 2012b). A sua interrupção deveu-se ao golpe de estado do dia 12 de abril de 2012, o décimo desde a independência em 1974, que interrompeu a segunda volta das eleições presidenciais (Sousa 2012b, Santos, Silva, e Mendes 2012b).

A instabilidade político-militar acompanhou a duração do Programa, como se pode observar na **Figura 2**, ocorrendo durante a sua duração tentativas de golpe de estado, golpes de estado, assassinatos políticos e militares, e consequentemente mudanças frequentes do titular da pasta da educação.



(Adaptado de Lopes 2014, Sousa 2012b)

Figura 2 – Duração do PASEG e a instabilidade político-militar

Era um Programa de âmbito bilateral que sugiu tendo por base uma decisão política para suprir a falta de recurso humanos qualificados no sistema educativo guineense. Nesta fase inicial, a intervenção centrou-se nos três seguintes vetores (Afonso et al. 2008, UNESCO-IIEP 2003):

- apoio às escolas do ensino secundário em Bissau através da lecionação da disciplina de língua portuguesa e de workshops de língua portuguesa recorrendo a livros e a computadores nos liceus e nos bairros de Bissau; cursos de informática para os alunos; programa de rádio e de expressão dramática;

- apoio à escola de formação inicial de professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico através de cursos de formação de formadores de curta duração com recurso a uma instituição de formação de professores portuguesa;
- alfabetização de adultos e jovens.

O pressuposto de que o PASEG resultou de uma decisão política, que visava suprir a falta de recursos humanos qualificados no ensino secundário e teve início no ano letivo 2000/2001 é reforçado pelos entrevistados que afirmaram conhecer o PASEG. Contudo os entrevistados B e C acrescentam que partiu de um pedido realizado pelo Ministério da Educação da Guiné-Bissau:

o que esteve na origem do PASEG foi um pedido do Ministério da Educação à Cooperação Portuguesa para suprir necessidades de professores. (...) uma necessidade de professores no ensino secundário na Guiné-Bissau (...). Eu acho que as atividades de preparação começaram em 2000 mas, realmente, isto começou a arrancar em 2001, o primeiro ano do projeto [entrevista B]

Foram celebrados nos anos 70 alguns acordos de cooperação, nomeadamente, na área de educação por falta de professores qualificados, principalmente, para o ensino técnico e ensino secundário e, então, Portugal enviava professores. Em 98, com a guerra civil, terminou-se a cooperação. Depois, em 2000, começou-se a restabelecer algumas ligações e a cooperação na área da educação reiniciou com o nome de PASEG. [entrevista C]

o que esteve na origem do PASEG foi, portanto, o reatar, no fundo, da cooperação entre Portugal e a Guiné, em 2000... Partindo, salvo erro, do Governo, na altura, guineense e sobretudo o Ministro da Educação, na altura, o A. [entrevista F]

depois, do conflito de 98 as escolas pararam (...) quando reativaram houve uma grande necessidade de ter professores (...) para dar aulas aos alunos todos que existiam no Ensino Secundário (...) o PASEG surgiu de uma necessidade de suprir carências de professores nas escolas. [entrevista K]

A primeira fase do PASEG, pelo menos até ao ano letivo 2007/2008, não teve um documento de conceção e orientação que permitisse de forma programada prever os recursos, as atividades e os resultados que pretendia alcançar. Da avaliação realizada em 2008, constata-se que os objetivos também não apareciam quantificados. Com efeito, “não se conseguiu perceber qual a estratégia de intervenção, o que leva a pensar que a mesma não foi definida” (Afonso et al. 2008, 29). Assim, na primeira fase o PASEG “foi [se] desenvolvendo no terreno” com base na experiência e diagnósticos realizados pelos AC, não tendo sido possível ter acesso a documentos relativos aos três primeiros anos (Afonso et al. 2008, 29).

A este respeito, apesar de um dos entrevistados referir que teve acesso ao documento de projeto no último ano da primeira fase, não nos foi possível ter acesso ao documento, apenas a uma ficha sumário do ano letivo 2008/2009 (IPAD 2008), posterior à avaliação realizada por Afonso et al. (2008). No que concerne à segunda fase, já foi possível aceder ao documento de projeto, onde se podem

identificar todas as componentes da intervenção e o orçamento previsto para o período de 2009 a 2012 (IPAD 2009).

Estas ideias são apoiadas por alguns dos entrevistados:

[1.ª fase] não conheço o documento do projeto, só conheço o documento do projeto do último ano em que a A esteve ainda com o projeto [entrevista B]

Da 1.ª parte, eu desconheço o documento de projeto. Penso que não existia. Na 2.ª parte foi através da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, também, do próprio financiador, do IPAD. E, depois, também, logo desde início não era um projeto fechado no sentido que não se pudesse alterar. Depois, também, no 1.º ano, houve uma grande auscultação por parte dos atores locais, que não sei se existiu, mas creio que possa ter existido por parte do IPAD e parte da ESE de Viana do Castelo na elaboração do projeto, para ir, também, de encontro às necessidades. Mas tendo em conta as atividades que se iam desenvolvendo, quer políticas quer de educação, notava-se que os resultados esperados estavam harmonizados com as pretensões da Guiné-Bissau.” [entrevista C]

[1.ª fase] a parte pedagógica, a parte técnica do projeto era a coordenadora que estava contratada e que era antiga funcionária do Ministério da Educação que tinha esse papel decisivo. Aliás, ela é que fazia o documento de projeto. A certa altura, aquilo... tornou-se, um bocadinho, um projeto muito personalizado por causa de ser ela a acompanhar, a preparar os documentos de projetos e a fazer o reporte. Portanto, ela congregava, digamos que, várias fases do projeto na mesma pessoa e isso, às vezes... Havia uma espécie de personalização. [entrevista G]

[1.ª fase] não havia nada, pelo menos que tenha passado para mim, que balizasse (...). como é que era apreciada essa pertinência, enquadrava-se em quê? (...) eu, pelo menos, nunca tive acesso. Ou tive muito azar [risos] ou nunca tive acesso a essa documentação. Imagino que tivesse existido mas eu não fui privilegiada nesse sentido. (...) as decisões baseavam-se em que princípios, também, não te sei dizer. No PASEG II isso mudou completamente. Tínhamos um quadro lógico. O quadro lógico era de forma sistemática utilizado como referência e foi sempre acessível a todos os cooperantes. Portanto, estávamos esclarecidos das linhas enquadradoras e das metas do projeto... Agora, também, mesmo nessa fase, havia alguma flexibilidade para, dentro dessas metas, nós propormos abordagens e estratégias para atingirmos esses resultados.” [entrevista I]

[1.ª fase] Eu devo dizer que, quando eu entrei no PASEG, nunca houve, enquanto eu estive presente, um documento de projeto onde estivessem patentes os objetivos, resultados, atividades, não havia um documento de projeto. Ou se havia nunca me foi fornecido. Só no final, quando fui embora, é que eu tive conhecimento de que realmente estava em construção um documento de projeto. Mas, grosso modo e, tendo em conta aquilo que nos era dito, as atividades que nós fazíamos eram para promoção e divulgação da Língua Portuguesa. [entrevista J]

No Quadro XVII encontram-se os objetivos gerais e específicos da primeira e da segunda fase do PASEG. Pela sua observação pode-se verificar que têm em comum a promoção da língua portuguesa, contudo na segunda fase esta aparece associada à qualidade e relevância da educação na Guiné-Bissau no quadro das políticas do setor. Na segunda fase é acrescentada a interação da CP com os restantes parceiros e a implicação do PASEG na coordenação da própria CP na área da educação. Dos documentos que foi possível ter acesso, verificamos que na 2.ª fase foi definido o “Conceito estratégico PASEG para o ensino do Português como língua segunda em contexto multilingue” (PASEG s/d, PASEG). A primeira fase do PASEG é também considerada por Afonso et al. (2008) como estando de acordo com as políticas para o setor.

Quadro XVII – Objetivos gerais e específicos da primeira e da segunda fase do PASEG**Objetivo geral da primeira fase**

1. Contribuir para o desenvolvimento do sistema educativo da Guiné-Bissau, através da divulgação e promoção do ensino em língua portuguesa.

Objetivos específicos da primeira fase

1. Promover a alfabetização, em português, de mulheres e jovens;
2. Melhorar a qualidade do ensino básico através do apoio à Escola Normal 17 de Fevereiro;
3. Apoiar o ensino secundário em português;
4. Garantir ações complementares para a promoção e expansão do português.

Objetivos gerais da segunda fase

1. Contribuir para a qualidade e relevância da educação para todos na Guiné-Bissau, no contexto do PSE e no quadro das políticas de desenvolvimento do país;
2. Promover o uso da Língua Portuguesa pela comunidade educativa.

Objetivos específicos da segunda fase

1. Melhorar a qualidade da formação inicial de professores nas quatro Unidades que integram a Escola Superior de Educação;
2. Melhorar a cobertura e qualidade da Educação de Infância e do Ensino Pré-Escolar;
3. Melhorar a qualidade do Ensino Básico e do Ensino Secundário através da formação contínua de professores;
4. Promover e apoiar os processos de revisão curricular para a qualidade e relevância da Educação no contexto das políticas de desenvolvimento nacionais;
5. Reforçar o papel das Direções de Escola na promoção da qualidade da Escola e da Educação;
6. Melhorar a capacidade dos Núcleos de Alfabetização e promover a Pós-Alfabetização;
7. Promover a Educação para a Cidadania e a integração sistemática no sistema educativo dos temas de impacto transversal no desenvolvimento;
8. Promover e apoiar o processo de candidatura à FTI e a implementação de reformas no contexto do planeamento sectorial da Educação;
9. Apoiar a coordenação da Cooperação Portuguesa no sector da Educação e potenciar a integração de outros parceiros no Programa.

(Adaptado de IPAD 2009, Afonso et al. 2008)

As áreas envolvidas na primeira fase, do ano letivo 2000/2001 ao ano letivo 2008/2009 foram as seguintes: língua portuguesa, matemática, física, química, biologia, filosofia, educação de adultos, com predomínio da lecionação de aulas nas escolas do 3.º ciclo do ensino básico e secundário (Afonso et al. 2008, IPAD 2008). Na segunda fase do PASEG, do ano letivo 2009/2010 ao ano letivo 2011/2012, foi abandonada a lecionação direta aos alunos e retomadas as boas práticas e lições da primeira fase. As áreas envolvidas foram as seguintes: língua portuguesa, matemática, física, química, biologia, educação para a cidadania, educação de adultos, gestão e administração escolar, educação de infância

e ensino pré-escolar e professores generalistas do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico (IPAD 2011a, Santos, Silva, and Mendes 2012a). Esta segunda fase colocou a sua tónica em processos de cooperação mais inovadores “com destaque para os contextos, atores e agendas mais localizadas, que integravam novas temáticas e novas abordagens, que promoviam a equidade no sistema e contribuíram para a descentralização e apoio a grupos mais desfavorecidos e marginalizados em educação.” (Santos, Silva, and Mendes 2012a, 68). Foi dada relevância à capacitação, à formação de formadores, ao diálogo institucional, ao trabalho em rede e à participação dos atores locais nos processos de mudança” (Santos, Silva, and Mendes 2012a, 66). Nesta perspetiva, o PASEG na 2.ª fase “passou a assumir o papel de parceiro do Ministério da Educação Nacional para a formação de agentes educativos e assistência técnica em cinco áreas” (IPAD 2011a, 328) alinhadas com o Plano Setorial da Educação e com os princípios da Carta da Política do Setor Educativo (Santos, Silva, e Mendes 2012a, IPAD 2011a, Santos, Silva, e Mendes 2012b, IPAD 2009).

No que concerne à participação no PASEG das escolas e suas direções e do Ministério da Educação da Guiné-Bissau e sua estrutura orgânica, os participantes encontram uma participação constante dos primeiros e mais volátil dos segundos. Porém, na segunda fase do Programa a participação do Ministério da Educação da Guiné-Bissau e sua estrutura orgânica é superior. Os seguintes extratos ilustram este aspeto.

Do PASEG I, (...) o projeto foi sendo construído muito com a equipa no terreno, não tanto com o Ministério da Educação porque o Ministério da Educação sempre deixou a condução do projeto mais ou menos à decisão da Cooperação Portuguesa. (...) Eu acredito que houvesse contactos até para preparar os horários dos professores mas, se calhar, mais com as direções escolares. Eu penso que o envolvimento das Direções Regionais ou do Ministério eram marginais. (...) Na 2.ª fase houve algum cuidado de envolver o Ministério da Educação no processo. Embora, tenha sido sempre difícil conseguir que eles dessem um contributo muito prescritivo para os trabalhos de preparação. É claro que eles sempre tiveram que dar o assentimento àquilo que nós estávamos a fazer mas os esforços que fizemos para que eles participassem na construção dos documentos de projeto, quadro lógico, sempre foi gorado. De tal forma que, a certa altura, nós tendo mais ou menos uma noção de qual era a expectativa do Ministério da Educação em relação ao nosso trabalho começámos a fazer revisões ao documento do Programa com alguma autonomia. [entrevista B]

Bem, em relação à 1.ª fase, como foi um período muito grande e eu só fiz parte de 1 ano e, também, tendo em conta as minhas funções, eu não me apercebi de grande envolvimento. Até porque trabalhávamos mais em proximidade com as escolas. Não tínhamos uma relação tão institucional com outras instituições do Ministério da Educação que não fossem as direções de escola. No PASEG II já houve uma grande proximidade em relação a essas instituições.” (...) “O INDE, o GIPASE, as Direções de Inspeção, as Direções Regionais... e o próprio Ministério da Educação. (...). Na 2.ª fase, tendo em conta a estabilidade política que existiu, houve uma ótima proximidade e conseguiu desenvolver-se bastante trabalho com o Ministério da Educação. [Entrevista C]

[PASEG II] Participavam porque o PASEG participava na elaboração do currículo. Estavam a construir o novo currículo. (...) o PASEG participava na elaboração destes currículos. Colaborara com os instrumentos de gestão. O próprio Ministério, os certificados, etc. foi o PASEG que deu apoio através da A., assistiam o Ministro na elaboração de instrumentos de gestão. Então vários instrumentos produzidos foram aprovados, desde certificados, boletim de matrícula, termo de matrícula, portanto tudo foi aprovado e está em vigor a nível nacional. [Entrevista D]

[PASEG II] Bom, para já o PASEG tinha um gabinete no Ministério da Educação, já era [risos] eu acho que é bom, é muito bom. Do Programa em si, bom, não sei bem qual era a relação entre o Ministério da Educação, mas eu penso que o PASEG tinha um protocolo de intervenção com o Ministério da Educação. [Entrevista E]

Na 1.ª fase foi um pedido direto do Ministro da Educação, portanto houve um envolvimento muito grande do Ministro da Educação, na altura, o A, e esse envolvimento dos ministros que ocuparam a pasta e que foram vários, a colaboração foi sempre quase a 100%. E numa 2.ª fase, eu penso que, também, quer dizer, houve sempre uma grande colaboração do Ministério da Educação em relação ao projeto (...) Era mais institucional e na altura em que foi necessário, por exemplo, avançar para uma formação mais (...) transformar aquilo em quatro horas de formação, por semana, para os professores. O Ministério da Educação, aí, teve um papel fundamental. Portanto, sem o Ministro intervir, diretamente, na questão dos horários de formação seria praticamente impossível. (...) Portanto, eu acho que houve, de facto, numa 1.ª fase, uma grande articulação entre as pessoas do Ministério da Educação e o projeto PASEG. Acho que isso aconteceu sempre. (...) E na 2.ª fase (...) eu penso que houve, sim, um boa articulação. Aliás, houve uma mesmo muito boa, até, (...) Na 1.ª fase, o INDE nunca foi (...) Nunca houve uma grande colaboração numa primeira fase com o INDE, a verdade é essa. Mais diretamente com o Ministério. (...) Numa 2.ª fase, pelo que eu sei, porque, também, já na fase em que... já no ano em que eu estive já começou a haver alguma articulação com o INDE e sei que, no ano seguinte houve uma maior, a articulação foi consolidada. [Entrevista F]

PASEG I] o projeto era uma forma de manter a presença da cooperação portuguesa, de proporcionar alguma coisa quando não havia nada (...) Eu acho que era mais simbólica do que outra coisa qualquer. Portanto o Ministério era de acolher e de aceitar a presença, digamos assim, do projeto e da sua estrutura, das Oficinas, dos professores... Digamos, validar a presença dos professores portugueses no seu sistema de ensino. Basicamente, penso que era por aí. (...) não é que não houvesse contactos, mas não havia nada estruturado. [Entrevista G]

Na 1.ª fase, ele estava implicitamente presente. O nosso foco foram sempre as escolas públicas. Agora, se me disseses o Ministério, em si, eu acho que a grande preocupação era porque é que eles nunca nos pagavam? O nosso salário, não é? [risos] Agora, em termos de estreitar relações e... não. (...) Na 2.ª fase, não. Na 2.ª fase, inclusivamente, havia (...) um protocolo que reforçava, precisamente, e até previa a questão da carga horária para os professores poderem frequentar as formações. Portanto, acho que houve um passo, um esforço importante em, uma coresponsabilização entre o Ministério e o projeto, coisa que, se existia antes, para mim, nunca foi explícita ou clara. (...) eu acho que também houve um cansaço. Porque eu acredito que, numa fase inicial, se tenha feito essas tentativas até para se saber o que existia, o que é que não existia (...) eu, não posso dizer que se tenham feito propostas de articulação ou de harmonização de intervenções mas nem que fosse para fazer o diagnóstico do que é que existia e não. O que ouvia, sistematicamente, é que não era possível colaborar... e que não valia a pena porque não era possível... (...) Na 2.ª fase, a orientação era precisamente a oposta. Era tentar, desde sempre, que o trabalho fosse validado e conhecido por parte dessas estruturas, (...) Inclusivamente, chegamos a ser convidados para alguns conselhos diretivos alargados, portanto, também, já é uma evidência da... pronto, da utilidade do projeto, acho eu. Com o INDE, também, uma evidência, a participação nas reformas curriculares e, também, na criação do dispositivo para – isso mais através da UNESCO, dispositivo para a formação dos professores e das DRE, a preocupação, a partir de certa altura, também, foi logo imediato com a reestruturação, mas nos anos seguintes. (...) No PASEG I, eu pelo menos não tenho essa referência, nós trabalhávamos... Eramos nós e as escolas. Funciona muito neste plano, nós e as escolas. Quase como se não existisse mais nada à volta. Era o PASEG e as escolas e, depois, os dramas todos que aconteciam entre o PASEG e as escolas, mas era uma gestão muito doméstica entre nós e as escolas. [Entrevistado I]

Vamos ver que as primeiras escolas foram escolhidas pelo Ministério da Educação, os liceus principais. Para a experimentação foram escolhidos pelo número de professores que existem, pelo número de alunos. [Entrevista J]

Havia contactos que o Ministro da Educação estava presente, os Ministros que foram passando, não foi sempre o mesmo, mas estavam presentes nalguns eventos que a nossa coordenadora, a A tentava alguns contactos com o Ministério da Educação mas era tudo muito, numa ótica não do trabalho conjunto mas, sobretudo... O PASEG está a fazer isto... dar a conhecer o que o PASEG estava a fazer e, no fundo, obter a bênção digamos assim, entre aspas, do Ministério da Educação mas não se pode falar num trabalho conjunto. Pode-se falar que se tentou. (...) daquilo que me é permitido perceber, nunca fomos bem sucedidos a esse nível. (...) Na 2.ª fase eu já encontrei o PASEG II completamente diferente. (...) saiu em 2008 e, depois, regresssei em 2011/2012 e este PASEG estava muito mais fortificado, sistematizado, havia uma relação bastante estreita com o Ministério da Educação, nomeadamente, tínhamos um gabinete dentro do Ministério da Educação, isso diz muita coisa, e foi feito em conjunto muito trabalho com o Ministério da Educação, nomeadamente, produziram-se documentos. (...) falava-se no INDE mas muito

remotamente... (...). A ideia que se tinha, na altura, do INDE era que o INDE não funcionava. (...) No PASEG II isso, também, mudou, não é? Portanto, trabalhava-se com o INDE. Havia diferente trabalho de parceria que se fazia com eles, (...) havia um trabalho de parceria com o INDE muito intenso. (...) o INDE pode-se dizer que, em termos do PASEG II, esteve, estivemos em grande articulação e atividade. Foi um trabalho profícuo. (...) Houve uma ligação estreita a várias entidades da tutela. [Entrevista K]

Um dos entrevistados salienta que a menor participação do Ministério da Educação da Guiné-Bissau e da estrutura orgânica contribuiu para que o Programa não sofresse interrupções, como ilustra o extrato que se segue

o facto de não haver tanto envolvimento político dos agentes locais fez com que as pessoas se sentissem à vontade para, independentemente dos conflitos políticos que puderem existir na Guiné-Bissau, isso não interferir no trabalho do PASEG porque era feito muito junto das populações. [Entrevista C]

Esta relação entre o PASEG e o Ministério da Educação, em conjunto com a perspetiva assistencialista aparentemente dominante na primeira fase do PASEG causou alguns constrangimentos, tal como o exemplo referido na entrevista K

Porque tentávamos convencer... ah, o programa de Matemática não está bem, os conteúdos não estão bem encaixados, mesmo nos próprios níveis e, então, ao fazermos a formação de professores que estávamos a iniciar achávamos. Não, nós para fazermos uma boa formação de professores temos que ter os programas adequados e ousámos fazer adaptações. Isso, sim, não caiu bem às escolas e aí, sim, os professores manifestaram-se e houve reuniões connosco e tudo isso. (...) Nós andávamos a fazer asneiras muito graves com toda a falta de preparação que tínhamos enquanto agentes da cooperação e toda a falta de formação que tínhamos em termos do que é trabalhar em cooperação para o desenvolvimento. Eles é que estavam certos e, nós, só estávamos a fazer asneiras. Nós não tínhamos legitimidade nenhuma para estar ali a propor alterações de programas que, ainda por cima, nem era a nível nacional. Quer dizer, nós estávamos a trabalhar só em Bissau. Isso era, isso teria sido um perigo enorme se eles tivessem alinhado connosco [risos]. Mas, naquela altura, nós fizemos aquilo com a melhor das intenções. Nós achávamos, não, estávamos a fazer um programa que faz mais sentido e, portanto, nós a dar formação, vamos dar formação sobre um programa que faz sentido. [Entrevista K]

O entrevistado I salienta que na segunda fase do Programa houve *uma coresponsabilização entre o Ministério e o projeto*. Contudo, o entrevistado K aponta esta coresponsabilização como um ponto fraco e forte ao mesmo tempo, pois levou ao fim do PASEG devido ao corte de relações diplomáticas entre Portugal e a Guiné-Bissau.

No que respeita à primeira fase do PASEG, até ao ano letivo 2006/2007 não havia uma coordenação residente em Bissau, sendo o acompanhamento do PASEG realizado pelo Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais do Ministério da Educação de Portugal através de missões técnicas efetuadas por um coordenador e pelos relatórios trimestrais dos AC (PASEG 2007a, Afonso et al. 2008). A partir deste ano letivo o Programa passou a contar com uma coordenação residente em Bissau constituída por uma pessoa. Após a reestruturação do Programa no ano letivo 2009/2010, a organização da gestão do Programa passou a contar com uma coordenação geral, que realizava a gestão executiva, financeira, logística e dos recursos humanos, assistida por dois coordenadores pedagógicos,

um para a educação de infância/pré-escolar e 1.º e 2.º ciclos do ensino básico e outro para o 3.º ciclo do ensino básico e secundário, que auxiliavam a coordenação geral, mas centravam-se mais na gestão dos aspetos relativos às áreas de intervenção (IPAD 2009).

Na segunda fase do PASEG foi também incluída uma equipa de apoio científico e pedagógico do Gabinete de Estudos para a Educação e o Desenvolvimento da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, que era constituída por três elementos que auxiliavam a coordenação do Programa em permanência. Esta participação no Programa era complementada através de assistências técnicas especializadas de curta duração com recurso a outros especialistas mediante as atividades que estavam previstas (IPAD 2011a, 2009).

Das entrevistas, em relação à gestão do PASEG, a perceção dos entrevistados vai ao encontro ao referido nos documentos, contudo acrescentam alguns pormenores operacionais que permitem ter uma melhor perceção de alguns aspetos informais que ocorriam na gestão, principalmente na primeira fase do PASEG. Salienciamos o facto de dois dos entrevistados referirem que na primeira fase existiam coordenações informais para apoiar a gestão realizada pela coordenação geral

Numa 1.ª fase tinha um coordenador e tinha uma equipa técnica, uma equipa de professores que primeiro tinha atividades letivas, depois passou a acumular atividades de formação com atividades letivas. Na 2.ª fase o Programa tinha uma estrutura mais complexa, tinha um coordenador e tinha, depois, responsáveis setoriais (...) E tinha, também, a assistência científico-pedagógica da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo em permanência a acompanhar o projeto a partir de Portugal. [entrevista B]

na 1.ª fase a parte financeira estava, praticamente, centralizada em Lisboa e na Embaixada de Portugal. A coordenadora do projeto, que era um cargo único, sem mais nenhum cargo de coordenação, tinha apenas uma verba limitada para gerir, praticamente, os consumíveis que já estavam previstos para as atividades. Na 2.ª fase, (...) A gestão já era feita com uma gestora de projeto e 2 coordenadores pedagógicos e, praticamente, grande parte do orçamento era executado no terreno. Embora o pagamento dos vencimentos, a parte dos expatriados, a parte referente ao apoio técnico da ESE de Viana do Castelo fosse gerido em Portugal. [entrevista C]

Numa 1.ª fase a gestão era feita apenas pelos 10 professores que estavam colocados... a gestão do trabalho, sobretudo do planeamento do trabalho, era feita por esses 10 professores. A coordenação era feita por esses 10 professores, o planeamento desse trabalho... Obviamente que com a supervisão de uma coordenadora geral... mas que estava em Lisboa. Portanto... mas, basicamente, o trabalho era todo pensado, todo planeado localmente pelos 10 professores. Numa fase, na 2.ª fase do PASEG II, aí, quer dizer, houve uma distribuição, de certa forma, de papéis. Portanto, houve uma coordenação para o Ensino Básico, houve uma coordenação para o Ensino Secundário, houve uma coordenação geral de projeto... Além, obviamente, de toda a supervisão feita pela Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. [entrevista F]

No terreno, havia uma coordenadora que fazia a gestão pedagógica e, digamos, técnica do projeto em ligação com Lisboa, com o técnico do Instituto, (...) Mas, basicamente, era esta a forma de funcionamento, em articulação com a Embaixada, no que diz respeito à parte financeira, havia uma ligação. Os dinheiros iam através de uma conta do projeto ligada à Embaixada e, portanto, havia essa forma de gestão. Mas a grande, digamos, a parte pedagógica, a parte técnica do projeto era a coordenadora que estava contratada e que era antiga funcionária do Ministério da Educação que tinha esse papel decisivo. (...) Foi... ela começou por acompanhar o projeto quando ele era desenvolvido em plena parceria Cooperação Ministério da Educação português e ela era a técnica que no Ministério tinha o projeto, tinha esta área da Guiné e, depois, acabou por, ainda em parceria com o Ministério da Educação, ela se deslocar

para o terreno para assegurar a coordenação e, depois, ela aposentou-se e foi mantida como coordenadora. [entrevistado G]

Na 1.ª fase havia, formalmente, uma coordenadora do projeto e, depois, havia, eu pelo menos chamo-lhe assim, alguma coordenação informal. Que havia momentos em que era mais aceite pelo grupo do que outras. Porque havia estas questões internas de gestão de grupos de trabalho, pronto. E que só uma coordenadora, que era a pessoa na altura, teria, necessariamente, dificuldade em gerir, não é!? Chegamos a ser 40, nessa altura e não... e, também, com a falta de sistematização e de orientações, quer dizer, cai-se um bocado na situação de cada um, não era um bocado fazia o que lhe apetecia, porque eu acho que as pessoas eram, de alguma forma conscientes, mas... isto tudo pesar numa pessoa, acho que é... acho que é complexo gerir um projeto desta forma e, portanto, informalmente ela ia passando. (...) Na 2.ª fase houve um reestruturação em termos de organização interna. Passou a haver uma coordenação geral e duas coordenações pedagógicas. Eu acho que foi uma mudança importante mas não o suficiente para a ambição do projeto porque se houvesse as coordenações pedagógicas e... pronto. Falo nessa qualidade, não é!? Pesavam muitas coisas e, muitas vezes, a designação de coordenação pedagógica era um bocado ingrata, no sentido em que era muito mais do que isso. [entrevista I]

Bem, na 1.ª fase era, só havia uma coordenadora geral e havia todos os professores. Chegámos a ser 39 professores. (...). A A geria, orientava e nós fazíamos a nossa parte. Havia alguns que a ajudavam mais intimamente nas questões de gestão mas nada disso foi nunca formalizado. E, pronto, depois ela tinha de responder ao IPAD. No PASEG II, pronto, a gestão já era diferente. Portanto, tínhamos uma coordenadora geral, havia duas coordenações pedagógicas, uma para o Pré-escolar para o Básico, outra para o 3.º Ciclo e Secundário, as duas coordenações pedagógicas trabalhavam também com a ESE da Guiné-Bissau. (...) Era, basicamente, era isso. Ah, e, depois, havia um responsável da área da Educação para a Cidadania e um responsável da Gestão e Administração escolar. [entrevista k]

No que se refere ao apoio científico e pedagógico recebido na segunda fase do PASEG, os entrevistados referiram que foi bastante importante e que correspondia de certa forma a um desejo por parte dos AC desde a primeira fase, que sentiam necessidade de apoio na validação dos instrumentos e ações que promoviam. Os participantes também salientam que este apoio científico-pedagógico possibilitou outra abordagem ao PASEG e uma harmonização, sistematização e maior reflexão nas ações realizadas:

Eu acho que foi decisivo para que pudéssemos, com segurança, [propor] ao Ministério da Educação soluções de política de educação. Nos processos onde havia trabalho científico por fazer, a participação da ESE de Viana do Castelo foi crucial porque com a autoridade indiscutível que tem era possível apresentar ao Ministério da Educação propostas, muitas delas chegaram a ser aprovadas, outras ficaram por decidir com... depois do Golpe de Estado. [entrevista B]

Teve bastante importância porque criou outra visão ao projeto. Permitiu, também, estruturar melhor o projeto, definir os objetivos de uma forma mais ampla e estruturada. (...) no PASEG I trabalhava-se e desenvolvia-se muito as atividades consoante as oportunidades e os desafios que iam surgindo. Em relação ao trabalho que era executado já com a presença da ESE de Viana do Castelo, com o apoio técnico, já se sabiam quais é que eram os objetivos para 3 anos. Claro que durante esse percurso de 3 anos, também, houve alterações. Também se avaliaram algumas oportunidades e mudaram-se alguns desafios mas sempre com um objetivo a longo prazo. (...) ajuda a focalizar, também, os próprios intervenientes e a responsabilizar e a colocar a participar os próprios atores locais, que é, que na cooperação para o desenvolvimento é do mais importante. Sempre, também, com uma procura mais rápida de autonomia, de sustentabilidade por parte das atividades que estávamos a realizar. [entrevista C]

Desde muito cedo, a partir, talvez, ainda no PASEG I, foi, praticamente, no final de cada ano, nos relatórios, foi pedido, de facto, que houvesse ali uma assistência científica ao trabalho que estava a ser realizado. Pela simples razão que os próprios professores e alguns professores e grande maioria dos professores (...) sentíamos que não... faltava-nos, como é que hei de dizer? Que o nosso trabalho fosse, de alguma forma, validado, não é? E nós precisávamos que houvesse uma instituição científica que validasse aquilo que estava a ser feito localmente. Nós, estávamos a...

sabíamos que estávamos a fazer um bom trabalho. Isso acho que ninguém pode pôr isso em causa mas o que nós sentíamos é que era preciso, e que era necessário, que alguém validasse o nosso trabalho. (...) E o facto da ESE de Viana ter chegado ao projeto para os professores foi, servir um bocadinho como de reconforto. Dizer assim, ok, agora, vamos poder fazer as coisas e vamos ter, pelo menos, a certeza ou, pelo menos, alguma certeza de que o que estamos a fazer é o correto, pelo menos, não é completamente errado ou é um absurdo. [entrevista F]

E eu acho que foi muito importante, passando, mais uma vez, a redundância, para... sobretudo para abrir o projeto. O projeto estava muito centrado em si próprio e havia aqui um apoio à reflexão e no acesso a recursos didáticos e a alguma orientação metodológica... nas várias atividades que... metodológica e conceptual, nas atividades que estavam previstas. (...) foi importante por causa disso. Já não sentíamos que estávamos a trabalhar sozinhos. (...) Com a assistência técnica as coisas mudam um bocado porque temos, tínhamos uma referência externa que, também, nos fazia pensar sobre coisas que... e que tem uma legitimidade científica que nós, enquanto grupo de trabalho, enquanto pares, é mais difícil, também, não é!? (...) E, independentemente de haver uma coordenação pedagógica, essa coordenação pedagógica não tem o mesmo peso que uma instituição, não é!? [entrevista I]

No caso da assistência técnica, considero que foi muito importante, e isso posso dizê-lo com conhecimento, porque uma vez que fiz coordenação tinha todo o apoio para a tomada de decisões, sobretudo para refletir sobre as coisas porque, às vezes, é preciso ter algum distanciamento em relação às ações, às escolhas que vamos tomar, à estratégia que se vai seguir e são pessoas que estão do outro lado com algum distanciamento. Mas que, também, conhecem o terreno, que fazem leituras, que nos proporcionam leituras, que nos ajudam a tomar decisões com... pronto, com uma maior noção de que fizemos uma reflexão para tomar aquela decisão. Portanto, decisões pensadas e em consciência. [entrevista K]

Na transição entre a primeira e a segunda fase do PASEG não tiveram continuidade as seguintes atividades: apoio às redações da rádio e da televisão; apoio ao programa na Televisão da Guiné-Bissau intitulado *Fala Direito*; apoio à Escola Portuguesa de Bissau; apoio ao Liceu João XXII; o Teatro Experimental de Bissau; e o grupo coral. A publicação de rubricas de divulgação científica e linguística no Jornal Nô Pintcha e o programa na rádio Bombolom foram mantidas, mas não de forma regular.

No Quadro XVIII pode-se observar as escolas apoiadas pelo PASEG nas duas fases com o respetivo nível de ensino. Podemos observar uma diferença no número de escolas apoiadas, 9 na primeira fase e 55 na segunda.

Quadro XVIII – Número de escolas envolvidas na primeira e segunda fase do PASEG

	Primeira fase	Segunda fase
Educação de infância e pré-escolar	0	24
1.º e 2.º ciclos do ensino básico	2	18
3.º ciclo do ensino básico e secundário	6	9
Formação de professores	1	4
Total	9	55

(Adaptado de IPAD 2009, Santos, Silva, e Mendes 2012a, b, PASEG 2012a, b, c, Afonso et al. 2008, adaptado por nós)

Uma outra alteração que verificámos na segunda fase do PASEG foi o alargamento para os liceus regionais de Bafatá, Cacheu e Gabú com atividades de Grupos de Acompanhamento Pedagógico (GAP), curso de aperfeiçoamento do Português (CAP), educação de infância/pré-escolar, gestão e administração escolar e criação de Oficinas em Língua Portuguesa (OfLP). Nestas regiões as atividades foram acompanhadas pelos inspetores formadores das equipas técnicas regionais (IPAD 2011a, Santos, Silva, e Mendes 2012b, a). Foi também incluída a região de Bolama com atividades na Escola Normal Amílcar Cabral (IPAD 2011a, Santos, Silva, e Mendes 2012b).

4.1.3.1. Orçamento anual

No Quadro XIX pode-se observar o orçamento do PASEG, sendo que no período de 2000 a 2007 os dados estão disponíveis por ano civil e representam valores efetivamente gastos, e a partir dessa data os dados estão apresentados por ano letivo e os valores são uma previsão da dotação orçamental e não o que foi efetivamente executado. Não foi possível obter os dados relativos ao ano de 2000 e de 2008.

Pela observação do Quadro XIX verificamos que o valor total disponibilizado é crescente por ano até 2009/2010, decresce a partir do ano letivo 2010/2011, havendo uma oscilação no ano de 2002. Com a disponibilização de dados mais pormenorizados a partir do ano letivo 2008/2009 pode-se constatar que a maior parte do orçamento é destinado à assistência técnica realizada (recursos humanos e apoio científico-pedagógico). Nesta rubrica estão também incluídos o pagamento aos formadores locais e outro tipo de equipamento de apetrechamento das OfLP. Os dados presentes nos documentos

analisados e as perceções veiculadas pelos entrevistados, indiciam que esta tendência se verificava nos anos precedentes, possivelmente com mais intensidade devido à manifesta perceção de que não havia quase nenhuns recursos financeiros para apoiar as atividades realizadas.

Em relação à segunda fase, temos que ter em consideração que no orçamento estava prevista a aquisição de viaturas e equipamentos, pagamento e alargamento para o três regiões e com a criação de uma equipa de gestão de projetos de três pessoas e do cargo de assessor para o Ministério da Educação. Este aspeto pode explicar que o número de AC se mantém mas os encargos aumentam, para além de os AC terem sofrido um aumento de remuneração do ano letivo 2008/2009 para o 2009/2010.

Quadro XIX – Orçamento anual

	Encargos com Agentes da Cooperação	Restantes Encargos¹	Assistência científico-pedagógica²	Total
Ano 2000	n/d	n/d	n/d	n/d
Ano 2001	n/d	n/d	n/d	39.663€
Ano 2002	n/d	n/d	n/d	345.242€
Ano 2003	n/d	n/d	n/d	177.594€
Ano 2004	n/d	n/d	n/d	296.818€
Ano 2005	n/d	n/d	n/d	345.308€
Ano 2006	n/d	n/d	n/d	403.736€
Ano 2007	n/d	n/d	n/d	757.450€
Ano 2008	n/d	n/d	n/d	n/d
Ano letivo 2008/2009	622.882€ (70,2%)	264.191€ (29,8%)	n/d	887.073€
Ano letivo 2009/2010	1.113.045€ (65,7%)	420.620€ (24,8%)	161.558€ (9,5%)	1.695.223€
Ano letivo 2010/2011	1.099.897€ (69,1%)	330.340€ (20,7%)	161.782€ (10,2%)	1.592.019€
Ano letivo 2011/2012	897.920€ (64,6%)	330.340€ (23,8%)	161.782€ (11,6%)	1.390.042€

Nota: n/d - dados não disponíveis; 1 – inclui, entre outros, coordenação, logística e funcionamento local; 2 - inclui, entre outros, recursos humanos, viagens, formação em Bissau e em Viana do Castelo, monitorização, avaliação e acompanhamento de proximidade.

(Adaptado de Afonso et al. 2008, IPAD 2008, 2009)

4.1.3.2. Agentes da Cooperação

O número de AC (Quadro XX) foi sempre aumentando até se estabilizar a partir do ano letivo 2006/2007, contando com uma diminuição de oito para o início da segunda fase. Embora o foco da intervenção fossem as escolas públicas, do ano letivo 2004/2005 ao 2008/2009 o PASEG tinha AC com funções no Liceu João XXIII, um liceu privado de Bissau.

Quadro XX – Número de Agentes da Cooperação do PASEG por ano letivo

Ano letivo - 2000/2001	10
Ano letivo - 2001/2002	10
Ano letivo - 2002/2003	11
Ano letivo - 2003/2004	11
Ano letivo - 2004/2005	17
Ano letivo - 2005/2006	18
Ano letivo - 2006/2007	39
Ano letivo - 2007/2008	39
Ano letivo -2008/2009	31
Ano letivo - 2009/2010	31
Ano letivo - 2010/2011	33
Ano letivo - 2011/2012	33

(Adaptado de IPAD 2011a, Santos, Silva, e Mendes 2012a, b)

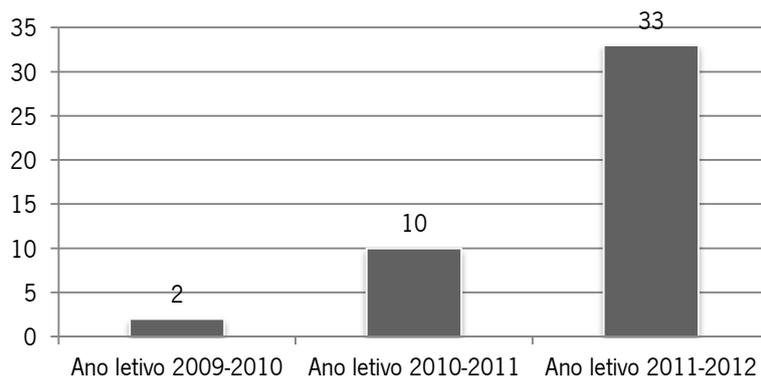
Desde o início do programa no ano 2000 até ao ano letivo 2003/2004 estiveram envolvidos AC das áreas de língua portuguesa, sendo acrescentada no ano letivo 2004/2005 a de matemática e no ano letivo 2005/2006 as de física, química, filosofia, biologia e psicologia, que permaneceram até ao final da primeira fase (ano letivo 2008/2009), isto no que diz respeito ao 3.º ciclo do ensino básico e secundário (Afonso et al. 2008, IPAD 2011a).

A partir do ano letivo 2001/2002 até ao ano letivo 2005/2006 o PASEG passou a contar com um agente da cooperação dedicado ao 1.º e 2.º ciclos ensino básico que desenvolvia ações de formação de formadores aos orientadores de estágio da Escola Normal 17 de Fevereiro (Afonso et al. 2008). Esta escola é responsável pela formação inicial de professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico em Bissau, e no período de 1999 a 2007 formou 71,2% dos professores com formação inicial destes ciclos de ensino (Campos e Furtado 2009b nossos cálculos). Os restantes 28,8% dos professores com habilitação profissional para a docência do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico são formados na cidade de Bolama, na Escola Normal Amílcar Cabral (Campos e Furtado 2009b nossos cálculos).

No que concerne ao 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, do ano letivo 2001/2002 ao 2005/2006 estava afeto um AC a esta área, que centrava a sua intervenção no apoio aos estágios da Escola Normal 17 de Fevereiro. Do ano letivo 2006/2007 ao 2008/2009 esta área contava com três AC que alargaram a sua atividade a duas escolas do ensino básico de Bissau com sessões de formação sobre planificação, pedagogia e metodologias de ensino nas áreas de língua portuguesa, ciências da natureza, matemática e educação visual. Ainda no que concerne ao 1.º e 2.º ciclos do ensino básico entre os anos letivos 2006/2007 a 2008/2009 realizaram o acompanhamento de 60 alunos na iniciativa *Primeiro o Português* (Afonso et al. 2008, PASEG 2007b). Esta iniciativa teve lugar na Escola Salvador Allende em duas turmas-piloto e consistiu numa experiência de ensino da língua portuguesa a alunos da 1.ª classe, *era uma experiência para a questão linguística na Guiné-Bissau mas numa intervenção mais precoce junto de crianças do 1.º ciclo, sobretudo, na 1.ª e na 2.ª classe* [entrevistado I].

Os recursos humanos que asseguravam as atividades de formação durante a primeira fase eram todos expatriados e de nacionalidade portuguesa com o estatuto de AC. Existiram recursos humanos locais sobretudo para assegurar questões de ordem logística. No ano letivo 2009/2010, com a segunda fase do Programa, foi criada a figura de formadores locais, que eram professores/formadores das escolas onde o PASEG atuava que após serem identificados pelos AC como potenciais formadores locais, eram integrados nas atividades do Programa (IPAD 2009, Santos, Silva, e Mendes 2012a).

Com efeito, o PASEG passou a contar com formadores guineenses, sendo que numa fase inicial todos os formadores locais tinham um AC que os acompanhava de forma mais direta e frequentavam uma formação de formadores antes de iniciarem as suas atividades de formação. Foram integrados formadores locais das seguintes áreas: língua portuguesa; matemática; biologia e generalistas do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico (IPAD 2009, Santos, Silva, e Mendes 2012a). Como se pode observar no gráfico 5, houve uma crescente integração destes formadores no Programa ao longo da duração da segunda fase.



(Santos, Silva, e Mendes 2012b)

Gráfico 5 – Número de formadores locais por ano letivo

Esta informação recolhida nas fontes documentais é corroborada pela perceção dos entrevistados, sendo que a integração dos formadores locais no Programa é referida por todos os entrevistados, embora um não os considera como recursos humanos do PASEG, mas sim das escolas apoiadas

[PASEG I] Eram todos exclusivamente portugueses. (...) O Programa no 2.º ano, penso eu, 2.º ano da 2.ª fase, passou também a trabalhar com formadores guineenses, com vista a criar uma equipa que pudesse trabalhar com autonomia na formação dos seus pares, também. E acho que nos estamos a esquecer das equipas de administração escolar, também. [entrevista B]

Penso que não havia nenhum entrave em relação à nacionalidade. Penso que por terem o estatuto de agentes da cooperação portuguesa, pelo menos uma residência fiscal em Portugal teriam de ter. Agora, daqueles que eu conheço, penso que todos teriam... dos que foram recrutados todos tinham a nacionalidade portuguesa. [entrevista C]

Eram muitos, ocuparam todo um prédio [risos]. (...) Eu penso que eram todos expatriados. [entrevista E]

Mas, guineenses, sobretudo numa 1.ª fase, na parte logística que eram ex-ajudantes das Oficinas, quase todos. E na fase seguinte com os formadores. [entrevista F]

[PASEG I] Todos os recursos humanos eram portugueses. Tanto que eu possa precisar, não me lembro de termos na Guiné, no PASEG, não me lembro de termos recursos de outras nacionalidades. Por acaso, tivemos noutras projetos, noutras coisas, mas, não, no PASEG tanto quanto eu me lembre foram sempre portugueses. [entrevistado G]

[PASEG II] Não, mas também tenho a ideia que não eram muitos. (...) Tenho a ideia que eram todos expatriados. [entrevistado H]

(...) maioritariamente, eram portugueses. (...) na 1.ª fase... agora, já não te sei dizer. Sei que houve... são exemplos, três pessoas no máximo, e não sei se não tinham dupla nacionalidade. Também, há essa questão. (...) Na 1.ª fase e na 2.ª, também. Contratações internacionais eram, maioritariamente, portuguesas. Contratações locais, a equipa de logística era toda guineense, depois, não era recrutamento porque, na verdade as pessoas, os nossos formadores eles eram do Ministério. (...) Sim. Mas não eram pagos pelo projeto. Eles eram recursos do Ministério da Educação. Aliás, eles não seriam – eu estou a falar no caso do Básico, eu não sei se no Secundário funcionava noutra lógica, no Básico a nossa estratégia não era, era reforçar competência em atores que já eram, de alguma forma, reconhecidos. Tinham esse estatuto de formador nas escolas. Procurámos não... sabendo que poderiam não ser o... tentámos não duplicar figuras ou inverter ordens de autoridade, figuras, estatutos na... pronto, na lógica da organização da escola. (...) Se o fizemos, foi, sobretudo, a nível das Oficinas. (...) a equipa de logística, a nível de Secundário é possível que tenha havido outras estratégias, mas a nível do Básico na 2.ª fase era tudo... tirando os colaboradores da Oficina, era tudo recursos que já eram das instituições. [entrevista I]

A equipa era portuguesa, quer dizer esta equipa sempre trabalhava com os guineenses porque os guineenses é a parte, é a contraparte que os liceus punham. Os liceus punham em colaboração com... eram professores de português, professores de matemática... [entrevista J]

Todos éramos portugueses. (...) Então, na 1.ª fase, todos eram portugueses. (...) Na 2.ª fase, já tínhamos muitos recursos humanos guineenses, na parte da implementação das formações, não é? Porque tínhamos formadores guineenses que já ministravam a sua própria formação e que tinham acompanhamento dos formadores do PASEG e, também, na própria equipa do projeto, em termos de logística, por exemplo, tínhamos vários recursos humanos a trabalhar connosco, como o motorista... Ah! na 1.ª fase, tínhamos só o motorista... uma carrinha que quase nunca andava. (...) E no caso do ano passado [2012], eu penso que, seriam 15 formadores locais efetivos, entraram outros que iriam ser formadores no futuro mas, depois, não tiveram oportunidade de avançar porque quebrou o projeto, não é? Mas houve, penso que eram 15, mesmo, que estavam no ativo. [entrevista K]

4.1.3.3. Oficinas em Língua Portuguesa

No ano letivo 2001/2002 iniciaram-se as Oficinas em Língua Portuguesa (OfLP) em três liceus de Bissau em espaços cedidos pelas escolas (Afonso et al. 2008). As OfLP podem ser consideradas centros de recursos que têm como valências a disponibilização de materiais, essencialmente livros, manuais escolares, dicionários e jornais, cursos/aulas de várias temáticas, bem como promovem iniciativas de dinamização da escola. A maioria está também equipada com computadores que são utilizados para cursos de informática, dactilografar textos, digitalização de imagens, impressão, acesso à internet e máquina fotocopadora (Santos, Silva, e Mendes 2012b, a, IPAD 2011a).

A análise documental permitiu identificar as atividades desenvolvidas nas OfLP ao longo dos anos. Abaixo encontram-se exemplos de atividades que pretendem ser ilustrativas, embora muitas delas tenham sido efémeras, uma vez que estavam bastante dependentes dos AC que as iniciavam (Santos, Silva, e Mendes 2012b, a, IPAD 2011a, PASEG 2006b, a, c, 2007a, b):

- Atelier de receitas guineenses em português;
- Aulas de guitarra;
- Aulas de informática;
- Clube de escrita criativa;
- Clube de escrita e caligrafia;
- Clube de jornalismo;
- Criação do Grupo de Teatro Experimental de Bissau;
- Curso de fantoches.
- Curso de textos para a vida prática;
- Ensino da língua portuguesa;
- Ensino da matemática;

- Expressão artística;
- Expressão dramática;
- Expressão musical;
- Expressão plástica;
- Jogos pedagógicos;
- Jornal escolar;
- Métodos de estudo;
- O cantinho da ciência;
- Palestras de diversas temáticas;
- Projeção de filmes;
- Televisão escolar no Liceu Kwame Nkrumah ;
- Visualização de filmes.

Nos primeiros anos de funcionamento das OfLP as atividades realizadas eram destinadas maioritariamente aos alunos e a sua dinamização estava muito dependente dos AC, com a exceção dos cursos de informática que desde muito cedo eram ministrados pelos colaboradores (Afonso et al. 2008, PASEG 2006c, b, a, 2007a, b). Os colaboradores das OfLP eram/são *voluntários, alunos, pessoas interessadas por sua autorrecriação para apoiarem o funcionamento e dinamização daqueles espaços* [entrevista I]. Na segunda fase do PASEG, com a introdução dos professores dinamizadores, as OfLP passaram a ser menos dependentes dos AC e a diversidade de atividades mais reduzida (Santos, Silva, e Mendes 2012b, IPAD 2011a).

Do conjunto das OfLP, a sua evolução em número foi gradual, em 2001/2002 foram abertas três OfLP, no ano letivo 2005/2006 mais duas, sendo uma delas numa escola do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, no ano letivo 2006/2007 mais duas, e no ano letivo 2008/2009 mais uma. Na segunda fase do PASEG foi aberta no ano letivo 2010/2011 uma OfLP num jardim-de-infância, em três escolas do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, em duas escolas de formação de professores e em três liceus regionais de Cacheu, Bafatá e Gabú. Desta forma, na primeira fase criaram-se 8 e na segunda 9 OfLP, que perfaz um total de 17 OfLP em funcionamento entre as 55 escolas apoiadas em 2012, quando o PASEG foi interrompido (Santos, Silva, e Mendes 2012b, Afonso et al. 2008).

No Quadro XXI pode-se observar o número de escola e respetivo ciclo de ensino das escolas onde foram criadas OfLP na primeira e na segunda fase.

Quadro XXI - OfLP criadas na primeira e na segunda fase do PASEG

	Primeira fase	Segunda fase
Educação de infância e pré-escolar	0	1
1.ª e 2.ª ciclos do ensino básico	2	3
3.ª ciclo do ensino básico e secundário	5	3
Formação de professores	1	2
Total	8	9

(Adaptado de Santos, Silva, e Mendes 2012b, Afonso et al. 2008)

As perceções dos entrevistados sobre as OfLP suportam a análise documental:

Os primeiros objetivos eram disponibilizar materiais aos professores e aos alunos, materiais de consulta, materiais de preparação de aulas, no caso dos professores. Depois, fazer uma introdução à informática, à utilização de computadores (...) E, a par disso, começou-se a fazer cursos de informática com a ajuda dos primeiros colaboradores que foram formados nessas Oficinas, que eram miúdos, que eram alunos da escola e que começaram a tomar conta das oficinas e a ajudar-nos a desenvolver essas atividades. (...) os colaboradores davam cursos a outros alunos e foi assim que se conseguiu multiplicar este efeito, que foi um efeito importante do projeto. Quer na 1.ª quer na 2.ª fase. Na 2.ª fase com uma escala mais ampla porque estávamos em 17 escolas. (...) A certa altura, também, foram criados cursos de Português que também os colaboradores davam, também, numa tentativa de apoio aos outros alunos (...) [acesso] a livros, a bibliografia (...) à Internet (...) Serviços de fotocópias, também. (...) No final, tínhamos uma tipologia já muito normalizada que era uma sala de formação, uma sala de biblioteca e de informática. [entrevista B]

Na 1.ª fase de servir como biblioteca, ludoteca e, depois, também, como espaço de formação e acabou por ser um espaço privilegiado de trabalho dos agentes da cooperação que quando chegavam às escolas, ali era, praticamente, o seu local de trabalho. (...) na 2.ª fase se tenha tentado formalizar um trabalho em rede, na 1.ª fase, embora de um modo mais informal, também se trabalhava em rede porque os agentes que dinamizavam as oficinas comunicavam entre eles (...) Normalmente, está atribuído um professor ou dois que são responsáveis pelas Oficinas. (...) Na 2.ª fase valorizou-se essa figura, o professor dinamizador que, embora na 1.ª fase... (...) Embora essa personagem tenha já existido na 1.ª fase, que apareceu de uma forma natural, na 2.ª fase foi um objetivo específico do projeto. Incentivar o aparecimento dessas pessoas para promover a autonomia das próprias escolas e para se poder ir ao encontro de outras escolas. Enquanto que na 1.ª fase do projeto as Oficinas estavam muito dependentes dos agentes da cooperação, na 2.ª fase do projeto já não estavam tão dependentes dos agentes da cooperação. Algumas das Oficinas já tinham autonomia e até mesmo auto mobilização porque acabavam por eles mesmos ter iniciativas próprias e dinamizar projetos e atividades da própria autoria sem intervenção dos agentes da cooperação [entrevista C]

Eu sei que são bem utilizados. Pelo menos eu conheço aquele de Gabu, é o único que eu conheço. É um centro, bom, não sei se tinha à disposição material pedagógico, mas agora como está, na altura quando o PASEG estava a trabalhar nunca fui visitá-lo. Mas agora depois, nós também já financiamos muitas formações onde utilizamos estes centros. É um espaço dentro da escola que é utilizado para muita coisa e é um apoio, já não necessitamos, por exemplo, as DRE não necessitam de ir alugar uma sala para fazer atividades porque têm aquele espaço dentro da escola que podem utilizar, mesmo para as comissões de estudo e para outras atividades com os professores e com os alunos. [entrevista E]

O grande objetivo das Oficinas de Língua Portuguesa era esse, a promoção e a divulgação da Língua Portuguesa iria ajudar para o desenvolvimento do ensino na Guiné-Bissau, do ensino da Língua Portuguesa ou do Português na Guiné. (...) esse Centro de Recursos foi, numa 1.ª fase, tentar fazer com que os professores e alunos se aproximassem da

Língua Portuguesa (...). Serviu, não só, para divulgar a Língua Portuguesa, serviu não só para que os professores começassem a falar português no espaço escolar e os alunos mas, também, serviu para aproximar os professores guineenses dos professores portugueses que estavam lá a trabalhar. (...) as Oficinas foram um interruptor que fez com que tudo funcionasse. As Oficinas tiveram um papel, para mim, fundamental no PASEG e se o PAGED durou tantos anos (...) se não fossem as Oficinas duvido muito que esse projeto tivesse durado tanto tempo. (...) As Oficinas, portanto, eram sobretudo feitas à base de dinamização de atividades, de pequenas atividades que envolvesse os alunos, os professores... Portanto, podemos falar, portanto no dia... no dia, no Carnaval fazíamos pequenas atividades de Carnaval, nos dias dos namorados fazíamos pequenas atividades... Enfim, era o dia de África, fazíamos pequenas atividades. Portanto, tudo isso, atividades, obviamente, dinâmicas que envolvessem toda a comunidade escolar. Tudo isso, havia uma grelha de programação das várias atividades durante o dia, sessões de cinema (...). O jornais, a leitura dos jornais, os livros (...) Nos primeiros dois anos. Era só biblioteca. Ao fim de 2 anos era biblioteca e espaço de Informática. (...) Na 2.ª fase, na fase do PASEG II, entretanto, criou-se um terceiro espaço que foi o espaço da formação. Portanto, tirámos os professores da Oficina de Língua Portuguesa para uma sala de formação. (...) A gestão das Oficinas era feita, inicialmente, pelos professores de Língua Portuguesa, que foram fazendo a formação de pequenos colaboradores que eram alunos das escolas e, gradualmente, essa gestão passou a ser feita pelos alunos das escolas. Portanto, os professores, afastaram-se, progressivamente, do espaço e esse espaço foi, progressivamente, entregue à escola, aos alunos, aos professores. Neste momento, parece-me que as Oficinas funcionam perfeitamente, de uma maneira perfeitamente autónoma e não precisam de ninguém. [entrevista F]

As Oficinas estavam, havia uma por escola, normalmente. Havia um espaço físico, digamos assim, que era gerido por um ou dois professores do projeto, digamos assim. Cada professor teria a sua Oficina, digamos assim, para gerir em função da escola onde estavam os professores. Tinha, depois, foram alguns rapazes, alunos que foram formados, por exemplo, em informática, sei que ficaram, digamos, a tomar conta, digamos, no dia-a-dia do funcionamento da Oficina até porque os professores, depois, tinham outras atividades para fazer... Mas, basicamente, era isto. E, depois, cada Oficina tinha o seu programa de atividades para o ano com uma agenda de atividades cultural ou sociocultural. Portanto, passava um pouco por aí o funcionamento das Oficinas que eram um pólo dinamizador de um conjunto de outras atividades que eram promovidas no contexto do projeto. [entrevista G]

Acho que foi o grande pontapé de saída do projeto, foram as Oficinas. (...) de forma muito genérica, na 1.ª fase, dinamizar atividades com a comunidade escolar. Um bocado de tudo e mais alguma coisa. Havia cursos de informática, havia, acho que, cursos de Língua Portuguesa, havia outras atividades que os próprios professores iam dinamizando. As Oficinas tiveram um papel muito importante no 1.ª do projeto, sobretudo porque foram anos muito complicados, a nível de (...) Desenvolvimento regular do ano letivo e, portanto, as Oficinas eram ali um espaço privilegiado para, quer para professores quer para alunos, para haver alguma (...) havia qualquer coisa que acontecia na escola. E foram, realmente, muitos anos em que com greves muito frequentes, eu acho que tiveram essa grande potencialidade. (...) Na 2.ª fase as Oficinas e, porque quer dizer, também, já se tinha trabalhado e deixado ali muita coisa, já havia muito mais margem para elas serem autossuficientes, pelo menos, em termos de dinâmica. (...) Isso, também, permitiu que os professores fossem, cada vez mais, deixando o papel de quase dinamizador de Oficina para formador. (...) A partir do momento que começa o agente da cooperação a sair das Oficinas e que começa a ser bastante claro que as Oficinas não são nossas, porque isto também foi um processo de desconstrução na filosofia do projeto, da forma de ver as Oficinas, então tinha que se encontrar, necessariamente, alguém das escolas que se apropriasse e que tivesse vinculada ao Ministério da Educação para assumir o funcionamento e, depois, voltou-se a trabalhar na capacitação dos recursos locais que estavam afetos à Oficina mas já com outra abordagem e com outra perspetiva. (...) Havia outras escolas em que, a esse nível da dinâmica, era muito difícil as coisas funcionarem (...) o investimento, também, não foi o mesmo em todas as Oficinas. Sobretudo as do Secundário tinham, por exemplo, geradores que davam um potencial de desenvolvimento à Oficina que outras não tinham. [entrevistado I]

Antes de 2009 acho que o que marcou muito o PASEG foi as Oficinas de Língua Portuguesa e acho que isto também se relaxou um pouco, que era uma boa coisa que ajudou a reforçar a capacidade de materiais, etc. Mas que depois quando o PASEG começou a fazer outros trabalhos no terreno foi relaxado um pouco. (...) Para mim antes disso foi uma das grandes conquistas do PASEG, portanto as Oficinas de Língua Portuguesa. Houve grande melhoria em termos de domínio da língua portuguesa no caso dos professores. [entrevista J]

As Oficinas em Língua Portuguesa, não são de Língua Portuguesa, (...) o objetivo das Oficinas em Língua Portuguesa não era, portanto, não era precisamente que fossem para trabalhar a Língua Portuguesa, exclusivamente, enquanto língua. Era que se trabalhasse ali muito o tipo de conteúdo escolar. No fundo, fazia-se ali muita educação não formal que decorria em português. Não era só para trabalhar a Língua Portuguesa. Mas o que se trabalhava, diferentes tipos

de atividades, diferentes áreas disciplinares ou não disciplinares era em Língua Portuguesa. E o foco era promover e divulgar a Língua Portuguesa. (...) As Oficinas eram e são – e espero que continuem a ser no futuro – um oásis dentro de uma escola. Portanto, era um sítio que tem um televisor, é o sítio que tem um vídeo, é um sítio que tem manuais, é um sítio que tem cadeiras e mesas onde os alunos, alunos, professores, funcionários, se podem sentar, estudar, trabalhar em silêncio. Portanto, é o sítio que fornece condições para as pessoas estudarem e trabalharem. Têm energia, muitas das vezes e as outras salas não. (...) os professores cooperantes que estiveram na Guiné-Bissau desde 2000, que lixaram, pintaram, poliram, organizaram, construíram as Oficinas de raiz. (...) Na altura, lá está, por causa da política ainda ser muito assistencialista, as pessoas faziam... não era tanto aquela coisa de fazer com, penso eu. (...) Tínhamos a figura, em cada Oficina, a figura de um, dois, três colaboradores e os colaboradores eram voluntários, não recebiam nada por isso. (...). Ainda no PASEG I fez-se uma tentativa, na qual eu estive envolvida, com mais dois colegas, com os colegas quase todos mas, em termos de gestão desse projeto éramos três. Esse projeto era o GAO, o Grupo de Acompanhamento às Oficinas, e nessa altura, já no PASEG I, estávamos a tentar pensar estratégias para tornar as Oficinas mais sustentáveis e autónomas. (...) E para isso, apostámos, fortemente, na formação desses colaboradores. No fundo, demos outra importância a estes colaboradores e exigimos mais deles mas, mas também, lhes demos mais. Demos-lhes formação em Língua Portuguesa, formação em manutenção de geradores e material informático, formação em Informática, formação em dinamização de atividades, fez-se um grande esforço, nessa altura. E, pronto. E a ideia, na altura, era que, depois, conseguíssemos que esses colaboradores viessem a ser reconhecidos pelo Ministério da Educação como funcionários. Mas isso não veio a acontecer. Também, a ideia era criar fundos, não é? Portanto, vender gramáticas, vender cópias... o que se veio a fazer, depois, no PASEG II para que as Oficinas ficassem sustentáveis. Mas, pronto, na altura, a coordenação não era muito favorável a essa ideia e isso acabou por... penso que não avançou tanto no PASEG I. Mas, pelo menos, houve um grande investimento na formação dos colaboradores, sem dúvida. E, na própria gestão, na própria organização das Oficinas. No PASEG II tudo aquilo que se tinha pensado no PASEG I conseguiu relativamente a este assunto, de facto, concretizar-se. Também, houve outro fundo de investimento porque tínhamos um orçamento maior que permitiu pôr fotocopiadoras, e as fotocopiadoras são uma grande fonte de rendimento, portanto, permitiu pôr fotocopiadoras nas Oficinas todas. Havia acesso à internet, e este acesso, também, era pago. Portanto, havia fontes de rendimento que podiam permitir que as Oficinas funcionassem e isso viu-se, depois do Golpe de Estado, houve Oficinas que continuaram a funcionar e nós não estávamos lá. E foi bom. [entrevista K]

4.1.3.4. Grupos de Acompanhamento Pedagógico

No ano letivo 2006/2007 foram criados os Grupos de Acompanhamento Pedagógico (GAP), que constituíram a primeira aproximação estruturada do PASEG à formação contínua de professores e o início do progressivo abandono da lecionação aos alunos (IPAD 2011a, Santos, Silva, e Mendes 2012a).

Os GAP tiveram início a 15 de janeiro de 2007 tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino nas escolas onde o PASEG intervinha e “constituem uma estratégia de desenvolvimento profissional dos professores” (Santos, Silva, e Mendes 2012a, 71, PASEG 2007a). Até ao ano letivo 2008/2009 estavam envolvidos professores das disciplinas de filosofia, física, língua portuguesa, matemática, biologia e química. A partir do ano letivo 2009/2010 os professores generalistas do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, professores das disciplinas de filosofia, física, língua portuguesa, matemática e biologia, tendo a química e a filosofia sido eliminadas a partir do ano letivo 2010/2011 (Santos, Silva, e Mendes 2012a, Afonso et al. 2008, IPAD 2011a).

Os GAP, até ao ano letivo 2008/2009, eram espaços onde os professores das escolas envolvidas se reuniam com os AC para planificar, elaborar e selecionar materiais didáticos para as aulas e incentivar

o trabalho colaborativo (PASEG 2007a). Ao longo deste período, os GAP foram incluindo também questões relacionadas com métodos e técnicas de ensino e intercâmbio pedagógico entre formandos e formadores na sala de aula, mas envolviam um número reduzido de AC que com efeito, abrangeria um número limitado de professores (Afonso et al. 2008, IPAD 2011a). Os professores que participavam nos GAP tinham uma redução de quatro horas letivas no seu horário semanal.

Na segunda fase do PASEG, os GAP foram sistematizados e ficou definido que estes eram uma estratégia de desenvolvimento profissional de professores de proximidade, que partindo de uma abordagem pedagógico-didática, incidia em questões de natureza pedagógica, científica, de construção de materiais e promoção do trabalho colaborativo (Santos, Silva, e Mendes 2012a).

A partir deste momento, os GAP passaram a ser estruturados da seguinte forma: uma carga horária de 80 a 100 horas durante um ano letivo para o 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário e de 64 horas para 1.º e 2.º ciclos do ensino básico; sessões presenciais que passaram a incluir também sessões de tutoria, de trabalho autónomo e acompanhamento em sala de aula (supervisão pedagógica, seguindo o ciclo superviso); a avaliação no final era realizada mediante a apresentação de um portefólio; ocorriam duas vezes por semana; uma duração aproximada de 1h:30m; e existiam dois níveis que eram progressivos, isto é, os professores só podiam frequentar o nível dois depois de passarem com aproveitamento no nível um (Santos, Silva, e Mendes 2012a). Estava também em curso a tentativa de certificação dos GAP junto do Ministério da Educação para que tivesse efeitos na carreira docente aprovado em 2010 (Santos, Silva, e Mendes 2012a).

Em junho de 2010, através de um protocolo entre o PASEG e o Ministério da Educação, foi possível a redução da componente letiva dos professores que frequentavam os GAP em 3 horas para os do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico e de 4 horas para os do 3.º ciclo do ensino básico e secundário, para estes últimos a manutenção do que já ocorria (Santos, Silva, e Mendes 2012a).

Na segunda fase, as disciplinas onde existiam os GAP eram as consideradas prioritárias [Entrevistado B], facto que não foi possível aferir em relação à primeira fase, mas que se presume serem as mesmas razões, uma vez que a maior parte tem continuidade.

Quadro XXII – Número de professores abrangidos pelos Grupos de Acompanhamento Pedagógico

	Ano letivo 2006/200 7	Ano letivo 2007/200 8	Ano letivo 2008/200 9	Ano letivo 2009/201 0	Ano letivo 2010/201 1	Ano letivo 2011/201 2
GAP língua portuguesa	72	96	n/d	79	83	155
GAP matemática	31	38	n/d	42	75	125
GAP química	n/a	19	n/d	n/a	n/a	n/a
GAP física	n/a	18	n/d	24	24	36
GAP filosofia	n/a	18	n/d	9	n/a	n/a
GAP biologia	n/a	n/a	n/d	24	29	46
GAP 1.º e 2.º ciclos do ensino básico	n/a	n/a	n/a	23	56	79

Nota: n/a – não aplicável; n/d - dados não disponíveis

(Adaptado de PASEG 2007b, Afonso et al. 2008, Santos, Silva, e Mendes 2012b)

Como na primeira fase do PASEG não existiam GAP do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, os professores das duas escolas envolvidas nesta fase receberam formação em métodos e técnicas de ensino e planificação em língua portuguesa, ciências sociais, matemática, ciências da natureza e educação visual (Afonso et al. 2008, IPAD 2011a).

4.1.3.5. Cursos de Aperfeiçoamento de Português

Os Cursos de Aperfeiçoamento de Português (CAP) tiveram início no ano letivo 2002/2003, e durante a primeira fase do PASEG eram sessões de formação de aperfeiçoamento da língua portuguesa na componente de expressão oral, escrita e desenvolvimento da audição com ênfase na sua utilização no dia-a-dia. O público-alvo era diversificado, mas destinavam-se essencialmente a alunos, a professores, a magistrados, à população em geral, a jornalistas, a militares, à polícia judiciária, a deputados, a funcionários da Assembleia Nacional Popular e a funcionários das embaixadas e das Nações Unidas (IPAD 2011a).

Na segunda fase do PASEG os principais destinatários eram os professores que não frequentavam os GAP. Dados mais pormenorizados podem ser observados no Quadro XXIII onde se pode observar a

distribuição por ano letivo, tendo que se ter em consideração que na primeira fase do PASEG também foram beneficiários dos CAP professores de algumas escolas populares dos bairros de Bissau.

Quadro XXIII – Número de pessoas abrangidas pelos Cursos de Aperfeiçoamento do Português

	Professores *	Alunos	Jornalistas	Comunidade Guineense	Militares e/ou Policiais	Deputados e/ou funcionários da ANP	Organizações internacionais
Ano letivo 2002/2003	209	93	33	111	0	0	0
Ano letivo 2003/2004	75	271	36	143	40	0	0
Ano letivo 2004/2005	190	0	0	0	0	0	0
Ano letivo 2005/2006	10	80	33	0	0	0	0
Ano letivo 2006/2007	57	362	0	133	46	60	0
Ano letivo 2007/2008	47	176	18	114	0	45	15
Ano letivo 2008/2009	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d	n/d
Ano letivo 2009/2010	40	n/a	n/a	n/a	n/a	44	14
Ano letivo 2010/2011	204	87	n/a	n/a		n/a	0
Ano letivo 2011/2012	177	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	0

Nota: n/a – não aplicável; n/d - dados não disponíveis; *estão incluídos os monitores de educação de infância e professores estagiários da Escola Superior Tchico Té

(Adaptado de Santos, Silva, e Mendes 2012b, Afonso et al. 2008)

4.1.3.6. Educação de infância e pré-escolar

Na segunda fase do PASEG, como referido anteriormente, tiveram início atividades de apoio à educação de infância e pré-escolar, tendo contado com um AC no primeiro ano e dois a partir do segundo ano. No Quadro XXIV pode-se observar o número de educadores envolvidos em cada ano letivo. No

âmbito da formação de monitores de educação de infância/pré-escolar foram produzidos e distribuídos Baús Pedagógicos, que eram caixas de metal com materiais didáticos e pedagógicos para serem utilizados nas atividades nos jardim-de-infância abrangidos pelo PASEG (Santos, Silva, e Mendes 2012b).

O PASEG nesta área realizou apoio à responsável do Departamento de Educação Pré-escolar do Ministério da Educação e procedeu à recolha e produção de informação sobre esta área, essencialmente no ano letivo 2009/2010 no seu período inicial. Esteve também envolvido no grupo de trabalho criado pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE)¹⁶ responsável pela elaboração da proposta de orientações curriculares para o Ensino Pré-Escolar (Santos, Silva, e Mendes 2012b).

Quadro XXIV – Número de monitores de educação de infância e/ou pré-escolar abrangidos

	Ano letivo 2009/2010	Ano letivo 2010/2011	Ano letivo 2011/2012
Formação de educação de infância	19	87	60

(Adaptado de Santos, Silva, e Mendes 2012b)

4.1.3.7. Formação inicial de professores

Relativamente à formação inicial de professores, desde o ano letivo 2001/2002 era realizado um acompanhamento aos estágios da escola de formação inicial de professores com foco no aperfeiçoamento pedagógico e linguístico dos professores desta escola e dos orientadores das práticas pedagógicas (Afonso et al. 2008). Uma Escola Superior de Educação portuguesa dinamizou seminários sobre supervisão das práticas pedagógicas, não sendo possível aferir em que período (Afonso et al. 2008). Relativamente a estas atividades só foi possível ter acesso a dados quantitativos do ano letivo 2001/2002 presentes no Quadro XXVI.

Na segunda fase do PASEG o apoio a esta instituição continuou, mas com uma abordagem diferente, com mais AC e com a inclusão da outra escola de formação inicial de professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico e da escola de formação inicial de professores do 3.º ciclo do ensino básico e secundário. No 1.º e 2.º ciclos do ensino básico continuaram os seminários destinados aos professores destas escolas e aos orientadores das práticas pedagógicas. Esta reestruturação focou-se na criação de

¹⁶ Este Instituto foi criado em 1989 pelo Decreto nº 16/89 de 24 de Julho tendo como função contribuir para a execução da política educativa do Governo; organizar, conduzir e divulgar estudos e pesquisas para melhoramento do sistema educativo (Furtado 2005).

uma rede de escolas anexas¹⁷ fixa, na definição de uma estratégia comum e na construção de uma grelha de observação que “uniformizou, clarificou, legitimou e desocultou a observação de aulas dos estagiários” (Santos, Silva, e Mendes 2012b, 47).

No que diz respeito à escola de formação inicial de professores do 3.º ciclo do ensino básico e secundário, o trabalho foi realizado com os estagiários e centrou-se na formação numa perspetiva didático-pedagógica nas suas áreas de especialidade (língua portuguesa, matemática, biologia, física e química) e nos cursos de aperfeiçoamento do português. Da sua análise constata-se que houve de ano para ano um aumento do número de participantes, sendo que da Escola Normal 17 de Fevereiro estiveram envolvidos todos os estagiários.

No Quadro XXV e no Quadro XXVI, pode-se observar dados relativos ao número de participantes nas atividades do PASEG, possíveis de obter, em relação à intervenção na formação inicial de professores. De uma forma geral há um aumento de participantes, embora o número seja flutuante.

Quadro XXV – Número de estagiários envolvidos por ano letivo

	Ano letivo 2009/2010	Ano letivo 2010/2011	Ano letivo 2011/2012
Estagiários acompanhados da escola de formação inicial de professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico 1	106	114	127
Estagiários acompanhados da escola de formação inicial de professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico 2	n/a	n/a	24
Alunos finalistas da escola de formação inicial de professores do 3.º ciclo do ensino básico e secundário de língua portuguesa, matemática, biologia e física e química que receberam formação	n/a	142	74

Nota: n/a – não aplicável

(Adaptado de Santos, Silva, e Mendes 2012b; Afonso et al. 2008)

¹⁷ Escolas onde os alunos das escolas de formação de professores realizam as suas práticas pedagógicas.

Quadro XXVI – Número de professores e orientadores de prática pedagógica envolvidos por ano letivo

	Ano letivo 2001/200 2	Ano letivo 2009/201 0	Ano letivo 2010/201 1	Ano letivo 2011/201 2
Estagiários acompanhados da escola de formação inicial de professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico 1	34	32	50	49
Estagiários acompanhados da escola de formação inicial de professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico 2	n/a	n/a	41	38

Nota: n/a – não aplicável

(Adaptado de Santos, Silva, e Mendes 2012b, Afonso et al. 2008)

4.1.3.8. Alfabetização

A alfabetização teve início como uma experiência piloto para mulheres e jovens no ano letivo 2005/2006 (Santos, Silva, e Mendes 2012b, Afonso, Robalo, e Amaral 2010). Os primeiros alfabetizadores foram formados no ano letivo 2006/2007 em conjunto com a criação do manual para alfabetizadores realizado com apoio do Ministério da Educação de Portugal (Afonso et al. 2008). A segunda fase do PASEG continuou esta iniciativa e acrescentou o trabalho com a Direção Geral de Alfabetização e Educação Não Formal do Ministério da Educação para apoiar a criação de pós-alfabetização e validar a metodologia adotada nesta área (Santos, Silva, e Mendes 2012b). No que concerne à criação da pós-alfabetização não se concretizou, pois ficou determinado que seria realizado após a revisão curricular do ensino básico em curso. No ano letivo 2010/2011 o apoio aos núcleos de alfabetização cessou devido à adoção por parte do Ministério da Educação da Alfa TV, que não era o método utilizado pelo PASEG, no único ano letivo em que havia um recurso humano a tempo inteiro para esta área (Santos, Silva, e Mendes 2012b).

Os dados quantitativos obtidos encontram-se presentes no Quadro XXVII e são quase exclusivos da segunda fase do PASEG devido à escassez de dados da primeira fase. Pode-se constatar que o número de beneficiários é variável, tendo aumentado no ano letivo 2008/2009 e diminuído em mais de 100 pessoas no ano letivo 2010/2011 (Santos, Silva, e Mendes 2012b, Afonso et al. 2008).

Quadro XXVII – número de núcleos de alfabetização e alfabetizados pelo PASEG

	Ano letivo 2008/2009	Ano letivo 2009/2010	Ano letivo 2010/2011
Núcleos de alfabetização a funcionar	n/d	9	5
Alfabetizados	223	284	106

Nota: n/d - dados não disponíveis

(Adaptado de Santos, Silva, e Mendes 2012b, Afonso et al. 2008)

4.1.3.9. Educação para a cidadania e ambiente

A educação para cidadania e ambiente foi incluída de forma mais explícita na segunda fase do PASEG a partir do ano letivo 2010/2011, contando a partir daqui com um recurso humano a tempo inteiro dedicado à promoção de iniciativas nesta área (Santos, Silva, e Mendes 2012b). Segundo dados disponíveis, no ano letivo 2010/2011 estiveram envolvidos em atividades formativas nesta área 796 professores, para além de, neste ano letivo, e no seguinte todas as OfLP e atividades formativas do PASEG integrarem atividades relacionadas com esta temática (Santos, Silva, e Mendes 2012b). Neste âmbito foram realizados seminários, fóruns, programas na rádio e artigos de divulgação na imprensa escrita guineense (Santos, Silva, e Mendes 2012b).

Estava ainda prevista e em fase de preparação a criação de uma Biblioteca Itinerante para a promoção da leitura e atividades de Educação para a Cidadania nas regiões do interior do país (Santos, Silva, e Mendes 2012b). O Programa deu apoio à finalização e impressão do *Referencial de Competências para a Promoção e Desenvolvimento da Educação para a Cultura da Paz, Cidadania, Direitos Humanos e Democracia*, contribuiu para a finalização do *Referencial de Competências para Educação Ambiental* e para a introdução destas temáticas no âmbito da (Santos, Silva, e Mendes 2012b, Silva 2011, IPAD 2011a):

- revisão curricular da formação inicial de professores;
- revisão curricular do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico;
- Estratégia Nacional de Formação em Serviço e Contínua de Professores.

Todas estas iniciativas foram realizadas com a implicação em todo o processo do INDE e/ou com a Escola Superior de Educação da Guiné-Bissau, embora com níveis de participação diferentes.

4.1.3.10. Gestão e administração escolar

Relativamente à gestão e administração escolar, na primeira fase do PASEG, o trabalho desenvolvido pelos AC aos conselhos técnicos e à coordenação de disciplina das escolas era realizado através do apoio à elaboração de horários; preparação de reuniões de coordenação; planificação anual das atividades letivas e na elaboração e correção dos exames (Afonso et al. 2008).

Na primeira fase esta área não estava estruturada e formalizada, funcionava mediante as dinâmicas dos AC e das escolas, facto que se alterou com a segunda fase, por se tratar de uma área estruturada e formalizada no Programa com dois AC a tempo inteiro a partir do ano letivo 2010/2011 (Santos, Silva, e Mendes 2012b, IPAD 2008, 2009, Afonso et al. 2008).

Na segunda fase do PASEG, o apoio à construção dos horários manteve-se nos moldes da fase anterior, mas as atividades centraram-se essencialmente em (Afonso et al. 2008, PASEG 2008, Santos, Silva, e Mendes 2012b):

- Formação às direções de escola;
- Apoio à elaboração de regulamentos internos;
- Realização de um estudo de diagnóstico às direções das escolas públicas onde o PASEG estava a intervir (não foi finalizado, estava em fase de revisão quando o PASEG terminou);
- Apoio à elaboração de planos de desenvolvimento de escola;
- Criação de instrumentos de apoio à gestão e administração das escolas;
- Reinício, com outras características dos GAO - Grupo de Apoio às Oficinas em Língua Portuguesa, que remontam ao ano letivo 2007/2008, que se destinavam ao acompanhamento e formação aos colaboradores e professores dinamizadores das OfLP, e à criação de instrumentos necessária ao seu funcionamento;
- Promoções do Concurso de Projetos Escola - as escolas podiam-se candidatar a financiamento do PASEG para realização de iniciativas nas suas escolas. A matriz de avaliação e um formulário de candidatura foi validada pelo IPAD e pelo Ministério da Educação tendo sido recebidos 40 projetos e aprovados 10;
- Apoio à construção do modelo de gestão escolar em Zonas de Interação Pedagógica – modelo que sustenta a descentralização do sistema educativo, que foi posteriormente aprovado;
- Trabalho com o Ministério da Educação para a elaboração e aprovação dos seguintes instrumentos para serem aplicados a nível nacional: Matrícula do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico; Boletim de Matrícula do 3º ciclo do Ensino Básico; Boletim de Matrícula do Ensino Secundário; Certidão de Frequência do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico; Certidão de Frequência

do 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário; Modelo de Diploma para o Ensino Básico; Modelo de Diploma para o Ensino Secundário; Modelo de Termo de Matrícula e Frequência do 1º ciclo do Ensino Básico; Modelo de Termo de Matrícula e Frequência do 2º ciclo do Ensino Básico; Modelo de Termo de Matrícula e Frequência do 3º ciclo do Ensino Básico; Modelo de Termo de Matrícula e Frequência do Ensino Secundário; Modelo de Relatório de Atividades para as escolas do Ensino Básico e Secundário; Proposta de Ficha do Docente; Proposta de Tabela de emolumentos a cobrar nos estabelecimentos de ensino da Guiné-Bissau; Proposta de ficha de avaliação contínua do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário; Proposta de ficha de avaliação contínua e final do 1º ciclo do ensino básico; Proposta de ficha de avaliação final do 2º ciclo do ensino básico; Proposta de ficha de avaliação final do 3º ciclo do ensino básico; Proposta de ficha de avaliação final do ensino secundário. Destes instrumentos, 12 foram promulgados pelo Despacho 17/GM/11.

4.1.3.11. Articulação das intervenções da Cooperação Portuguesa

A articulação das intervenções da Cooperação Portuguesa foi uma nova área de intervenção introduzidas na segunda fase do PASEG e possibilitou reforçar e articular as sinergias entre os projetos da Cooperação Portuguesa na área da educação. Neste âmbito, teve início o embrião do grupo de trabalho para a estratégia nacional para a formação em serviço e contínua de professores e a operacionalização de um projeto conjunto entre o PASEG e a Fundação Fé e Cooperação em parceria com o UNICEF (Santos, Silva, e Mendes 2012b)

4.1.4. Síntese

A abordagem realizada no estudo 1 centrada na caracterização do Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau (PASEG), deixou claro que este Programa foi de âmbito bilateral resultando uma decisão política que visava suprir a falta de recursos humanos qualificados no ensino secundário Guineense. Teve início no ano letivo 2000/2001 e terminou no 2011/2012, como consequência do corte de relações diplomáticas entre Portugal e a Guiné-Bissau devido ao golpe de estado do dia 12 de abril de 2012 que interrompeu a segunda volta das eleições presidenciais.

Ao longo da sua duração, pode-se considerar que teve duas fases, a primeira do ano letivo 2000/2001 ao 2008/2009 e a segunda fase do ano letivo 2009/2010 ao 2011/2012.

Durante toda a primeira fase, o PASEG não teve um documento de conceção e orientação que permitisse de forma programada prever os recursos, as atividades e os resultados que se pretendiam alcançar. A partir da segunda fase já se observou a existência de um documento do que o Programa pretendia alcançar.

Ainda no que concerne à primeira fase do PASEG, até ao ano letivo 2006/2007 não havia uma coordenação residente em Bissau, sendo o acompanhamento do PASEG realizado pelo Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais do Ministério da Educação de Portugal através de missões técnicas efetuadas por um coordenador e pelos relatórios trimestrais dos Agentes da Cooperação. Muitos dos procedimentos eram também realizados de forma informal, como por exemplo a obrigatoriedade de ter uma turma durante um ano letivo e só depois dar formação, a existência de coordenações informais, entre outros.

Na segunda fase, a gestão era realizada por uma coordenação geral, duas coordenações pedagógicas e uma equipa de assistência científico-pedagógica de uma instituição de ensino superior portuguesa. Esta nova estrutura e o incremento do orçamento permitiu realizar alterações operacionais, ocorrendo a expansão territorial, e o apetrechamento das OfLP.

Em relação às OfLP, na segunda fase do PASEG continuou-se a sua expansão e equipamento, terminando o Programa com 17 OfLP, 8 criadas na primeira fase e 9 na segunda.

No que concerne ao desenvolvimento profissional de professores este teve início no ano letivo 2006/2007 com os GAP e perdurou, desde essa altura, o aumento em número de professores envolvidos e a importância dada a esta componente. Em relação ao apoio à língua portuguesa, esta esteve presente desde o início com o CAP, tendo até ao ano letivo 2007/2008 um público diversificado com alunos, professores e comunidade e a partir do ano letivo 2009/2010 um foco quase exclusivo nos professores.

A partir do ano letivo 2009/2010 assistiu-se a uma alteração das atividades do PASEG, sendo formalizadas e reforçadas as áreas de gestão e administração escolar e a cidadania e ambiente, bem como a criação da área de educação de infância e pré-escolar. Foi neste período que a alfabetização foi excluída do Programa.

4.2. Estudo 2: Caracterização das escolas onde interveio o Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau

4.2.1. Características globais das escolas

No Quadro XXVIII podemos observar as características globais das escolas analisadas. Todas as escolas, com a exceção de uma que é de autogestão, são públicas e situam-se, na sua maioria, nos bairros de Bissau. Tendo como referência o ano de 2015, as escolas funcionam em média há 33,27 anos $\pm 12,24$, sendo o mínimo e o máximo 11 e 57 anos, respetivamente. Podemos ainda constatar que a maioria das escolas apoiadas pelo PASEG (86,7%) foi fundada após a independência, em 1974 e disponibilizam o 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário.

Relativamente aos professores, podemos observar que a maioria (85,68%) tem formação pedagógica, sendo os que não têm formação pedagógica lecionam, na sua maioria, em escolas do 3.º ciclo do ensino básico e secundário.

Em relação ao número de alunos, podemos observar que apenas três escolas têm um número superior de meninas do que de meninos matriculados, sendo que nestas escolas se verifica que a maioria dos alunos frequenta os seis primeiros anos de escolaridade.

Quadro XXVIII – Características globais de cada uma das escolas

Escola	Tipo de construção	Ano da fundação	Localização	Tipo de gestão	Número de professores	Número de professores com formação pedagógica	Número de professores sem formação pedagógica	Número de alunos	Número de alunos por turma	Níveis de ensino	Desde que ano contou com o apoio do PASEG
1	Definitiva	1983	Urbana das regiões	Pública	66 do sexo masculino 6 do sexo feminino total de 72	56	16	2241 do sexo masculino 1240 do sexo feminino total de 3481	40	3.º ciclo do ensino básico e secundário	2010
2	Definitiva e barracas	1999	Bairro	Pública	141 do sexo masculino 14 do sexo feminino total de 155	136	19	3197 do sexo masculino 2488 do sexo feminino total de 5685	37 a 40 alunos	1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário	2005
3	Definitiva e barracas	1989	Bairro	Pública	76 do sexo masculino 60 do sexo feminino total de 136	128	8	2005 do sexo masculino 2197 do sexo feminino total de 4202	40	1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico	2008
4	Definitiva	1958	Praça	Pública	154 do sexo masculino 16 do sexo feminino total de 170	145	25	2877 do sexo masculino 2018 do sexo feminino total de 4895	37 a 47	3.º ciclo do ensino básico e secundário	2000

5	Definitiva e barracas	1975	Bairro	Pública	36 do sexo masculino 13 do sexo feminino total de 49	39	12	677 do sexo masculino 816 do sexo feminino total de 1493	27 a 40	1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico	2009
6	Pré-fabricada	1992	Bairro	Pública	11 do sexo masculino 15 do sexo feminino total de 26	22	2	556 do sexo masculino 494 do sexo feminino total de 1050	38	1.º e 2.º ciclos do ensino básico	2011
7	Definitiva e barracas	1984	Bairro	Pública	160 do sexo masculino 24 do sexo feminino total de 184	152	2	3000 do sexo masculino 2151 do sexo feminino total de 5151	39 a 40	3.º ciclo do ensino básico e secundário	2000
8	Definitiva e barracas	1977	Urbana das regiões	Pública	55 do sexo masculino 0 do sexo feminino total de 55	39	16	1416 do sexo masculino 922 do sexo feminino total de 2338	40	3.º ciclo do ensino básico e secundário	2010
9	Definitiva	2004*	Praça	Pública	171 do sexo masculino 23 do sexo feminino total de 194	154	50	2558 do sexo masculino 2237 do sexo feminino total de 4795	36	3.º ciclo do ensino básico e secundário	2003
10	Definitiva	1975	Bairro	Pública	225 do sexo masculino 57 do sexo feminino total de 282	238	44	5213 do sexo masculino 4882 do sexo feminino total de 10095	42	1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário	2011

11	Definitiva	1975	Praça	Pública	58 do sexo masculino 38 do sexo feminino total de 96	76	10	1449 do sexo masculino 1267 do sexo feminino total de 2716	36	1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico	2003
12	Definitiva	1984	Praça	Pública	143 do sexo masculino 10 do sexo feminino total de 153	133	20	3424 do sexo masculino 3003 do sexo feminino total de 6427	40	3.º ciclo do ensino básico e secundário	2000
13	Definitiva	1991	Bairro	Autogestão	15 do sexo masculino 7 do sexo feminino total de 22	22	0	272 do sexo masculino 286 do sexo feminino total de 558	35 a 36	1.º e 2.º ciclos do ensino básico	2007
14	Definitiva e barracas	1965	Bairro	Pública	16 do sexo masculino 22 do sexo feminino total de 38	38	0	830 do sexo masculino 699 do sexo feminino total de 1529	40	1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico	2009
15	Definitiva	1975	Urbana das regiões	Pública	72 do sexo masculino 2 do sexo feminino total de 74	58	16	1613 do sexo masculino 824 do sexo feminino total de 2437	40	3.º ciclo do ensino básico e secundário	2011

4.2.2. Análise comparada das escolas

Nesta secção iremos proceder à análise comparada das escolas iniciando com as infraestruturas, seguindo-se a organização da escola, os recursos humanos e financeiros, os resultados escolares e o arquivo, terminando com a ligação à comunidade e parcerias.

4.2.3. Infraestruturas

Em relação ao tipo de construção, como podemos observar na Tabela I, 53,3% das escolas são de construção definitiva, 40% contendo partes da escola em construção definitiva e precária e 6,7% de construção não definitiva. Destas, é possível ter acesso em 60% à planta das infraestruturas e 73,3% possuem um projeto para a sua melhoria.

Tabela I - Tipo de construção da escola em função da existência de projeto(s) de melhoria das infraestruturas

Qual é o tipo de construção da escola?	A escola tem projetos para a melhoria das infraestruturas		
	Sim	Não	Total
Definitiva	5 (33,3%)	3 (20,0%)	8 (53,3%)
Definitiva e Barraca	5 (33,3%)	1 (6,7%)	6 (40,0%)
Pré-fabricada	1 (6,7%)	0 (0%)	1 (6,7%)
Total	11 (73,3%)	4 (26,7%)	15 (100%)

Quando analisamos os dados recolhidos sobre o tipo de construção em função das condições das salas de aula para funcionar durante a época das chuvas (Tabela II), verificamos que em 60% das escolas nem todas as salas de aula têm condições para funcionar durante a época das chuvas. Sendo que 26,7% dessas escolas são de construção definitiva, 26,7% de construção definitiva e precária e 6,7% de construção precária.

Tabela II – Tipo de construção da escola em função das condições para funcionar na época das chuvas

Qual é o tipo de construção da sua escola?	Todas as salas têm condições para funcionar durante a época das chuvas?		Total
	Sim	Não	
Definitiva	4 (26,7%)	4 (26,7%)	8 (53,3%)
Definitiva e Barraca	2 (13,3%)	4 (26,7%)	6 (40,0%)
Pré-fabricada	0 (0%)	1 (6,7%)	1 (6,7%)
Total	6 (40%)	9 (60%)	15 (100%)

Relativamente aos níveis de ensino que a escola disponibiliza em função do tipo de construção (Tabela III), verificamos que existem escolas com construção definitiva e construção definitiva e provisória em todos os níveis de ensino, sendo a única escola pré-fabricada do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. Do total de escolas (n=15) 46,7% são do 3.º ciclo do ensino básico e secundário, 26,7% do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, 13,3% do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário e 13,3% do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. Com efeito, podemos concluir que a maioria das escolas apoiadas são do 3.º ciclo do ensino básico e secundário, facto que seria de esperar se tivermos em conta o historial do PASEG e a sua origem.

Tabela III - Tipo de construção da escola em função dos níveis de ensino que oferece

Qual é o tipo de construção da escola?	Que níveis de ensino tem a escola?				Total
	3.º ciclo do EB e secundário	1.º, 2.º e 3.º ciclos do EB	1.º, 2.º e 3.º ciclos do EB e secundário	1.º e 2.º ciclos do EB	
Definitiva	5 (33,3%)	1 (6,7%)	1 (6,7%)	1 (6,7%)	8 (53,3%)
Definitiva e Barraca	2 (13,3%)	3 (20,0%)	1 (6,7%)	0 (0%)	6 (40,0%)
Pré-fabricada	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (6,7%)	1 (6,7%)
Total	7 (46,7%)	4 (26,7%)	2 (13,3%)	2 (13,3%)	15 (100%)

Os respondentes referem que 60% das escolas tem um plano de melhoria de infraestruturas, tendo um dos respondentes optado por não responder à pergunta. No que concerne à localização geográfica,

todas as escolas se situam em meio urbano, sendo que 26,7% se situam na praça¹⁸, 53,3% nos bairros¹⁹ e 20,0% nas zonas urbanas das regiões.

Tabela IV - Tipo de construção da escola em função da localização geográfica

Qual é o tipo de construção da sua escola?	Qual é a localização da escola?			Total
	Praça	Bairro	Urbana das regiões	
Definitiva	4 (26,7%)	2 (13,3%)	2 (13,3%)	8 (53,3%)
Definitiva e Barraca	0 (0%)	5 (33,3%)	1 (6,7%)	6 (40,0%)
Pré-fabricada	0 (0%)	1 (6,7%)	0 (0%)	1 (6,7%)
Total	4 (26,7%)	8 (53,3%)	3 (20,0%)	15 (100%)

Todas as escolas (n=15) têm instalação elétrica e apenas uma não possui qualquer fonte de energia elétrica. Em relação à fonte de energia elétrica podemos constatar na Tabela V que 13,3% das escolas tem gerador, 20,0% a rede pública, 53,3% tem gerador da escola e rede pública, 6,7% gerador externo e rede pública e 6,7% gerador da escola e gerador externo.

Tabela V – Fontes de energia elétrica utiliza

Gerador da escola	Rede pública	Gerador da escola e rede pública	Gerador externo e rede pública	Gerador da escola e gerador externo
2 (13,3%)	3 (20,0%)	8 (53,3%)	1 (6,7%)	1 (6,7%)

No acesso a água potável, tal como no acesso a energia elétrica, apenas uma escola referiu não ter acesso. Na Tabela VI podemos observar a origem de acesso a água, sendo a mais comum a rede pública (33,3%), seguida pelo depósito (26,7%), depois pela manivela (20%), por entidades privadas (13,3%) e por fim por um poço (6,7%).

¹⁸ Representa o centro da cidade.

¹⁹ Representam os bairros da periferia da cidade que foram crescendo ao longo dos anos, principalmente após a independência.

Tabela VI – Origem da água da escola

Manivela	Poço	Depósito	Rede pública	Privado
3 (20,0%)	1 (6,7%)	4 (26,7%)	5 (33,3%)	2 (13,3%)

Uma análise global dos dados mostra que todas escolas têm casas de banho para professores e alunos, apesar de 46% das casas de banho dos alunos não estarem separadas por sexo, contra 26,7% das dos professores. Contudo, quando a questão é a sua utilização, no caso dos alunos (Tabela VII) verificamos que 40% dos respondentes afirmou que estes nem sempre as utilizam, devido a não haver água (33,3%), por estarem sujas e não terem água (6,7%), por estarem sujas, não terem água e estarem danificadas (6,7%), por estarem sujas, não terem água e não haver o hábito de as utilizar (6,7%).

Tabela VII – Razões apontadas para os alunos não utilizarem as casas de banho

Não se aplica	Não há água	Estão sujas e não têm água	Estão sujas, não têm água e estão danificadas	Estão sujas, não têm água e não há hábito de utilizar
7 (46,7%)	5 (33,3%)	1 (6,7%)	1 (6,7%)	1 (6,7%)

Quando é realizada a mesma pergunta em relação aos professores (Tabela VIII), verificámos que na maioria das escolas as casas de banho são utilizadas (66,7%). Porém, nas restantes escolas, estas infraestruturas não são usadas devido a estarem sujas (6,7%) e a não haver água disponível (26,7%).

Tabela VIII - Razões apontadas para os professores não utilizarem as casas de banho

Não se aplica	Não há água	Estão sujas
10 (66,7%)	4 (26,7%)	1 (6,7%)

Das respostas ao questionário, todos os respondentes afirmaram que as suas escolas possuem quadro, contudo 13,3% referiram que nem sempre têm acesso a giz.

No que refere há presença de portas e janelas, como podemos observar na Tabela IX, 53,3% das escolas tem portas em todas as salas de aula e 46,7% não. Sendo que em relação às janelas, observamos que a situação é similar, contudo a percentagem de salas com acesso é superior (66,7%). Quando cruzamos estes dados (Tabela IX), verificamos que 53,3% possui janelas e porta em todas as salas, 13,3% tem janelas em todas as salas, mas não têm portas e 33,3% não tem portas e janelas em todas as salas.

Tabela IX – Presença de portas nas salas de aula em função da presença de janelas

A escola tem portas em todas as salas?	A escola tem janelas em todas as salas?		Total
	Sim	Não	
Sim	8 (53,3%)	0 (0%)	8 (53,3%)
Não	2 (13,3%)	5 (33,3%)	7 (46,7%)
Total	10 (66,7%)	5 (33,3%)	15 (100%)

Analisando os dados referentes ao número de salas de aula, em média há $28,47 \pm 15,62$ por escola. No Gráfico 6 podemos observar que a distribuição é assimétrica positiva, com 50% das escolas situar-se no intervalo entre 20 e 40 salas de aula, sendo que a maioria das escolas se situa no percentil 50 e os valores atípicos são o 62 e o 8 não havendo *outliers*. Este facto parece ilustrar que as dimensões das escolas são díspares, sendo que 25% das escolas tem 30 ou menos salas de aula.

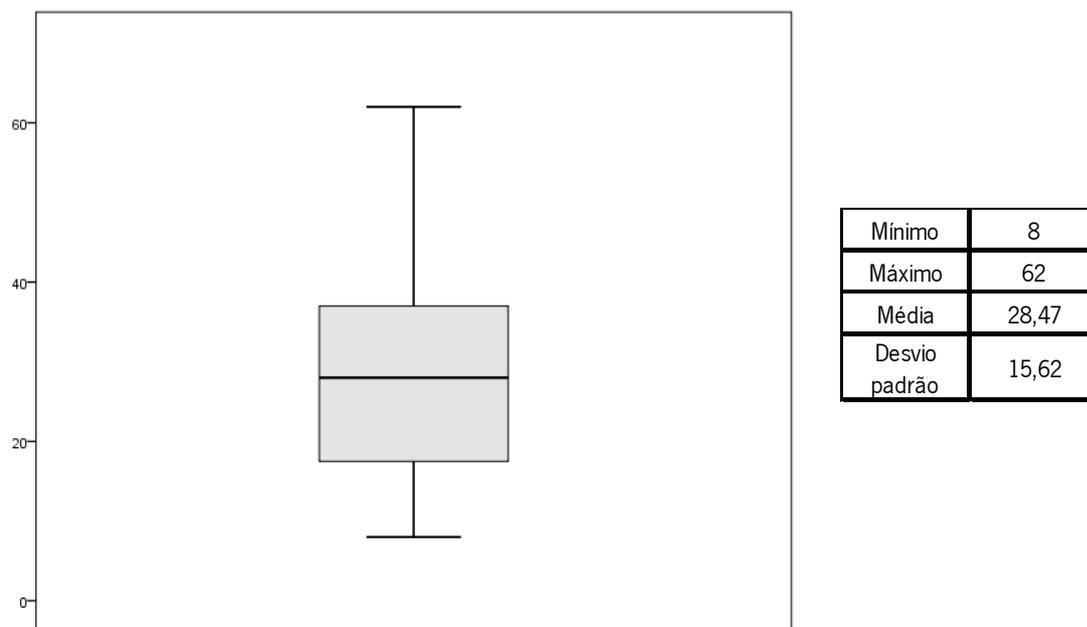


Gráfico 6– Box-plot do número de salas de aula por escola

Quando questionados sobre se a escola tem salas de aula suficientes para o número de alunos, como se pode observar na Tabela X, 66,7% dos respondentes afirmaram que sim, sendo que para 33,3% não são suficientes. Os respondentes que têm a percepção de que o número de salas de aula não é suficiente representam escolas do 3.º ciclo do ensino básico e secundário e do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico de Bissau.

Tabela X – Percepção sobre o número de salas de aula em função dos níveis de escolaridade da escola

A escola tem salas suficientes para o número de alunos?	Que níveis de ensino tem a escola?				Total
	3.º ciclo do EB e secundário	1.º, 2.º e 3.º ciclos do EB	1.º, 2.º e 3.º ciclos do EB e secundário	1.º e 2.º ciclos do EB	
Sim	3 (20,0%)	3 (20,0%)	2 (13,3%)	2 (13,3%)	10 (66,7%)
Não	4 (26,7%)	1 (6,7%)	0 (0%)	0 (0%)	5 (33,3%)
Total	7 (46,7%)	4 (26,7%)	2 (13,3%)	2 (13,3%)	15 (100%)

Ainda em relação às salas de aula, pela percepção dos participantes presente na Tabela XI, torna-se relevante constatar que 80% das escolas não tem um número suficiente de cadeiras e mesas para o número total de alunos, sendo que as que afirmaram ter cadeiras e mesas suficientes são escolas do 3.º ciclo do ensino básico e secundário (13,3%) e do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (6,7%).

Tabela XI - Percepção sobre a presença de cadeiras e mesas suficientes em função dos níveis de escolaridade da escola

A escola tem cadeiras e mesas por sala suficientes para o número de alunos?	Que níveis de ensino tem a escola?				Total
	3.º ciclo do EB e secundário	1.º, 2.º e 3.º ciclos do EB	1.º, 2.º e 3.º ciclos do EB e secundário	1.º e 2.º ciclos do EB	
Sim	2 (13,3%)	0	1 (6,7%)	0	3 (20,0%)
Não	5 (33,3%)	4 (26,7%)	1 (6,7%)	2 (13,3%)	12 (80,0%)
Total	7 (46,7%)	4 (26,7%)	2 (13,3%)	2 (13,3%)	15 (100%)

Relativamente à presença nas infraestruturas das escolas de outros espaços para além das salas de aula, como podemos observar no Gráfico 7, as infraestruturas mais frequentes são um espaço próprio para a direção (86,7%), um espaço próprio para a secretaria (73,3%), sala dos professores (80%) e Centro de recursos/Oficina em Língua Portuguesa (86,7%).

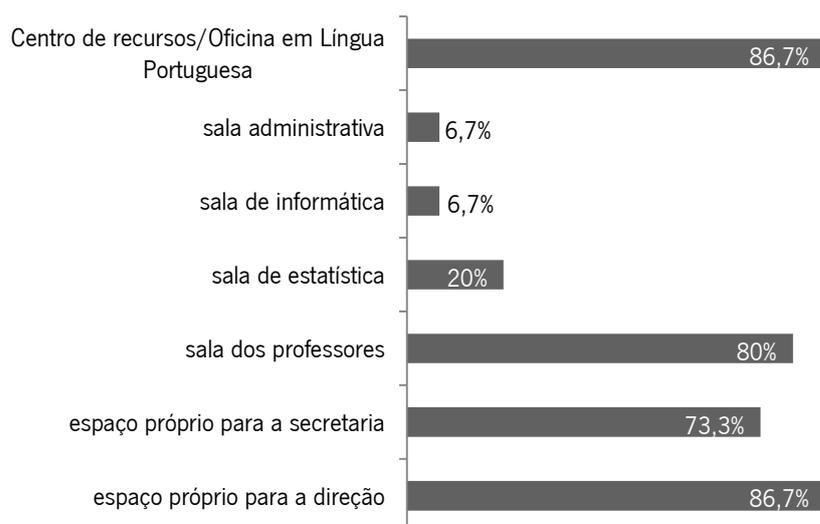


Gráfico 7 – Espaços presentes nas escolas para além das salas de aula

Os dados presentes na Tabela XII, desde logo, permitem perceber que a maioria das escolas tem centro de recursos/Oficina em Língua Portuguesa (OfLP) que no momento da recolha dos dados estavam a funcionar. Ainda em relação a estas estruturas, podemos constatar que em 38,5% das escolas ocupam uma sala de aula, em 46,2% escolas duas salas de aula e em 15,4% escolas três salas de aula.

Tabela XII – Tipo de construção da escola em função da existência de centro de recursos/Oficina em Língua Portuguesa

Qual é o tipo de construção da escola?	A escola tem centro de recursos/ Oficina em Língua Portuguesa		Total
	Sim	Não	
Praça	4 (26,7%)	0 (0%)	4 (26,7%)
Urbana das regiões	3 (20,0%)	0 (0%)	3 (20,0%)
Bairro	6 (40,0%)	2 (13,3%)	8 (53,3%)
Total	13 (86,7%)	2 (13,3%)	15 (100%)

Do conjunto de escolas que tem OfLP, quando se coloca a questão sobre quem é o seu responsável, em 7,7% das escolas é o diretor, em 69,2% o professor dinamizador, em 7,7% o professor dinamizador e os colaboradores, em 7,7% o diretor, o professor dinamizador e os colaboradores e em 7,7% o diretor e professor dinamizador.

Quando se questiona sobre as fontes de financiamento das OfLP, os resultados revelam (Gráfico 8) que prevalece fundos provenientes da direção da escola (46,2%) e do PASEG (23,1%) embora este programa já não esteja em funcionamento.

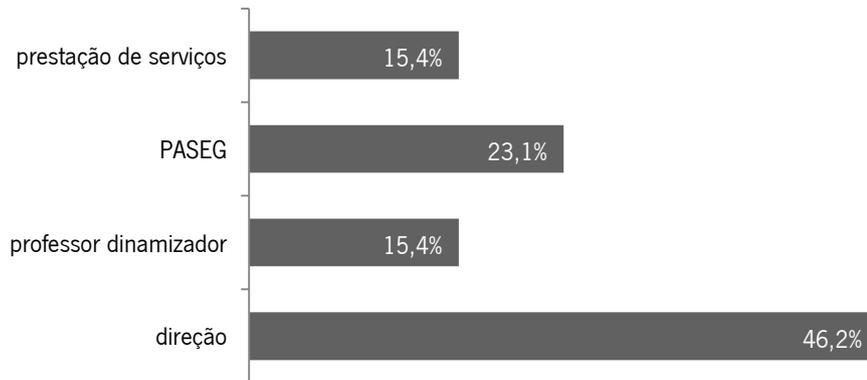


Gráfico 8 – Fontes de financiamento das OfLP

Ao nível dos materiais disponíveis nas OfLP os dados fornecidos evidenciam diferenças entre escolas. Assim, 30,8% das escolas possuem livros científicos, livros de literatura, manuais escolares, sala de informática, fotocopiadora e sala de formação; 7,7% tem livros científicos, livros de literatura, manuais escolares, sala de informática, fotocopiadora, sala de formação, rádio e televisão; 23,1% têm livros científicos, livros de literatura, manuais escolares, sala de informática, fotocopiadora; 7,7% tem sala de informática, sala de formação e fotocopiadora; 15,4% livros de literatura, manuais escolares, sala de informática, fotocopiadora e sala de formação; 7,7% livros científicos, livros de literatura, manuais escolares, sala de informática e sala de formação; e 7,7% manuais escolares e sala de formação.

Analisando os dados relativos a quem trabalha/colabora nas OfLP (Gráfico 9), embora a resposta com maior número de frequência seja o professor dinamizador e os colaboradores (38,5%), surgem outras configurações, sendo que a segunda mais comum (23,1%) é diretor, professor dinamizador, colaboradores e associação de estudantes.

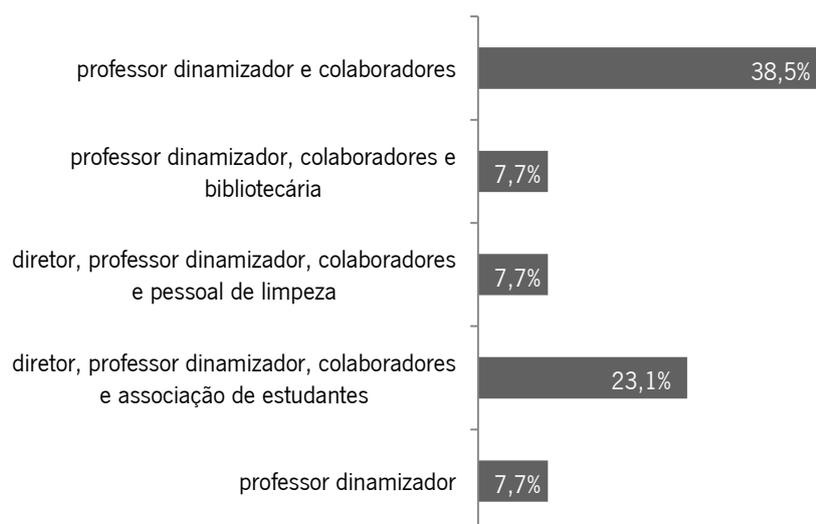


Gráfico 9 – Pessoas que trabalham/colaboram na OfLP

4.2.4. Organização da escola

Relativamente à existência de um patrono, 80% das escolas referiu que tem um. No que concerne à existência de associações dentro espaço escolar, 73,3% das escolas referiu que tem em funcionamento a associação de estudantes, 93,3% comissão/associação de pais e 73,3% ter outras associações/comissões dentro da escola. Com podemos observar na Tabela XIII, as escolas que não têm em funcionamento associação de estudantes são escolas que disponibilizam o 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico ou o 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.

Tabela XIII – Níveis de ensino das escolas em função da presença ou ausência de associação/comissão de pais

Que níveis de ensino que tem a escola?	A escola tem em funcionamento uma associação de estudantes?		Total
	Sim	Não	
3.º ciclo do EB e secundário	7 (46,7%)	0 (0%)	7 (46,7%)
1.º, 2.º e 3.º ciclos do EB	2 (13,3%)	2 (13,3%)	4 (26,7%)
1.º, 2.º e 3.º ciclos do EB e secundário	2 (13,3%)	0 (0%)	2 (13,3%)
1.º e 2.º ciclos do EB	0 (0%)	2 (13,3%)	2 (13,3%)
Total	11 (73,3%)	4 (26,7%)	15 (100%)

Quando analisamos os dados referentes ao número de turnos que estão em funcionamento em cada escola (Gráfico 10), verificamos que o 1.º ciclo do ensino básico está em funcionamento na maioria

das escolas no 1.º turno (87,5%), relativamente ao 2.º ciclo do ensino básico no 2.º turno (87,5%), o 3.º ciclo do ensino básico no 1.º e no 2.º turno (84,6%), e o ensino secundário no 3.º turno (100%).

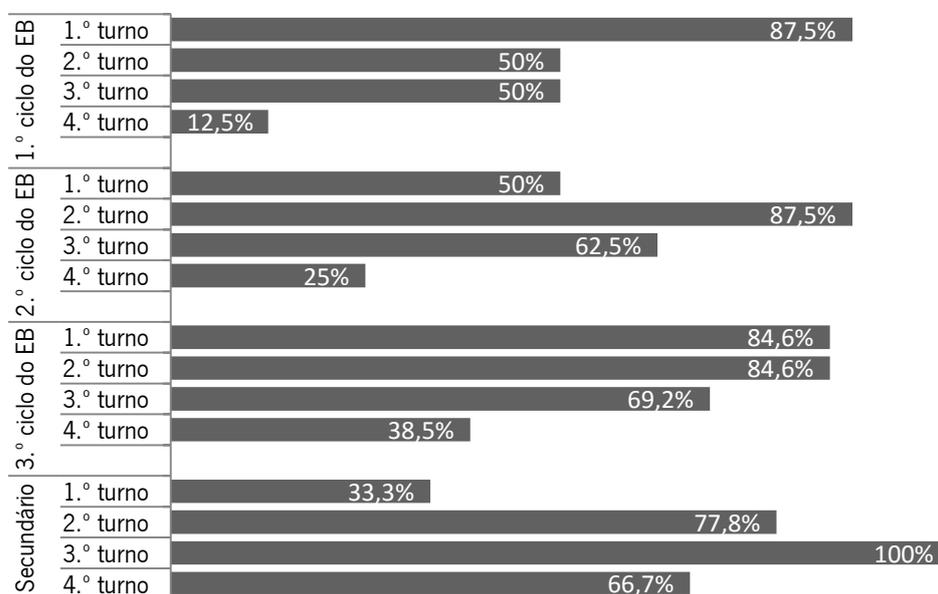


Gráfico 10 – Percentagem de turnos em que está em funcionamento cada nível de ensino

Os órgãos que as escolas têm em funcionamento também são díspares, sendo que o mais comum é o conselho técnico (46,7%); de seguida o conselho técnico e conselho disciplinar (20%); depois todas as combinações com a frequência de um (6,7%) conselho de gestão, conselho técnico, conselho diretivo e assembleia de professores; conselho de gestão, conselho técnico, conselho diretivo, conselho diretivo alargado e assembleia geral; conselho técnico e conselho diretivo; conselho técnico, conselho disciplinar e conselho de atividades extra escolares; conselho técnico, conselho disciplinar e conselho diretivo.

Quando se inquire os respondentes relativamente a quem toma decisões na escola, a resposta com maior frequência foi a equipa de direção (40%); a resposta com menos frequência (6,7%) foi conselho diretivo; seguindo-se as seguintes três combinações, todas com a mesma frequência (13,3%), diretor, equipa de direção, conselho técnico e associação/comissão de pais; diretor e equipa de direção; equipa de direção, conselho técnico e associação/comissão de pais; equipa de direção e conselho técnico.

Em relação ao plano de desenvolvimento de escola verificou-se que 53,3% das escolas têm este plano, e destas, 75% estão a implementá-lo.

Relativamente à existência de plano anual de atividades, regulamento interno, organograma, documento que regule as questões disciplinares, relatório anual de atividades e acesso aos documentos

orientadores do Ministério da Educação Nacional, todos os respondentes afirmaram que as suas escolas tinham elaborado/acesso a tais documentos. Contudo, 13,3% das escolas não tem o plano anual de atividades a ser implementado.

Em termos gerais, a maioria dos pais participam nas decisões das escolas (80%), sendo que, como se pode observar no Gráfico 11, a sua participação está mais centrada na construção de infraestruturas, na melhoria das condições de acesso e nas atividades extraescolares do que, por exemplo, nos processos de decisão curricular. Assim, a atividade apontada pelos respondentes com maior frequência é a construção de salas de aula (53,3%) seguida pela participação nas atividades extraescolares (40%).



Gráfico 11 – Participação dos pais nas decisões tomadas na escola

No que se refere aos alunos possuírem manuais escolares e material básico para as aulas (lápiz/esferográfica e caderno), como se pode observar no Gráfico 12, em 66,7% das escolas somente alguns alunos têm manuais escolares. Em relação aos materiais básicos para as aulas os dados vão em sentido inverso, uma vez que em 80% das escolas a perceção é que os alunos possuem estes materiais.

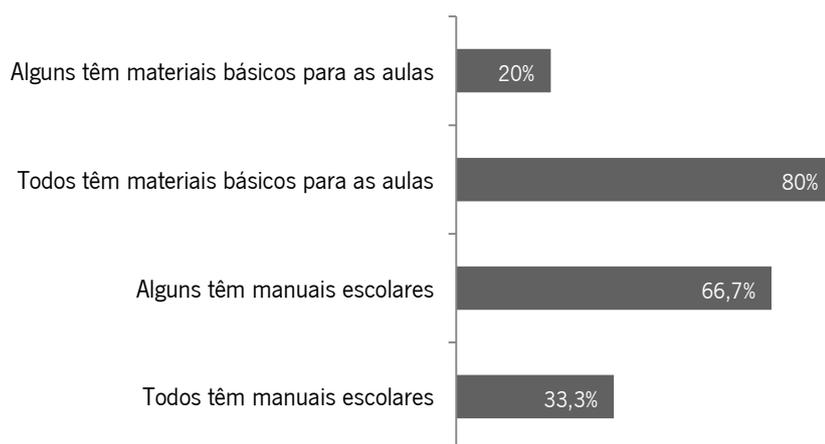


Gráfico 12 – Percentagem de alunos com manuais escolares e materiais básicos para as aulas

Pela observação do Gráfico 13, podemos verificar que o número de alunos do sexo masculino é, com a exceção das escolas 3, 5 e 13, superior aos do sexo feminino. Nas escolas 1, 8 e 15 o número de alunos do sexo masculino ultrapassa mesmo os 60% dos alunos e abrange as três escolas fora de Bissau. O conjunto de escolas apoiadas pelo PASEG tem um total de 56852 alunos, sendo que 31328 (55,1%) são do sexo masculino e 25524 (44,9%) do sexo feminino.

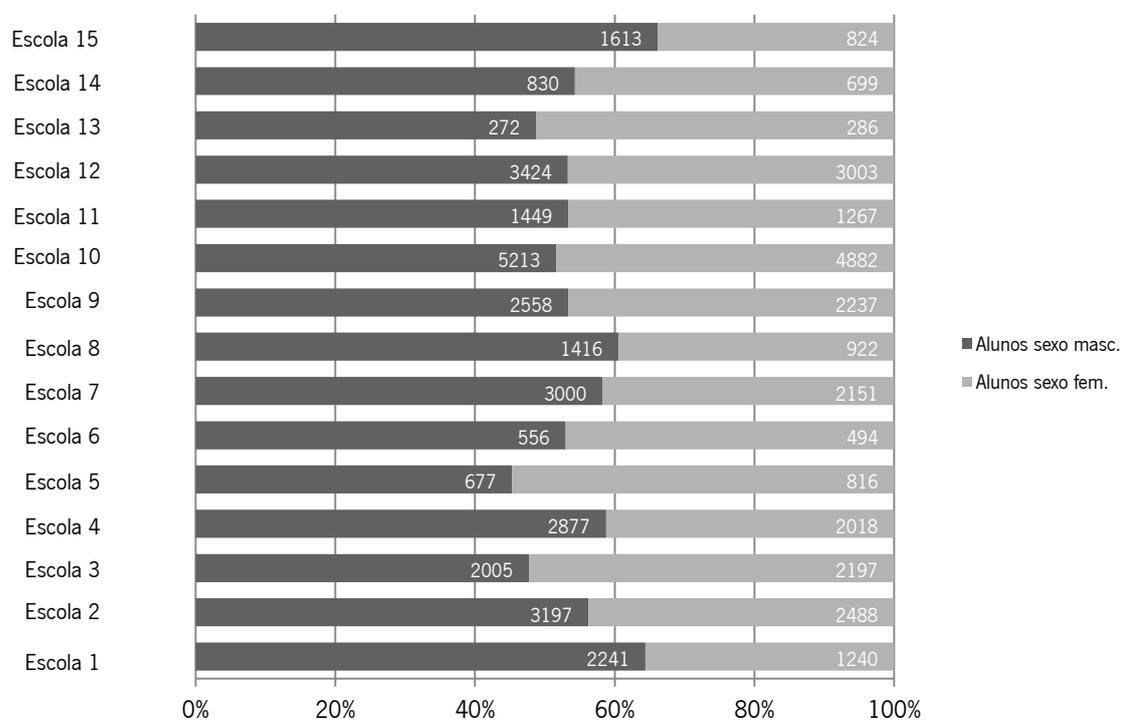


Gráfico 13 – Número total de alunos do sexo masculino e feminino por escola no início do ano letivo

Relativamente à sua distribuição por turma (Tabela XIV) verificámos que, de uma maneira geral, as turmas são constituídas por 36 a 47 alunos. Contudo, pelos dados parece que o valor mais frequente de alunos por turma é de 40.

Tabela XIV – Número de alunos por turma

Número de alunos por turma	Frequência	Percentagem
36	2	13,3%
38	1	6,7%
40	6	40,0%
42	1	6,7%
27 a 40	1	6,7%
35 a 36	1	6,7%
37 a 47	1	6,7%
37 a 40	1	6,7%
39 a 40	1	6,7%

Em todas as escolas se procede ao tratamento dos dados estatísticos dos alunos ao longo do ano letivo, dos exames realizados, bem como ao seu arquivamento que fica disponível para consulta nas escolas. Dos respondentes, 60% afirmou que o tratamento estatístico é realizado por computador utilizando o *software* Microsoft Excel.

Quando inquiridos sobre os principais fatores de insucesso escolar dos alunos (Gráfico 14) constata-se que as greves dos professores (86,7%), a língua portuguesa (60%) os pais analfabetos (53,3%) e falta de materiais básicos para as aulas (53,3%) são as que consideram mais frequentes.



Gráfico 14 – Percentagem de razões apontadas pelos respondentes como fatores de insucesso escolar

Quando analisamos os dados em cada uma das escolas sobre o insucesso escolar, como se pode observar no Gráfico 15, verificamos que as reprovações são elevadas mas variáveis, sendo a percentagem mais baixa 17,6% e a mais alta 34,9%. A Escola 13 apresenta melhores resultados nos vários indicadores, apresentado as Escola 3 e 14 a percentagem mais baixa (46,6%) de alunos que transitam de ano letivo.

Os dados referentes ao insucesso escolar dizem respeito ao número de meninas e meninos que transitam de ano após as avaliações realizadas pelos professores.

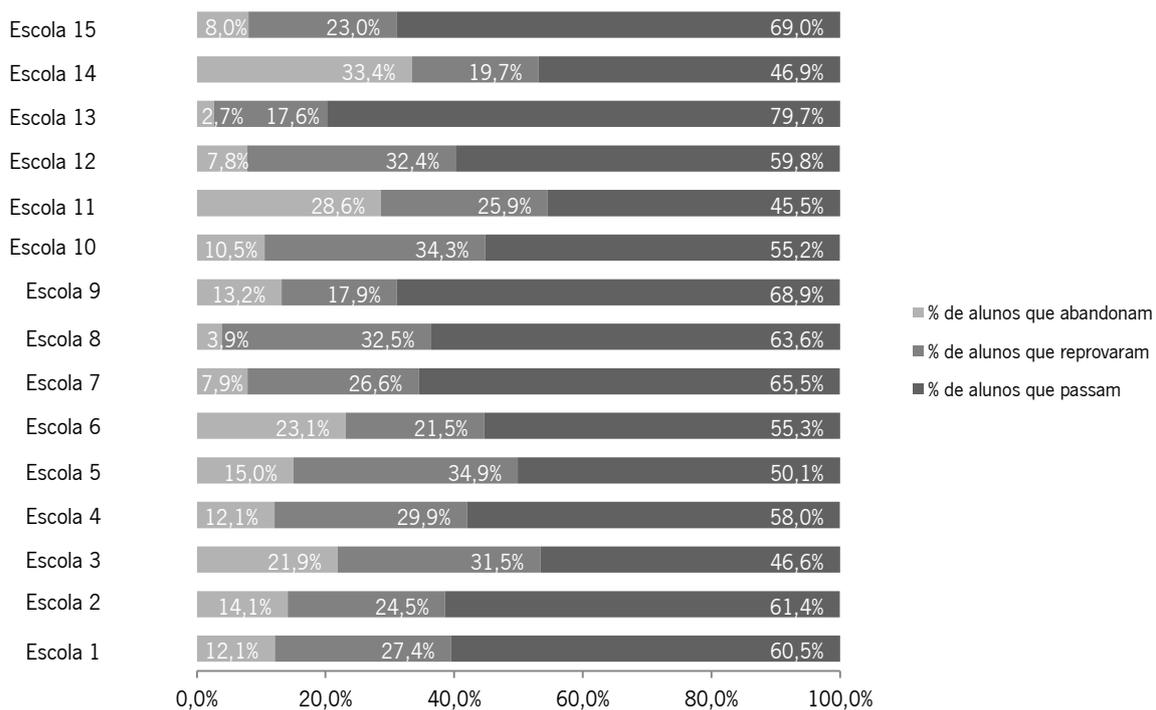


Gráfico 15 – Percentagem de alunos que abandonam, que reprovam e que passam de ano escolar

No que concerne ao abandono escolar (Gráfico 16) verificamos que esta oscila entre 17,6% e 34,9%, sendo elevada na maioria das escolas. Quando questionamos os respondentes sobre o que mais contribuiu para o abandono escolar (Gráfico 16), podemos verificar que as razões com maior frequência são falta de meios para pagar as propinas (66,7%), seguindo-se ajudar a família e o casamento, ambos com 60%.

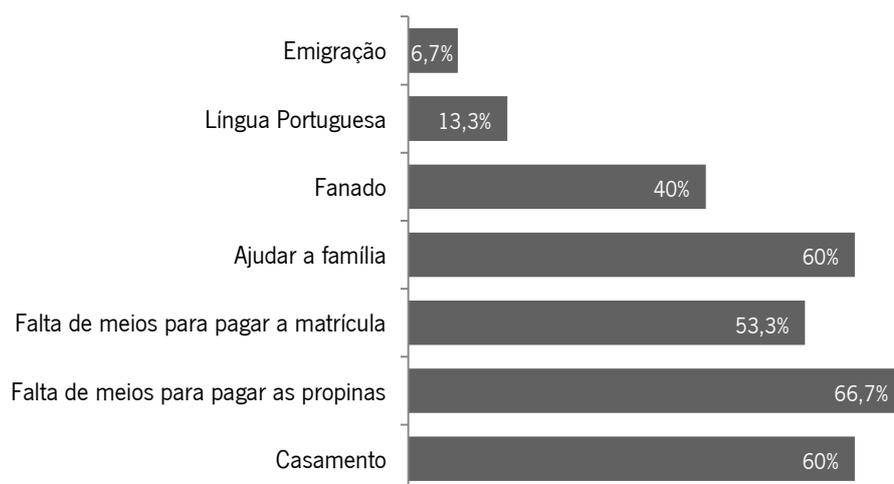


Gráfico 16 – Percentagem de razões apontadas pelos respondentes como fatores de abandono escolar

Quanto ao número de docentes, o número é variável (Gráfico 17), pois está muito dependente dos níveis de escolaridades disponíveis em cada escola e do número de alunos. Por esta razão, será de esperar que as escolas que têm turmas do 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário tenham maior número de professores, pois no 1.º e o 2.º ciclos do ensino básico os professores lecionam em regime de monodocência e geralmente este tipo de escolas são de menor dimensão.

Pela observação do Gráfico 17, podemos constatar que a maioria dos professores é do sexo masculino - 1399 do sexo masculino (82%) e 307 do sexo feminino (18%). Apenas nas escolas 6 e 14 o número de professores do sexo feminino ultrapassa as do sexo masculino, 57,7% para 42,3% e 57,9% para 42,1%, respetivamente. A maioria dos professores (85,7%) tem formação pedagógica, sendo os que não têm lecionam na sua maioria em escolas do 3.º ciclo do ensino básico e secundário.

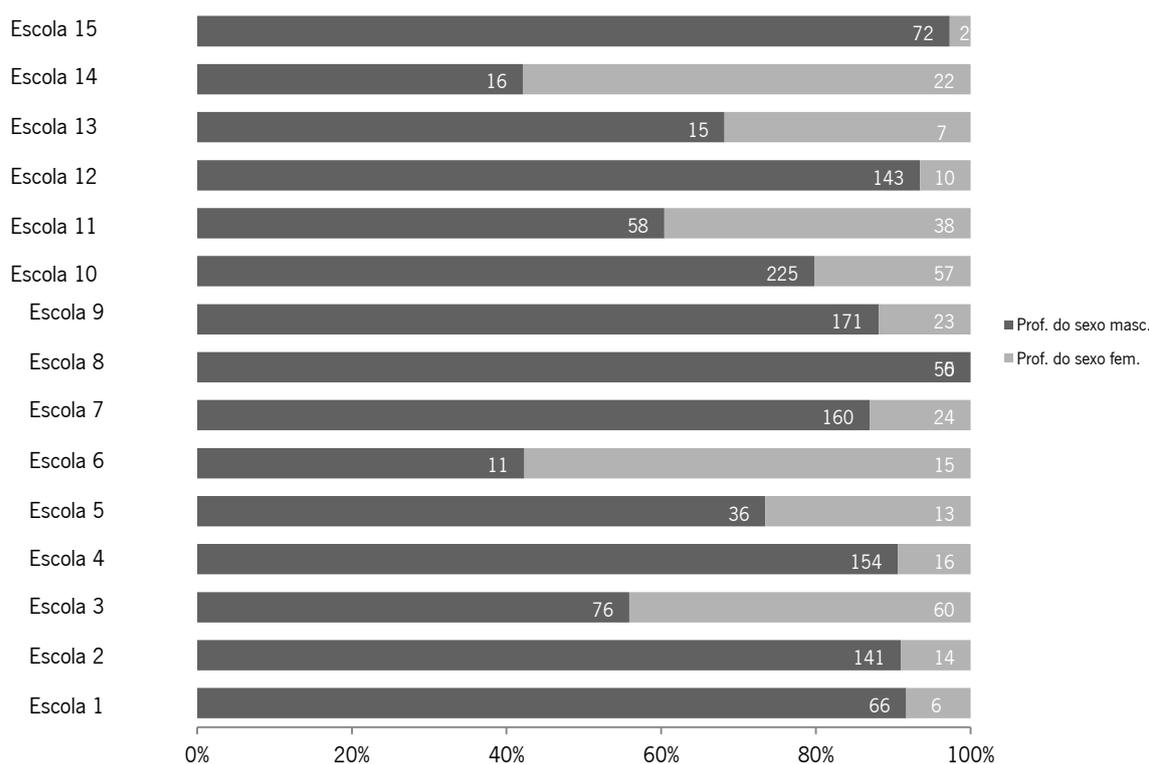


Gráfico 17 - Número total de professores do sexo masculino e feminino por escola

Os resultados obtidos relativamente ao acesso dos professores a formação contínua deixam evidente que existe uma diferença de 20% entre as escolas cujos professores têm acesso (60%) e os que não têm (40%) acesso a formação. Se analisarmos a Tabela XV em maior pormenor verificamos que todos os respondentes referiram ter acesso a formação contínua assinalaram o PASEG como sendo a instituição que disponibiliza essa formação aos professores, apesar de este Programa já não estar em funcionamento.

Tabela XV – Instituições que fornecem formação contínua aos professores

Não se aplica	PASEG	PASEG e FEC	INDE, PASEG e FEC	INDE, PASEG e UNICEF	Total
6 (40%)	5 (33,3%)	2 (13,3%)	1 (6,7%)	1 (6,7%)	15 (100%)

Quando questionados sobre que conteúdos/temáticas versavam as formações (Gráfico 18), verificamos que a língua portuguesa (77,4%) e a matemática (55,6%) são as áreas com maior número de respostas seguidas pela informática (44,4%) e pela biologia (44,4%).

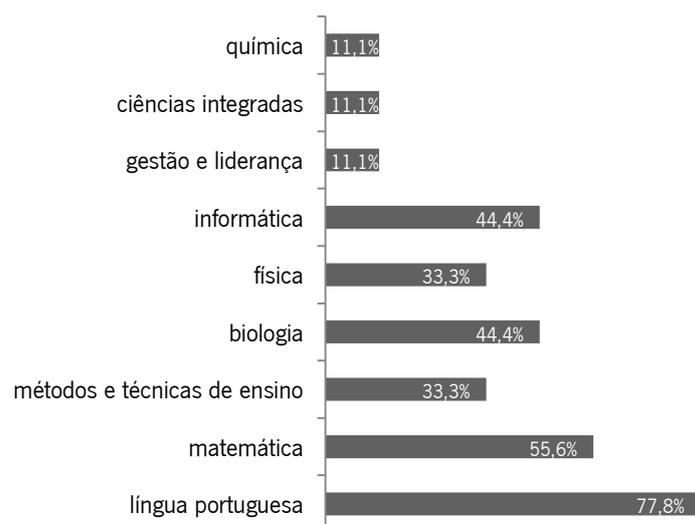


Gráfico 18 - Conteúdos/temáticas abordadas na formação contínua

No que concerne ao número de horas semanais que os professores trabalham as respostas são díspares, contudo a maioria dos professores situa-se no intervalo de 20 a 32 horas semanais.

Tabela XVI - Número de horas semanais que os professores trabalham

Número de horas semanais que os professores trabalham	Frequência	Percentage m
20	1	6,7%
24	3	20%
28	2	13,3%
32	2	13,3%
40	1	6,7%
29 a 32	2	13,3%
21 a 48	1	6,7%
21 a 32	1	6,7%
21 a 24	1	6,7%
25 a 28	1	6,7%

A maioria dos inquiridos (60%) refere que os professores têm por vezes acesso a materiais didático-pedagógicos, ficando as restantes respostas distribuídas de forma igual entre as hipóteses têm sempre

acesso (20%) e não têm acesso (20%). Como podemos observar na Tabela XVII, as escolas que não têm acesso a materiais escolares situam-se em Bissau, 13,3% nos Bairros e 6,7% na Praça.

Tabela XVII – Tipo de construção da escola em função do acesso por parte dos professores a material didático-pedagógico

Qual é a localização da sua escola?	Os professores têm acesso a material didático-pedagógicos?			Total
	Sim	Não	Por vezes	
Praça	1 (6,7%)	1 (6,7%)	2 (13,3%)	8 (53,3%)
Urbana regiões	1 (6,7%)	0 (0%)	2 (13,3%)	6 (40,0%)
Bairro	1 (6,7%)	2 (13,3%)	5 (33,3%)	1 (6,7%)
Total	3 (20%)	3 (20%)	9 (60,0%)	15 (100%)

Quando se inquirir os respondentes relativamente ao apoio que as escolas têm de outras organizações para além do Ministério da Educação (Gráfico 19), os dados deixam perceber que 26,7% das escolas não recebe apoio e as restantes apresentam vários. Com efeito, esta evidência é reforçada com a resposta à pergunta do questionário – A escola procura parcerias? – onde 93,3% dos participantes responderam afirmativamente. Relativamente à instituição que fornece apoio às escolas, destaca-se o PASEG com maior percentagem (72,7%), apesar de já não estar em funcionamento aproximadamente há um ano no momento de recolha de dados.

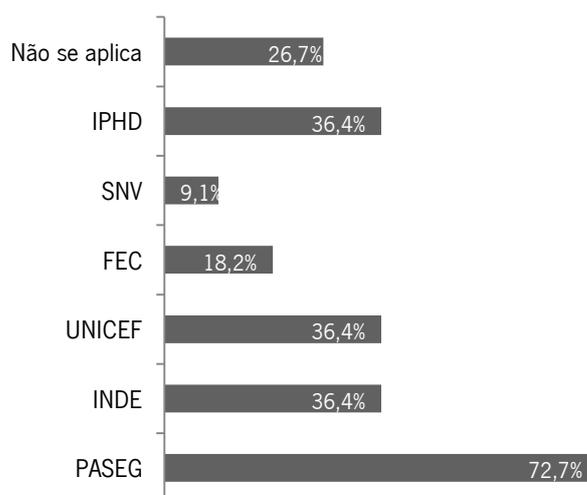


Gráfico 19 – Percentagem de escolas com apoio de outras organizações para além do Ministério da Educação

No que concerne à participação da comunidade na vida da escola, 60% dos respondentes referiu que a comunidade participa nas atividades da escola.

Dos dados referentes ao número de anos que o PASEG esteve nas escolas, podemos aferir que esteve em média $5,53 \pm 4,25$. No Gráfico 20 podemos observar que a distribuição é assimétrica negativa e os dados são heterogêneos, com 50% das escolas a situar-se no intervalo entre os 2 e os 9 anos, com a maioria das escolas no percentil 75, e os valores atípicos a serem o 12 e o 1 não existindo *outliers*.

Posto isto, utilizamos a variável número de anos que o PASEG esteve nas escolas sobre as variáveis número de anos da escola e número total de alunos por escola efetuou-se uma análise do coeficiente de correlação de Spearman para medir o grau de associação ou de relação linear entre elas, tendo como referência o ano de 2012. Através da leitura do teste de Spearman constata-se que não há uma correlação estatisticamente significativa entre as variáveis em análise ($p=0,660$; $p=0,126$).

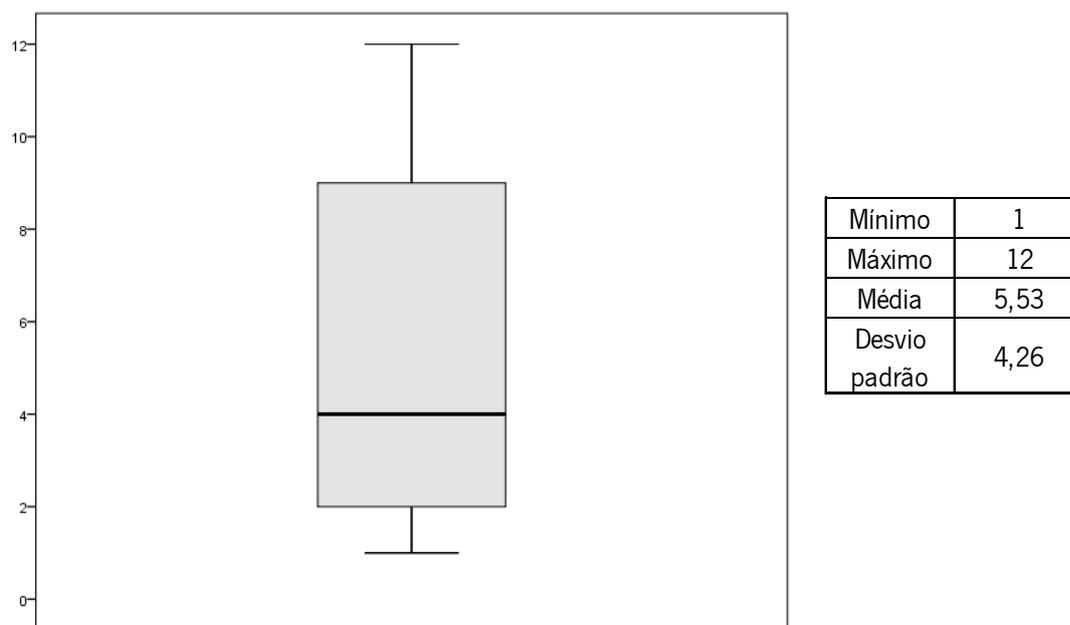


Gráfico 20 - Box-plot do número anos que o PASEG esteve nas escolas

4.2.5. Síntese

A abordagem do estudo 2 centrou-se na caracterização das escolas onde interveio o Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau (PASEG). Contudo, do universo de escolas apoiadas pelo PASEG foi realizada a caracterização de 15, uma vez que o critério de inclusão foi todas as escolas do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário que não tinham como única características o apoio à formação inicial de professores.

Verificamos que o PASEG esteve nas escolas em média 5,53 anos \pm 4,25, com valores máximos e mínimos de 12 e 1, respetivamente, com 50% das escolas a situar-se no intervalo entre os 2 e os 9 anos e a maioria no quartil 75. Constatamos também que não se verifica uma correlação estatisticamente significativa entre as variáveis número de anos da escola sobre o número total de alunos por escola ($p=0,660$; $p=0,126$), tendo como referência o ano de 2012.

Relativamente aos níveis de ensino disponibilizados pelas escolas, parece predominar o 3.º ciclo do ensino básico e secundário, com todas as escolas a situar-se geograficamente em meio urbano nos bairros da cidade de Bissau, com apenas 20% das escolas apoiadas a situarem-se fora da capital do país.

Predominam escolas de construção definitiva e ou definitiva e precária (93,3%) que tendo como referência o ano de 2015, funcionam em média há 33,27 anos \pm 12,24, sendo o mínimo e o máximo 11 e 57 anos, respetivamente. Com efeito, a maioria das escolas (86,7%) foi fundada após a independência, em 1974. No que concerne ao acesso à energia elétrica e água potável, todas as escolas, com a exceção de uma, têm acesso a estes recursos.

O número de salas de aulas por escola é variável, contudo em média há 28,47 \pm 15,62 salas de aula por escola, com o 1.º ciclo do ensino básico a funcionar na maioria das escolas no 1.º turno (87,5%), o 2.º ciclo do ensino básico no 2.º turno (87,5%), o 3.º ciclo do ensino básico no 1.º e no 2.º turno (84,6%), e o ensino secundário no 3.º turno (100%).

Quando analisamos os resultados referentes à presença nas infraestruturas das escolas de outros espaços para além das salas de aula constatamos que as mais frequentes são casas de banho para professores e alunos (100%), um espaço próprio para a direção (86,7%), um espaço próprio para a secretaria (73,3%), sala dos professores (80%) e Centro de Recursos/Oficina em Língua Portuguesa (86,7%).

A maioria das escolas tem OfLP (86,7%) que ocupa uma sala de aula, com materiais diversos entre si, financiadas maioritariamente pela direção da escola (46,2%) e pelo PASEG (23,1%), embora este Programa já não esteja em funcionamento, e uma gestão realizada pelos professores dinamizadores.

A tomada de decisões nas escolas é realizada maioritariamente pela equipa de direção (40%), embora os pais e os encarregados de educação (80%) e a comunidade (60%) participem nas decisões e/ou nas atividades promovidas pela escola, mas estes dois últimos em tarefas centradas na construção de infraestruturas, melhoria das condições de acesso e atividades extraescolares.

Todas as escolas procedem ao tratamento dos dados estatísticos dos alunos ao longo do ano letivo (60% por computador utilizando o *software* Microsoft Excel), bem como ao seu arquivamento que fica disponível para consulta nas escolas.

A maioria das escolas tem em funcionamento uma associação de estudantes (73,3%), uma comissão/associação de pais (93,3%) e outras associações/comissões (73,3%).

Quando se inquire os respondentes relativamente ao apoio que as escolas têm de outras organizações para além do Ministério da Educação, a maioria das escolas (73,3%) recebe outros apoios. Porém, a instituição que se destaca é o PASEG (72,7%), apesar de já não estar em funcionamento, aproximadamente há um ano no momento de recolha de dados.

O plano de desenvolvimento de escola está a ser implementado em 75% das 53,3% das escolas que o têm elaborado. Ainda no que concerne ao planeamento, todas as escolas têm plano anual de atividades, regulamento interno, organograma, documento que regule as questões disciplinares, relatório anual de atividades e acesso aos documentos orientadores do Ministério da Educação Nacional. Todavia, 13,3% das escolas não tem o plano anual de atividades a ser implementado.

Relativamente aos professores a maioria é do sexo masculino - 1399 do sexo masculino (82%) e 307 do sexo feminino (18%), apenas nas escolas 6 e 14 o número de professores do sexo feminino ultrapassa os do sexo masculino.

No que se refere à formação, a maioria dos professores (85,68%) tem formação pedagógica, sendo o seu número variável por escola, pois está dependente dos níveis de escolaridades disponíveis e do número de alunos.

Quando a questão é o número de horas semanais que os professores trabalham, as respostas são díspares, contudo a maioria dos professores situa-se no intervalo de 20 a 32 horas semanais. A maioria dos inquiridos (60%) refere que os professores têm por vezes acesso a materiais didático-pedagógicos.

Os resultados obtidos relativamente ao acesso dos professores a formação contínua mostra que há diferenças no acesso. Nesta componente o PASEG voltou a ser referido como sendo a instituição que disponibiliza essa formação aos professores, apesar de este Programa já não estar em funcionamento. As áreas onde os professores receberam mais formação foram língua portuguesa (77,4%), matemática (55,6%), informática (44,4%) e biologia (44,4%).

No que respeita aos alunos, o conjunto de escolas apoiadas pelo PASEG tem um total de 56852 alunos, sendo que 31328 (55,1%) são do sexo masculino e 25524 (44,9%) do sexo feminino. Com efeito, o número de meninos é superior ao número de meninas por escola, com a exceção das escolas 3, 5 e 13.

O insucesso escolar dos alunos é apontado pelos respondentes como sendo uma consequência das greves dos professores (86,7%), do uso da língua portuguesa (60%), dos pais analfabetos (53,3%) e da falta de materiais básicos para as aulas (53,3%). Quando comparamos os dados sobre o insucesso escolar em cada uma das escolas, verificamos que as reprovações são elevadas mas variáveis, sendo a percentagem mais baixa 17,6% e a mais alta 34,9%. Os mesmos valores são verificados para o abandono escolar, sendo as razões apontadas com maior frequência a falta de meios para pagar as propinas (66,7%), ajudar a família (60%) e o casamento (60%).

Na maioria das escolas (80%) a percepção é que os alunos possuem material básico para as aulas (lápiz/esferográfica e caderno). Porém, quando a questão é sobre manuais escolares, a percepção da maioria dos respondentes (66,7%) é que somente alguns alunos os têm.

4.3. Estudo 3: Olhar focado sobre quatro escolas que foram apoiadas pelo Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau

4.3.1. Escola 1

A Escola 1 é uma escola pública de construção definitiva que foi criada no ano 1983. Situa-se na área urbana de uma das regiões da Guiné-Bissau e contava com o apoio do PASEG desde 2010. No ano letivo 2012/2013, disponibilizava o 3.º ciclo do ensino básico e secundário a 3481 alunos, sendo 2241 do sexo masculino e 1240 do sexo feminino. A lecionar na escola encontravam-se 72 professores, 66 do sexo masculino e 6 do sexo feminino, sendo que deste universo 56 possuem formação pedagógica e 16 não. Quando o PASEG terminou (2012), esta escola tinha sensivelmente dois anos de apoio, por esta razão, parece que muitos dos processos ainda estavam numa fase inicial (mais informações sobre esta escola no estudo 2).

No que concerne ao apoio à escola, de uma forma global, podemos constatar que, para a maioria dos participantes no estudo, o principal objetivo do PASEG era a formação de professores com ênfase na língua portuguesa e na matemática, tal como refere o diretor

PASEG que é um programa de apoio na Guiné-Bissau que vinha melhorando a qualidade do ensino ao nível do país através de superação pedagógica dos professores (...) O objetivo era ajudar os professores, precisamente, na melhoria das suas qualidades (...) No processo de ensino aprendizagem através de superação pedagógica bem como também no uso da qualidade da língua portuguesa. (...) Davam ações de formação para os professores de língua portuguesa e matemática e a nível das áreas de pedagogia (...) [DE1].

Esta visão é também partilhada pelos professores, principais destinatários das formações, referindo que as formadoras do PASEG

lam de Bissau para aqui. Chegavam aí e dividiam. Uma delas ficava nesta sala, que é a A, e a B passava na sala dos professores e formava os coletivos de cada dia para poder dar os GAP. E, seja a A, seja a B, todas elas estavam a dar o funcionamento para o professor poder ter aquelas qualidades e materiais didáticos para poder realizar as suas aulas. [GAPCAP1].

Além deste aspeto, a criação de Oficinas em Língua Portuguesa (OfLP), que permite o acesso a diversos materiais bibliográficos e à informática, é também globalmente apontada como o principal objetivo do PASEG. Os alunos salientam que *o objetivo desse projeto é para melhorar as condições dentro da escola para fornecer biblioteca, informática para formar os professores para integrar dentro da língua portuguesa, eu penso que é isto. [AE1].* Já o diretor considera que com a OfLP *os professores [que] enfrentaram muitas dificuldades, com a instalação da Oficina, tiveram mais facilidade, precisamente a fazer a comunicação da língua portuguesa para com os seus educandos. [DE1].*

Contudo, dependendo se se trata do diretor da escola, dos professores e/ou dos alunos, há ligeiras alterações na perceção sobre qual o âmbito de atuação do PASEG. Assim, às componentes referidas anteriormente (formação de professores em termos de aperfeiçoamento linguístico, científico e pedagógico em língua portuguesa e matemática) o diretor acrescenta que a direção recebeu apoio *a nível da administração das escolas. [DE1].* Deste apoio, realça que foi importante, especialmente o trabalho realizado no âmbito do plano de desenvolvimento de escolas, que

Provocou alteração sobretudo no aspeto organizacional. A administração da escola de facto conseguiu beneficiar muito disso e mesmo os parceiros da direção através da associação dos pais e associação dos alunos trabalhamos com o PASEG sobretudo na elaboração desse plano de desenvolvimento de escola em que tivemos uma orgânica da escola e também tivemos oportunidade de fazer não só o calendário de atividades, mas também alguns regulamentos internos que conseguimos de facto superar essas dificuldades. [DE1]

Esta perceção é também partilhada pelos professores, como ilustra o seguinte extrato do *focus group*:

também, davam formações aos membros da direção da escola e deram alguns materiais como cadeiras, deram computadores, quer dizer, criaram sala de Informática e com respetiva computadores. [GAPCAP1]

Ainda a respeito do apoio à direção da escola, o diretor refere que

A direção da escola teve muito apoio do PASEG. Em materiais didáticos, sala de informática e também materiais para os serviços administrativos. Através do apoio, a direção de escola mas sobretudo os serviços administrativos, tivemos essa grande oportunidade de conseguir um plano de desenvolvimento de escola (...) Este plano está a ser implementado mesmo. Tem grande importância porque conseguiu abrir precisamente a porta da direção no quadro de implementação do seu plano de atividades. [DE1]

O PASEG também contribuiu para relançar *a escola de uma forma assim positiva. Dantes a escola não tinha essa oportunidade, precisamente.* [DE1]. Para além de que

Com a experiência que nós beneficiamos através do apoio à administração escolar a associação dos pais também beneficiaram dessas formações e que hoje estão, sinceramente, bem implantadas e estão a colaborar ativamente junto das direções de escola e estão a superar algumas dificuldades com que se deparava a escola. Então tudo isso veio através da intervenção do PASEG para com a direção de escola. [DE1]

Da perceção do diretor da escola, podemos também constatar que o PASEG nesta escola promoveu e conseguiu o envolvimento desde o início da direção da escola nas suas atividades, para além dos professores e dos alunos:

No ano letivo 2009/2010 recebemos aqui uma delegação da cooperação portuguesa precisamente e concedeu à escola 1000 euros que equivale a 650000 francos CFA no sentido de reabilitar duas salas de aula com vista a fazer funcionar a Oficina em Língua Portuguesa e a sala de informática. Felizmente a direção da escola ficou com satisfação com essa doação de 1000 euros, então no quadro da implementação do fundo da escola fizemos uma construção de raiz na qual construímos duas salas que neste momento estão disponibilizadas para essa finalidade. Uma sala está a funcionar a informática outra a biblioteca. Precisamente após a construção dessa infraestrutura, o PASEG veio equipar precisamente essas duas salas com mobiliário, armários, cadeiras, computadores entre outros equipamentos. Então a partir do ano letivo 2010/2011 veio a entrar em funcionamento a Oficina em Língua Portuguesa. [DE1]

Quando nos debruçamos mais em profundidade na perceção dos participantes sobre os Grupos de Acompanhamento Pedagógico (GAP) e os Cursos de Aperfeiçoamento do Português (CAP), as modalidades de formação disponibilizadas aos professores, é unânime que tiveram impacto e efeitos na escola, nos alunos e nos professores. No que concerne aos professores, nesta escola devido à sua dimensão, localização geográfica, com o consequente isolamento em relação à capital, nestas formações participaram

um universo de 30 professores de um total de 80 de todas as disciplinas. Sendo que cobriu todos os professores de matemática e língua portuguesa do liceu e de outras escolas do ensino básico e do 3.º ciclo. Até o setor de A e B beneficiaram dessa formação. Não só os da cidade mas também de outros setores administrativos beneficiaram dessa formação. [DE1].

Verificamos também que todos os alunos desta escola e de duas escolas de dois setores da região beneficiaram do apoio do PASEG, embora indiretamente.

Os participantes, quando questionados sobre a organização dos Grupos de Acompanhamento Pedagógico (GAP) e dos Cursos de Aperfeiçoamento do Português (CAP), nas modalidades de formação disponibilizadas aos professores, realçam que

tinha como objetivo de ajudar a melhorar a capacidade e competência e comunicação, precisamente, em língua portuguesa. Para com os formandos e com os educandos. (...) O GAP funcionava, estava organizado através de apoio à comunicação de língua portuguesa e também à técnica, precisamente nos domínios pedagógicos e administrativos e portanto tudo isso permitiu que os formadores na altura, conseguiram transmitir as suas experiências e conhecimentos e essas experiências também foram adquiridas pelos formandos. Havia formação e seguimento das aulas dos professores que beneficiavam desse curso. Portanto para além do curso que beneficiaram precisamente de plenária, quando o professor tinha aulas fazia-se precisamente o acompanhamento da atividade do professor com os

alunos. O seguimento teve efeitos positivos, porque através dele fazia-se também correção de algumas falhas que ele se deparava na altura. Então essas correções fizeram com que o professor se superasse algumas dificuldades com que se deparava. [DE1]

Como se pode observar nos trechos da transcrição do *focus group* dos professores que apresentamos abaixo, estes têm percepções similares à do diretor sobre como estavam organizadas as formações. Contudo, por terem estado envolvidos mais diretamente realçam pormenores da organização das formações e de como decorriam que não foram descritas pelo diretor. Assim, parece ser consensual que a formação abrangeu todos os professores desta escola de matemática e de língua portuguesa, bem como de escolas de mais dois setores da região, nos domínios científicos, pedagógicos, didáticos e linguísticos e os professores de outras disciplinas em termos de aperfeiçoamento linguístico em língua portuguesa. Os seguintes extratos dos *focus group* ilustram estes aspetos:

apoiava a área dos professores da Língua Portuguesa e professores de Matemática. Apoiava na área pedagógica e, também, acompanhava o sistema de educação da Guiné-Bissau. Acompanhava o sucesso dos professores [GAPCAP1]

acho que ajudou os professores em termos de preparação dos seus planos de aula, na execução dos próprios planos para, sim, para permitir ao professor perceber qual é o método ou a estratégia que vai lhe permitir atingir os objetivos preconizados. Inerentemente, os conteúdos do programa de ensino no nosso país. [GAPCAP1]

Acompanhavam, também, os professores nas salas de aulas para ver qual é o apoio que é necessário dar ao professor no momento da execução da aula. [GAPCAP1]

Eu que quando se fala de GAP, fala-se de grupo de acompanhamento pedagógico, quer dizer, havia professores que do mesmo coletivo, neste caso falo de professores de português, nós reuníamos com a A, nesta sala. Ela ajudava-nos a preparar estes jovens. Nós, no primeiro momento, começámos com a planificação, com a dosagem dos conteúdos, depois, teve uma, uma espécie de reciclagem. Vamos dizer de planificação, depois, de aqueles, aqueles conteúdos era para dosificar, para fazer a dosagem de acordo com o trimestre, com a planificação a médio, curto e longo prazo. Portanto, ela ajudava, dava-nos orientações e acompanhava algumas aulas. Eu, infelizmente, não, não foi a nenhuma aula minha mas acompanhava algumas aulas. Portanto, nós reuníamos todos juntos, os professores de português, e nós tratávamos de assuntos ligados à área da Língua Portuguesa. [GAPCAP1]

Os seguintes extratos dos *focus group* ilustram os aspetos referidos anteriormente sobre os GAP e os CAP

O GAP, tal como disse o C, era uma oportunidade de preparar os professores de Português, ou seja, em termos pedagógicos. E o CAP previa apenas, ou seja, não era mais que preparar, ou seja, aperfeiçoar os professores no que concerne à Língua Portuguesa. [GAPCAP1]

GAP de Matemática, portanto, trabalhávamos da seguinte maneira: nós estamos já no 2.º ano, portanto, no 1.º ano, fazia o seguinte: mostravam-nos como fazer o calendário, primeiro o calendário; e programar esse calendário, através do calendário escolar do Ministério. O 1.º ano entrámos naquela matéria como programar. Logo, em 2.º ano, tentou-nos ensinar de achar de outra maneira das percentagens das aulas da formação e perspetivava de falar de, mesmo PASEG na aula de Matemática, para falar sobre a cidadania que ainda não tínhamos chegado. [GAPCAP1]

o funcionamento estava dividido em duas partes, porque numa parte nós falávamos de problemas numéricos, método que nos fazia recordar na formação pedagógica, como podemos ser um professor eficiente. E, depois, na prática, por exemplo, na Matemática. Nós entrávamos mesmo aqui no exercício, exercitando à frente da B e, se houvesse algum erro, emendava-se logo esse erro. E no Curso de Aperfeiçoamento de Português, também, era a mesma coisa. Trazia

textos e... trazia textos, (...) nós aí fazíamos exercícios de gramática, fazíamos teste, para conhecer algumas palavras e onde o seu lugar é devido. Tentar ver as expressões e nós fazíamos a negação, fazíamos muitos trabalhos [GAPCAP1]

Acompanhar as minhas aulas. Os outros não sei, mas fazia o seguinte: via o horário e marcava as aulas conforme as horas, ela seguia de Bissau para cá de segunda, a chegar cá. Depois, trabalhava somente terça, quarta e tinha de regressar às quintas. As aulas são, como é que diz? Acompanhadas somente quase no período da tarde. Se não é tarde é de manhã. Se ela dá formação de manhã, quer dizer que vai acompanhar as aulas à tarde e à noite. [GAPCAP1]

Em termos linguísticos e em termos também organizacional nos ajudou muito [GAPCAP1]

Aprendemos a colocar os verbos no tempo. Também, aprendemos a saber identificar alguns erros gramaticais. Nós não tínhamos conhecimento, por exemplo, atualmente, fizeram revisão ortográfica onde substituíram certas letras no alfabeto português. Por isso, foram-nos mostrar, isso é uma grande vantagem. [GAPCAP1]

O CAP professores de diferentes áreas, até diferentes línguas, a nossa língua é francês, inglês, diferentes disciplinas que, com a presença de CAP, conseguiram melhorar a expressão em língua portuguesa. Expressar corretamente a língua. Alguns, também, não estudaram aqui na Guiné-Bissau. Estudaram nos países onde... países francófonos. Portanto, com a presença de CAP, houve uma mudança, houve uma superação na área da língua portuguesa. Essa, também, é uma das vantagens. [GAPCAP1]

E, relativamente ao CAP (...) tentei colocar os verbos nos tempos. Dantes, talvez, eu não tinha sabido muito bem como colocar mas fiz um bocado para tentar superar não só de, a nível da escola mas também de língua portuguesa. [GAPCAP1]

Com a ajuda do PASEG e com formação do CAP foi juntar as professores formados e não formados ajudou muito porque o plano do trabalho era único, não dividíamos o grupo, cingia-se somente num único trabalho. Talvez, aquilo ajudou muito. Talvez, pode haver uma coisa três anos atrás, depois, chora por fim, eu penso que nos ajudou. [GAPCAP1]

Funcionavam (...) tendo em conta a ocupação de professores, principalmente, para não evitar de coincidência o momento que o professor vai entrar na sala de aula e assistir a essa aprendizagem com o próprio pessoal de PASEG. Então, pegavam nos horários, contactavam o pessoal do conselho técnico para dar a facilidade de concertarem os horários para permitir o funcionamento do próprio PASEG [GAPCAP1]

Quando nos centramos nas perceções dos alunos sobre os GAP e os CAP, as vertentes mais marcantes para estes respondentes foram a língua portuguesa, considerando que *veio ajudar os professores e os alunos também para ter mais a noção do que é o português*. [AE1], e o foco no trabalho com os professores, pois *eu acho que as atividades que eles tomaram foi nos professores*. [AE1]. Como podemos ver no seguinte extrato do *focus group*, destas duas vertentes - língua portuguesa e trabalho com os professores - a primeira foi a que os alunos colocam mais ênfase, apontando um dos respondentes razões históricas. Contudo, também é salientado as TIC, sendo referido que as

principais atividades eram ajudar os professores a auto formar-se e também para formar os alunos, para poder ter a noção da língua portuguesa como já tinham dito que o português é a nossa língua porque fomos colonizados por Portugal é por isso que o objetivo principal do PASEG é a atividade é para ajudar os alunos e os professores para terem mais noção da língua portuguesa e para ajudar também os alunos para conhecer a tecnologia. [AE1].

Um outro aluno acrescenta que o PASEG também forneceu *apoio aos alunos no estudo* [AE1]. Estes dois últimos aspetos estão muito provavelmente relacionados com o papel que a OfLP desempenhou/desempenha na escola e na comunidade, tema que será tratado mais tarde.

Este foco na língua portuguesa por parte dos alunos parece estar relacionado com as alterações que estes verificaram na sala de aula, uma vez que um aluno salienta, com a concordância dos restantes, que

notamos [alterações nas aulas] porque dantes os professores só falam em língua portuguesa, os alunos não têm curiosidade de saber quais são as atividades que nós podemos fazer para poder acatar aquela língua. Depois que o PASEG chegou e conseguiu dar formação aos professores e quando eles voltaram para a sala de aulas conseguiram fazer melhor. [AE1]

A perceção unânime dos participantes que os GAP e os CAP tiveram impacto e efeitos na escola, nos alunos e nos professores parece ter contribuído para que o diretor tenha a perceção que o PASEG foi decisivo para

que haja uma melhoria do sistema e também a nível da gestão das escolas. (...) Houve de facto bons resultados nas aprendizagens, quero dizer com isto que os alunos conseguiram superar em parte através desse apoio do GAP para com os nossos professores." (...) Os alunos também conseguiram superar-se em parte tendo em conta que os resultados trimestrais e anuais (...) Os resultados dos alunos foram muito melhores do que em anos anteriores. Se formos ver em 2011 pela primeira vez realizou-se o exame nacional, ao nível do país. Então, no universo de 23 liceus que fizeram os exames o liceu destacou-se precisamente em primeiro em termos de resultados dos exames e isso foi graças à intervenção do PASEG (...) [os exames foram de] Matemática, língua portuguesa, biologia, filosofia... foram estas disciplinas. Mas os melhores resultados dos alunos do liceu foram a matemática e a português. [DE1].

Também foi referido pelo diretor, assim como pelos professores, que os assuntos tratados nas formações foram aplicados na sala de aula. Assim, pelo cruzamento das perceções dos vários participantes no estudo, parece que *os professores conseguiram aperfeiçoar, precisamente, através dos ensinamentos que foram dados através dos formadores do PASEG e esses ensinamentos foram aplicados na prática nas salas de aula e aos alunos também conseguiram superar.* [DE1]

Importa agora debruçarmo-nos sobre as perceções dos participantes sobre o impacto e efeitos do PASEG nos professores e nos alunos. Em relação aos primeiros, e acrescentando aos aspetos já enunciados anteriormente, podemos verificar que estas formações parecem ter provocado os seguintes efeitos:

- melhorou o uso da língua portuguesa;
- alterou a forma como planificavam e selecionavam os conteúdos a lecionar;
- passaram a ter acesso a materiais didáticos;
- alterou as estratégias pedagógicas utilizadas;
- alterou a forma como procediam à avaliação;

- incentivou o trabalho colaborativo entre os professores;
- revitalização de algumas das componentes das reuniões de coordenação – mediação curricular;
- melhorou os conhecimentos científicos dos professores em duas áreas científicas – matemática e língua portuguesa.

Os seguintes extratos do *focus group* e da entrevista ilustram estes aspetos:

Destacaram muito, porque conseguiram superar. Para além de beneficiarem dos materiais didáticos, conseguiram superar precisamente em técnicas da sua atuação no quadro dessa aprendizagem, de facto conseguiram superar [DE1]

Houve uma superação porque conseguiram diminuir em parte alguma dificuldades com que se deparavam, quer da parte dos materiais didáticos, quer também da questão técnica, a forma de comunicação que faziam precisamente para com os alunos. [DE1]

Na planificação, aprendemos muito. O que não digo que não sabíamos nada de planificação mas, também, apanhámos coisas que achamos novas na planificação das aulas. E, também, aprendemos como introduzir os conteúdos aos nossos alunos que é um passo, também, muito importante. [GAPCAP1]

Em termos de conteúdos, há capítulos que os professores, alguns professores podem tirar dúvidas. Então, como temos a nossa formadora, ela se planificou esses conteúdos e havia debate entre os colegas professores, nós debatíamos os conteúdos, fizemos trabalhos de grupo, TPC, e ela faz correção, e isso vai permitir que o professor preparar melhor o seu plano de aula para poder trabalhar melhor. Sentimo-nos muito felizes com esse apoio. [GAPCAP1]

Gestão do tempo de aula, por exemplo, com esse apoio do PASEG, sobre a planificação, pode-se invocar os conteúdos, não é!? E formar, também, os objetivos, assim para atingir, os alunos, também. Para saírem com satisfação na prática de educação. [GAPCAP1]

Eu, pessoalmente, colocava o tempo total da aula. O tempo total, portanto, se era 45 minutos, colocava 45 minutos. Mas com a formação apareceu aquela estratégia de dividir o tempo por atividades. Ora, essa divisão de tempo, por atividades, resultou. Porque, dar uma aula, dar um tempo, por exemplo, 45 minutos, sem fazer a partilha por atividades se, depois, não dar... se perder mais tempo numa atividade, não fiz aquela partilha de tempo por atividades, pode levar mais tempo numa atividade. E quando já é para dar contas, essa forma de dividir o tempo por atividades é uma estratégia boa e que nós aprendemos [GAPCAP1]

A B nos tinha dito: “não avaliar o aluno da mesma forma” (...) Isto é um princípio de apoio pedagógico ou um método. Portanto, eu, tentei fazer isto numa classe. Eu ensinava uma turma de matemática, tentava avaliar os alunos de diferentes formas (...) é melhor de que avaliar os alunos só de uma forma [GAPCAP1]

Em termos de elaboração de uma prova, o professor tem que ter em conta que tipo de aluno tem. Níveis de diretamente próprio de alunos. Então, com base nisto, a pessoa pode elaborar as perguntas mediante capacidades dos alunos que tem em sala. Os alunos que estão em aulas têm capacidades diferentes, então as perguntas devem ser elaboradas... por exemplo, podemos ter perguntas nucleares, médios e extraordinárias, isto, também, ajuda. Ajuda em termos de avaliação. Porque pergunta nuclear já é aquela pergunta quase que mais de 60% dos alunos, por exemplo, na sala podem acertar. E médio, essas perguntas quase, podemos dizer um 30 a 25%, da sala pode acertar. O extraordinário já é só para alunos mais brilhantes, que pode ser um 5 ou 10% dos alunos. Então, é por isso mesmo que devemos tomar cautela na forma de seleção das perguntas, com questões que vão ser implementadas na avaliação. E o professor também pode mudar o método... se não dá certo, você pode mudar para outro [GAPCAP1]

Essa aqui é uma das vantagens. Programação... [conversa cruzada]. (...) Outra vantagem, também, é a forma de trabalhar em grupo entre os professores e criar um debate entre eles para busca de uma solução. Efetivar um debate entre os professores na busca de uma solução. É uma das vantagens, também, que o PASEG nos deu. [GAPCAP1]

Não sou professor formado. Eu sou professor contratado. Mas com a ajuda do PASEG, na minha formação, na área da Matemática, deu-me bagagem de ser um professor já com um domínio básico da Matemática. [GAPCAP1]

Um dos exemplos que eu posso dar aqui produção dos textos. Por exemplo, a A nos dizia que quando tínhamos alguns textos para dar, para ensinar aos alunos, devíamos, primeiro perguntar aos alunos se é que alguém ouviu falar no tal, ou seja, numa outra história. E quando implementei essa instrução da A vi que os alunos estão mais motivados, quando logo à primeira percebem que vamos falar numa história. Sentem-se mais motivados em relação a quando o professor chega e introduz um texto sem preparação prévia [GAPCAP1]

a matéria de 12.º ano, que não existia na Guiné no meu tempo. E eu fiquei bastante contente porque tentei fazer alguns exercícios com B, ela tirava-nos as dúvidas. Se continuasse, espero que pudesse nos aperfeiçoar na área da Matemática. [GAPCAP1]

Os professores ficam aí mais de 10, 15 anos dando as aulas sem receber nenhuma reciclagem ou formação. E esse PASEG ia melhorar, eu esperava que ia melhorar um grande número de professores na formação. [GAPCAP1]

Ajudou bastante os professores a seguirem um programa. Porque, de facto, para não haver cada qual a pensava-se no programa. Portanto, o plano foi desenvolvido estando assim. Qualquer professor que tivesse só aquele programa só estar a seguir. Se vier a ser feita uma prova nacional significa que a nível, todos os professores vão estar em pé de igualdade seguindo a mesma matéria. Portanto, isto é um bom sinal. [GAPCAP1]

[construiu] a biblioteca, a sala de informática... alguns livros para os professores. Isso quer dizer que o PASEG é que formou o programa que foi dado nas aulas. [AE1]

A melhoria do uso da língua portuguesa parece ter provocado simultaneamente o *empowerment* dos professores e dos alunos para comunicarem em língua portuguesa, independentemente do grau de domínio da língua, como aparece ilustrado nos trechos que transcrevemos de seguida:

Eu espero que o senhor Rui veja as vantagens sem nós exprimirmos as vantagens porque a colocação da pronúncia da língua como está a funcionar dentro desta sala. Isso é uma das vantagens que nós criámos mais a nossa formadora. Mesmo o senhor Rui está a ver as vantagens sem nós exprimirmos as vantagens. É por isso que, eu disse que, essa formação... [Pergunta] Eu, também, não vos conhecia antes, não é? - Sim. Mas, agora, o senhor está a conhecer porque o senhor está a ouvir a expressão de cada um de nós e, através dessas formadoras, nós estamos a exprimir a língua muitíssimo razoável. Anteriormente, nós pronunciávamos com erros sem notar se temos erros. [GAPCAP1]

Eu, eu vou agradecer mais ao PASEG, porque com o PASEG eu já... até me fez falar português, não 100% mas já falo português sem vergonha. Na minha vida isso é muito importante para mim. [AE1]

Da percepção dos alunos, podemos considerar que os GAP tiveram a avaliação dos professores como um efeito, pois *dantes os professores não foram avaliados, mas com a ajuda do PASEG agora posso dizer que em cada trimestre os professores faz aquele avaliação não é, assistir às coisas, como estão indo as aulas, não é?! [AE1]*. Este aspeto, apesar de estar integrado na formação sem carácter avaliativo, mas como um momento de supervisão pedagógica inerente ao apoio de proximidade ao professor, parece ter contribuído para que os professores, na perspetiva dos alunos, tivessem outra credibilidade e competência porque eram avaliados pelos formadores do PASEG.

Um outro aspeto que nos parece relevante salientar é a perceção de que estas formações tiveram efeitos nos professores que não participaram nas formações, pois

Conseguiram em parte também transmitir essa experiência através de reuniões e comissões de estudo ou de coordenação para com os seus colegas de outras escolas. Transmitiram esses conhecimentos que adquiriram durante essas formações de GAP e CAP, levaram essa experiência junto dos outros professores que não tiveram essa oportunidade, precisamente, de participar nesses encontros. Então isso refletiu positivamente nesses ensinamentos para com esses seus colegas. [DE1]

Ainda no que se refere à perceção dos professores em relação aos GAP e CAP, os seguintes aspetos são apontados como necessitando de ser melhorados:

- entrega dos certificados de participação;
- disponibilização de materiais para os alunos;
- disponibilização antecipada dos materiais da formação;
- abranger outras disciplinas nos GAP para além da língua portuguesa e da matemática.

Os extratos do *focus group* que se seguem ilustram estes aspetos:

Deviam fazer um esforço para dividir a todos os professores para poderem ter acesso. (...) devia ser abrangente para todas as disciplinas. Não só estas disciplinas [língua portuguesa e matemática] (...) [GAPCAP1]

O não recebimento de diplomas e a sala que está muito bem equipada com materiais a não funcionar. Com a ida do PASEG tudo está fechado. É só isso que queria dizer. [GAPCAP1]

Devemos ter a resposta de se há possibilidades de nós ter aquele certificado de participação no curso de GAP ou GAP de Português e Matemática e CAP de Português. (...) ainda não temos o certificado de frequência desse GAP. Isto é uma desvantagem que nós... de resto tinha dito que era para dois anos. Esses dois anos terminou, devem-nos dar o certificado por causa desse curso. Ainda sobre os materiais, materiais só para alguns, alguns materiais os professores beneficiaram mas os alunos não beneficiam desses materiais, não há livros, não há alguns materiais para que possam estudar o tema. (...) [GAPCAP1]

O PASEG considera somente duas disciplinas e não inclui outras disciplinas como Geografia e História e outras disciplinas. Essas disciplinas ficam fora.. [GAPCAP1]

Eu recordo bem que a nossa professora A tinha-nos dito que estamos no mundo de papéis. Se estamos no mundo de papéis, se nós não podemos dizer que fizemos, participámos no curso de GAP e sem ter o diploma. Qual é a prova que vamos apresentar a alguém que temos desafiar que nós não fizemos? É quando nós apresentarmos esse diploma é que ele vai ter a certeza. De modo que, se nós não temos esse diploma, então, é como se fosse, que não tem. [GAPCAP1]

Aqui não tem esta formação de GAP de Física e Biologia. Isto até aqui. Lá é diferente em Bissau. Infelizmente, nós, nesta Região, não recebemos formação. (...) são essenciais na área da Biologia e Física. [GAPCAP1]

Os materiais entregues pelo PASEG aos formandos deveria ser – como é que diz? – antecipados mas, às vezes, chegava, somente, no dia da formação fazem – como é que diz? – a entrega. É uma das desvantagens. Também, devia ser, termos manuais suficientes para que o professor possa ter na sua posse, depois, para ir entregar aos alunos na sala de aula. Aquilo só acontece com formandos. Depois, vai ao quadro gasta não sei quantos minutos para executar [GAPCAP1]

Relativamente à perceção dos participantes sobre o impacto e efeitos do GAP e do CAP nos alunos, podemos verificar que é considerado que com o

[CAP] também em parte conseguiram superar as dificuldades, sobretudo na comunicação e uso da língua portuguesa. (...) Este curso de superação de língua portuguesa teve um impacto positivo através de resultados que os alunos vinham adquirindo, mesmo. Nota-se um diferença na pronúncia mas também nos resultados dos alunos. [DE1].

Esta perceção é partilhada pelos alunos, pois a melhoria das competências a língua portuguesa são apontadas como estando ligadas à intervenção do PASEG

Acho que os objetivos fundamentais do PASEG é que fazer com que os alunos têm o domínio da língua portuguesa porque a Guiné-Bissau foi colonizada por Portugal é por isso que como temos o português como a nossa língua oficial temos que ter um pouco de domínio, mesmo que não muito, um pouco para termos a língua. [AE1]

Os alunos também têm a perceção que o PASEG não se limitava aos professores, mas também aos alunos, pois o *PASEG é o Projeto de apoio à educação em termos de formação dos professores e apoio na formação também dos alunos [AE1]*. Salientaram também que o PASEG conseguiu *integrar a biblioteca para os alunos perceber a língua português, não é?! E também para fazer os alunos conhecer os mundos da tecnologia. [AE1]* para além de *organizar os alunos para (...) conhecer o programa que eles implementam. [AE1]*

Em relação aos formadores do PASEG e à estratégia adotada (e.g. inclusão de formadores guineenses em conjunto com os portugueses; supervisão pedagógica; trabalho com os professores, OfLP) é consensual no quadro dos participantes no estudo que teve impacto e efeitos na escola nos seguintes domínios:

- melhoria dos resultados escolares;
- melhoria dos resultados dos exames nacionais;
- melhoria das competências de língua portuguesa;
- melhoria do trabalho colaborativo entre os professores;
- existência de formação contínua sediada na escola;

Estes pontos são ilustrados pelos extratos que se seguem:

Os alunos também conseguiram superar-se em parte tendo em conta que os resultados trimestrais e anuais conseguiram de facto atingir em parte alguns objetivos. Os resultados dos alunos foram muito melhores do que em anos anteriores. Se formos ver em 2011 pela primeira vez realizou-se o exame nacional, ao nível do país. Então, no universo de 23 liceus que fizeram os exames o liceu destacou-se precisamente em primeiro em termos de resultados dos exames e isso foi graças à intervenção do PASEG, porque na verdade os professores conseguiram aperfeiçoar, precisamente, através dos ensinamentos que foram dados através dos formadores do PASEG e esses ensinamentos foram aplicados na prática nas salas de aula e aos alunos também conseguiram superar. Até atingiram a meta. (...)

Sinceramente tiveram um trabalho de excelência, gostaria que esses formadores [portugueses] continuassem precisamente nesta escola dando as suas contribuições uma vez que vimos resultados satisfatórios. Portanto seria bom de facto que esse projeto voltasse e esses formadores precisamente para dar a continuação desses cursos. (...) Apesar da interrupção do projeto PASEG, os formadores locais continuaram a fazer os seus trabalhos, porque se formos ver precisamente nas áreas de matemática e português os formadores locais todos são coordenadores das respetivas disciplinas. Então estão a continuara estas ações de formação através das reuniões de coordenação e comissões de estudo. Então, essas formações quase em parte não param, estão a continuar através desses encontros de coordenação e comissões de estudo. [DE1]

Já estava, também, em curso uma formação dos formadores nacionais. Eram designados formadores nacionais que era para o substituir nas formações. Faziam seminários de duas em duas semanas, lá em Bissau nos sábados e esses formadores nacionais iam assistir a esses seminários. Mas o resto, frequentavam ao mesmo tempo, GAP e os de CAP [GAPCAP1]

A propósito das OfLP, quando analisamos a perceção dos participantes sobre os seus impactos e efeitos em relação aos alunos podemos constatar:

- maior uso da língua portuguesa;
- acesso a materiais bibliográficos;
- acesso à informática;
- debate de temas atuais;
- acesso de bibliografia a outras escolas e/ou à comunidade.

Os extratos que se encontram abaixo ilustram estes aspetos:

Mesmo os alunos que começaram a frequentar a Oficina, a colaboração da associação dos alunos fez com que os alunos começaram a falar [português] precisamente em termos percentuais em maior número precisamente em relação aos anos anteriores. Porque se formos ver nos anos anteriores os alunos tinham um pouco de receio porque tiveram muitas dificuldades não só a nível das consultas ou a nível de aquisição de livros para superação. Sinceramente com essa Oficina fez com que os alunos conseguissem superar bastante o uso da língua portuguesa. [DE1]

Eles [PASEG] fizeram a biblioteca, sala de informática os alunos veem cá para aprender informática, dá também sala de biblioteca para os alunos conhecerem os... as palavras mais difíceis e explorar aqueles palavra [AE1]

Não tínhamos biblioteca, nesse tínhamos mas não tinha essa capacidade que um aluno necessita para dominar a língua. Mas agora com a ajuda do PASEG já temos uma biblioteca tão inteligente que tem capacidade e sala de informática [AE1]

Quando um professor dá uma tarefa para ao aluno, onde o aluno pesquisa essa tarefa? Antes nós não temos, mas agora com o PASEG temos, eu acho que o PASEG trouxe uma boa coisa para esse liceu, não é? E não só, é para a Guiné, como está escrito aqui no significado do PASEG. [AE1]

Bem, o que mudou foi que o PASEG fez um grande trabalho eles fizeram a biblioteca, sala de informática os alunos veem cá para aprender informática, dá também sala de biblioteca para os alunos conhecerem os... as palavras mais difíceis e explorar aqueles palavra, isso. [AE1]

Dantes eu não teve acesso a uma biblioteca para aumentar o meu saber, não é? Mas agora como eu tenho a biblioteca a qualquer momento eu posso ir lá navegar. Se eu tenho uma dúvida há cerca da gramatica ou seja uma história posso pegar num livro e ler. [AE1]

Claro porque precisamos de ler muito e tirar algumas dúvidas há cerca de... porque existem muitos verbos mas para dominar isso tens que conhecer a gramática, o adverbio, a informática para vir navegar aqui. [AE1]

Eu posso falar que com o PASEG muitas coisas mudou na minha vida, porque eu não tinha biblioteca aqui nesta escola e não tinha nenhuma sala de informática, mas agora eu tenho acesso à sala de informática como também a biblioteca. Quando o professor me dá uma pesquisa eu preciso ir muito para pesquisar isso, mas agora eu tenho isso na escola também [AE1]

Com a chegada do PASEG aqui na Guiné minimizou várias coisas, não é? Uma coisa... antes do PASEG quando o professor me deu a pesquisa eu ia diretamente para a internet lá para navegar e isso custa dinheiro. Mas agora com o PASEG torna as coisas fácil, não é a 100% mas quase 60%, não é? E a sala de informática também, o ano passado começou mas não sei, não terminou. [AE1]

É do meu conhecimento que aqui nessa região havia, não tinha materiais como o PASEG. Aqui, vem cá diferentes alunos, pessoas individuais veem cá consultar livros, manuais que temos aqui, Pelo menos para obterem o mínimo que eles precisam. O Objetivo é para, como se diz, para as pessoas veem cá consultar os livros, ter acesso a informática e para ter um conhecimento. [OE1]

Temos várias escolas que os alunos veem cá. Aquela escola (...) a 25 de abril... todos veem cá consultar os manuais. (...) [OE1]

Uma mudança observada no que diz à Oficina, à sala de informática é de que os alunos já passaram, todos os alunos, já passaram a ter acesso a matéria, obter acesso aos livros que eles querem ver, romances e outros tipos de livros que eles gostaram de ler. E no fim é uma mudança porque agora encontramos com alunos lá do, como se diz... C, estavam a me perguntar “olha A na vossa biblioteca está aberta?” eu disse “sim, claro que sim”. “Na semana que vem nós vamos lá para ver umas coisas para as nossas pesquisas”. Esta mostra um exemplo. [OE1]

Há grande mudança que eu observei, na minha maneiras de falar, nas.. conversar com as pessoas porque quem está na biblioteca não deve ter a ética de outra forma deve ter, deve ser sisudo com as pessoas. Eu tenho já, antes não, agora falo com... perante o público, não? Houve uma coisa da mudança. Eu sou tímido por natureza, não é? Mas agora consigo libertar a minha timidez graças a esta biblioteca e faz as minhas consultas diários de livros. Não tive a oportunidade de chegar a Portugal e ver o livro a história de Portugal, estás a ver? Mas agora pode enfrentar qualquer que seja aluno que estuda, mesmo que estuda lá, não é 100% mas um pouco falar sobre, sobre a história de Portugal, não é? Esta coisa para mim é uma mudança [OE1]

O PASEG me mostrou como que eu pode sonhar a minha futura, ou futuro, como que eu posso sonhar o futuro e como que eu pode organizar a vida para a frente e quais são as dificuldades que há na vida para um homem fazer. [OE1]

Organizavam, também, palestras com alunos e professores em relação a alguns temas importantes para a vida da sociedade. [GAPCAP1]

Esta, esse passo foi muito importante e continuar também a sala de informática e alguns... e a biblioteca que temos aqui dá um passo positivo para a nossa comunidade. [AE1]

Tem grande objetivo porque primeiro é para, como é que se diz, é um centro de recursos onde os, a comunidade educativa poderia alcançar qualquer coisa de bem. Vem cá consultar os livros, quer acesso a informática, esse. [OE1]

No tocante à perceção dos impactos e efeitos da OfLP nos professores, a perceção dos participantes é semelhante aos cinco domínios referidos anteriormente acrescentado:

- elaboração de testes;
- reprodução de testes.

Os excertos que se seguem ilustram o referido anteriormente:

Então, tivemos muitas dificuldades nos anos anteriores porque não tivemos essa oportunidade de fazer com que os alunos frequentem as bibliotecas para fazerem consulta. Então, falavam somente o português ao nível da sala de aula e se ele tiver às vezes materiais de consulta, dicionário entre outros. (...) Então com a abertura dessa Oficina em Língua Portuguesa contribui bastante para a superação da língua portuguesa mesmo. [DE1]

Com o aparecimento dessa Oficina, as pessoas vinham cá consultar os livros, os manuais. Mesmo nós que estamos dentro da Oficina a trabalhar ajuda-nos muito. Porque às vezes nos tempos livres pegamos para consultar o que nós damos. Tem um impacto positivo porque desde a chegada do PASEG, com a instalação que eles deram aos professores também os materiais que usávamos aqui ajudou muito os alunos e os, como é que se diz, os professores. [OE1]

Bom, eu não assisti aos trabalhos com o PASEG mas pelo que eu sei ao nível de acompanhamento, como disseram há bocado, em ter feito as diferentes Oficinas e criaram bibliotecas para poder ajudar na melhoria da qualidade de ensino, do ensino guineense. Portanto, o objetivo era quê? Era, exatamente, melhorar a qualidade dos professores, também, que temos, tendo em conta o evoluir ou objetivo do milénio, naturalmente, tinham que criar essas Oficinas, tinham que instalar computador para que os alunos possam ter acesso a novas tecnologias tanto, também, para os próprios professores. Portanto, o objetivo principal como posso pensar, exatamente, era para que os professores adaptem a um novo tipo de ensino. Isto que era para poder ajudar, exatamente, os alunos e, como também, os próprios professores para melhorarem. Para adaptarem-se, também, ao novo tipo de programas que forem aplicados durante o ensino e aprendizagem. [GAPCAP1]

Antes dos acontecimentos de 12 de abril, a sala de informática entrou em funcionamento e de facto houve uma adesão muito enorme. Não só por parte dos alunos mas também por parte dos professores, bem como também da comunidade da região porque mesmo alguns funcionários públicos que estão inseridos nos outros ministérios frequentavam também o curso de informática. [DE1]

Tendo em conta que, há pessoas que ainda fora não têm oportunidade de conhecer o computador, como é que se abre um computador, como é que se fecha, como é que se trabalha no computador é uma vantagem para o próprio professor. Dá-nos a possibilidade de saber abrir e de saber trabalhar com o computador. Para mim, é uma vantagem grande. Independentemente de termos aqui uns livros, que dantes não tinha possibilidade de, quando tinha uma coisa para pesquisar, então, em vez de ir a outro sítio, então, vem cá como já temos biblioteca, consultar [GAPCAP1]

No tocante às OfLP, o professor que estava responsável por esta estrutura realçou que beneficiou de formação do PASEG e que isso permitiu-lhe desempenhar melhor as suas funções. A citação que se segue do *focus group* permite ilustrar estes aspetos:

A formação que recebemos lá em Bissau para mim teve um impacto muito positivo porque conheci, tive a oportunidade de conhecer as coisas que nunca tinha sabido que assim é que funcionava. Sobretudo as Oficinas e nem eu sabia de que a Oficina era a componente geral, pensava somente que era a parte da biblioteca, mas não. E também não somente a parte da Oficina, mas também temos a componente que é a língua portuguesa, porque para trabalhar numa Oficina tem que ter o domínio da língua e também como as regras dizem que numa Oficina deve-se usar a língua portuguesa. (...) Mas os curso eram bons porque faz eu mesmo ter amor a essa sala, é por isso que eu digo que tenho amor a essa sala aquilo que recebemos da formação venho cá por na prática. O que se deve fazer e o que não se deve fazer, como é que se deve lidar com as pessoas, como se deve fazer com as crianças nas Oficinas. [OE1]

Falamos de planificações... mais de planificações, planos anuais e planos anuais vão ser divididos em planos diários porque também nos planos anuais têm que ser separadas pondo as datas, as atividades, os objetivos, os intervenientes, para quem é que vai ser feito o trabalho e os recursos. Abordamos os diferentes temas, mas o que temos é a planificação. Primeiro temos que ter um plano anual, depois o plano anual separada as atividades a serem realizadas dentro das Oficinas. (...) Dentro dos planos há lá muita coisa, o ambiente, está lá saúde, está lá género, que é o homem e a mulher, os direitos da criança... muito mais, saúde reprodutiva. [OE1]

Para além das OfLP, o PASEG também distribuiu materiais (e.g. livros; sebatas; antologias de textos; carteiras) sendo que, apesar de serem considerados relevantes e importantes, alguns dos participantes consideram que foram insuficientes e englobam uma parte das áreas científicas abrangidas pelo programa das diferentes disciplinas do currículo nacional. Os seguintes extratos pretendem ilustrar estes aspetos:

Deram alguns materiais como cadeiras, deram computadores, quer dizer, criaram sala de Informática e com respetiva computadores. [GAPCAP1]

Doavam, também, livros, livros de apoio para com o professor. [GAPCAP1]

E, também, davam materiais didáticos para professores. Aqueles que assistiam ao curso. [GAPCAP1]

A escola teve os materiais produzidos pelo PASEG em grande escala e foram muito importantes. Tivemos a oportunidade de conseguirmos os materiais não só de língua portuguesa mas também de matemática. Tivemos também oportunidade de conseguir vários livros de diferentes áreas temáticas, para além também de máquinas fotocopiadoras, entre outros materiais que são necessários precisamente para a escola. Os alunos, professores e a comunidade escolar tinham acesso a estes materiais. [DE1]

Bom, para mim, melhorar a qualidade de um professor, primeiro começa de ter materiais. Portanto, nós tínhamos dificuldade de materiais. (...) tendo material, textos de apoio vem melhorar, automaticamente, a sua aula. Tendo materiais, já tenho suporte para dar aulas. Essa aqui é melhorar a qualidade. [GAPCAP1]

Os professores não têm acesso a como copiar as provas. Os professores deviam ter acesso às fotocopiadoras e eles, também, não fazem um seguimento rigoroso para a Direção da escola. Muitas vezes cria obstáculos a que os professores não possam ter acesso às fotocopiadoras para poder copiar provas e distribuir aos alunos. [GAPCAP1]

Está a faltar alguns materiais. Como bem sabe o mundo está sempre atualizado, as gramáticas que temos ali são, não sei, dos anos mais atrás. Depois são poucos. Também temos problema dos dicionários, sobretudo esses novos dicionários dos acordos ortográficos que ainda não... primeiro temos somente uma e também é pequena, não temos dicionário dos sinónimos da palavras, porque tudo aquilo é... está a faltar, quer dizer, há uma parte que ainda está a faltar. Nós não podemos dar a queixa porque os materiais estão ali, não são suficientes, mas dá para pelo menos colmatar a necessidade que temos. (...) quando tive a oportunidade de passar por várias Oficinas em Bissau, existem televisores, quer dizer para permitir às crianças que venham ver aqueles filmes dos animais... também serve para acompanhar o noticiário, mas aqui não acontece com a nossa Oficina, não sei se é por causa da paragem do projeto... (...) Nós não temos a impressora, mesmo o podes trabalhar até ao fim se não houver impressora não podes imprimir nada. Não temos pen-drives pelo menos para pormos os pequenos materiais, para podemos por os documentos para ir pedir nas outras zonas se é possível fazerem impressão. [OE1]

Por exemplo vou citar os computadores. Eram 20 para aqui, depois de abriam a Oficina de A e de B e depois foi suprimida. Aqui passou a ter 10, A 10 e B 10. Os 10 computadores, não vou dizer que chega, não é suficiente porque tendo em conta o número de professores, os alunos, e mais a comunidade, quer dizer a população, isso quer dizer que vamos ficar aqui, há pessoas que vão ficar quase durante o ano sem pegar, nem se for, no rato porque tem que ser uma pessoa por computador. [OE1]

Contudo, é salientado pelos participantes que, embora o acesso a materiais pedagógicos tenha sido importante, estes não estavam acessíveis *para os nossos alunos. Nós vamos dar aulas, temos de escrever no quadro, não há aquele, por exemplo, suporte teórico para os alunos em conformidade com os conteúdos* [GAPCAP1]. Para além de que

para o nível do 12.º ano não há, assim, nenhum material, não há o material, não há uma antologia que possa ajudar, não é!? A pré-seleção de textos para outros níveis não aconteceu ao nível do 12.º ano. (...) Eu penso que se houvesse ajudaria mais o professor a preparar, a ter mais bagagem, não é? Ajudava a superar as dificuldades. [GAPCAP1].

O fim do PASEG produziu efeitos - a interrupção das atividades de formação, o funcionamento irregular/ residual da OfLP e a interrupção dos cursos de informática, como ilustram os seguintes extratos

Com essa interrupção do 12 de abril, fez com que algumas atividades do PASEG está parado, sobretudo ao nível da sala de informática. [DE1]

[OfLP] a sala que está muito bem equipada com materiais a não funcionar. Com a ida do PASEG tudo está fechado. [GAPCAP1]

Nós estamos a precisar do PASEG, não é!? Ali a sala de informática não está a funcionar, não está é por isso que nós alunos estamos a precisar que o PASEG reabra de novo essa sala e a biblioteca também. [AE1]

Infelizmente não há, há continuidade mas não há muita força como havia por falta de algumas coisas que não, que não está, como se diz, a correr como estava, não é? Como combustível para por no gerador, como a sala de informática. Os alunos o que eles estão a questionar neste momento é a informática. É uma única coisa que eles estão a questionar "olha queremos informática, aqui porque há os computadores, há computadores para fazer alguma coisa". E novas gramáticas também porque sabemos que quando escreve agora, eu escrevo agora características com aquele c mudo errado. No qualquer computador atualizado e não há gramáticas para isso, há uma gramática só, mas queremos mais outros. [OE1]

A Oficina continua ainda fechada desde a minha chegada aqui. (...) os alunos quando têm pesquisa para fazer, às vezes, saem e voltam sem trazer nenhuma resposta. Era necessário que as Oficinas sejam reabertas. [GAPCAP1]

É o funcionamento dessa biblioteca mais sala de informática porque há computadores lá que não estão a trabalhar. Às vezes, professores precisam para bater algumas provas e tens que passar num outro lugar, se está equipado é para os professores e alunos. [GAPCAP1]

Por fim, o PASEG quando terminou a sua intervenção originou dependência, discursiva e real, da continuação de algumas incitavas (e.g. informática, formação contínua de professores) de ações externas à escola e ligadas diretamente ao PASEG. Esta perspetiva é suportada pelos extratos dos *focus group* e da entrevista que se segue:

Mas infelizmente com os acontecimentos de 12 de abril tudo veio a parar porque a escola na altura não tinha como dar continuidade à formação no domínio da informática e também com a interrupção dos apoio do PASEG tudo ficou parado. [DE1]

Agora como o PASEG se foi não estamos a conseguir, pois como o PASEG dava apoio aos professores, deram os programas e esses programas dão muita importância para os professores na melhor forma de aprendizagem dos alunos. [AE1]

O dinheiro que pago na primeira mão foi dinheiro trazido do PASEG só para continuar a pagar a luz. Ficou sem luz, se a escola é o poder e toda Oficina era do PASEG e o PASEG, agora, não existe... que culpa tem a escola, a escola deve fazer. Mas a escola não consegue e, eu, também, como vou ficar agora esperando como eles... não há saída. Os colaboradores são pagos 500 francos diários. Onde é que vou sair com dinheiro para pagar a alguém? Se não tem dinheiro para pagar salário tem de fechar a porta. Abrir quando posso abrir, depois, fechar quando for para fechar. [GAPCAP1]

Os alunos não podem mais estudar o ano com as Oficinas fechadas. Só abre Oficinas quando haja um encontro assim. Isso não pode ser. Ou a Oficina é para os alunos ou os professores consultarem os materiais ou é só para uma horas de, simplesmente, reuniões ou encontros. [GAPCAP1]

Sala que é da informática é na verdade nós não temos condições mínimas de a fazer funcionar. Porque primeiro temos que ter o combustível para alimentar, como é que se diz, o gerador. O gerador é muito grande. Depois o professor de informática tem que ser pago, quando é que vamos sair com o dinheiro. O curso do PASEG cobrava, era para incentivar a comunidade educativa e a população em geral para terem acesso ao conhecimento de informática. E era acessível, era de 5000 francos em cada programa. E agora quem vai cobrar aquilo? Se cobrar 5000, quanto é que custa o combustível, como vai pagar ao professor? Isso nos obrigou a parar porque a direção da escola não tem condições, nem tão pouco o dinamizador e o colaborador. Se tivesse uma condição iria ser aberto, nós cá pelo menos, eu tenho um colaborador que está aqui junto de mim. Sempre que ele tiver tempo vem de manhã substituir-me. Eu vou dar as minhas aulas e volto à Oficina, só que as pessoas cá na Guiné têm a maneira, desculpa eu dizer, o hábito de que só se vai a um sítio quando ele tiver tempo, não, ele não tenta ver como o horário do sítio onde é que ele vai. [OE1]

O PASEG tinham funcionado quase 10 anos em Bissau mas cá na região pelo menos dois anos já, e um ano, dois e foi-se embora. É bom que se houver outro projeto a ser financiado pela Cooperação Portuguesa que pensam no interior do país porque somos iguais e merecemos a mesma atenção. Mesmo em oferta dos materiais Bissau porque eu sei que há materiais que vieram e não chega para todos. [OE1]

4.3.2. Escola 2

A Escola 2 é uma escola pública de construção definitiva e barracas que foi criada no ano 1999, situa-se num dos bairros mais populosos de Bissau e contava com o apoio do PASEG desde 2005. No ano letivo 2012/2013 disponibilizava 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário a 5685 alunos, sendo 3197 do sexo masculino e 2488 do sexo feminino. A lecionar na escola encontravam-se 155 professores, 141 do sexo masculino e 14 do sexo feminino, sendo que deste universo 136 possuem formação pedagógica e 19 não (mais informações sobre esta escola no estudo 2).

De uma forma global, no que concerne ao apoio à escola, podemos constatar que para a maioria dos participantes no estudo o principal objetivo do PASEG era a criação de OfLP para apoiar os alunos e os professores na língua portuguesa e na informática, a leção de aulas e, mais recentemente, a formação de professores. Os trechos que se seguem dos *focus group* e da entrevista ilustram estes aspetos e, como se pode constatar, independentemente dos interlocutores, é colocada bastante ênfase, como foco da intervenção do PASEG, a melhoria da língua portuguesa e a OfLP

Primeiramente começaram com as Oficinas. Iam à Oficina e também davam as aulas, tinham uma turma e depois daquilo vinham para as Oficinas dar aos nossos professores guineenses a língua portuguesa. (...) dentro da Oficina estava lá a parte da informática e a biblioteca. (...) abrimos outro espaço especificamente só para a informática e então puseram a internet e assim começou a dar os cursos de língua, de GAP e CAP (...) Nas bibliotecas os professores iam lá, tinham formação e também davam aulas de informática aos professores. (...) quando vinha um professor novo do PASEG tinha um horário, uma turma para lecionar, lecionava quando termina tem que ter um outro tempo na Oficina acompanhar a formação dos docentes guineenses. Mais à frente deixaram de ter turmas. [DE2]

O PASEG criou a Oficina em Língua Portuguesa onde os alunos podem frequentar, ler os livros e também havia formações de aperfeiçoamento da língua portuguesa para os alunos e também havia formação para professores de português e também de matemática. [AE2]

Eu acho que o objetivo do PASEG é capacitar os professores e não só os professores, mas também reforçar a área de ensino na Guiné-Bissau. [AE2]

O objetivo do PASEG é para aumentar a capacidade dos professores e também ver o nível de como o ensino da Guiné como estão a funcionar e também para tentar aumentar a capacidade dos alunos, também, da escola. [AE2]

Quanto a mim, o PASEG foi um programa que conhecemos aqui de língua e aperfeiçoamento de língua portuguesa que passou aqui. (...) trabalhou de facto no aperfeiçoamento da língua portuguesa em várias escolas e inclusive aqui. [GAPE2]

Portanto, o Programa chegou aqui com o objetivo de instalar Oficinas em diferentes escolas públicas não é, um dos principais objetivos era para sensibilizar, ajudar a desenvolver a língua portuguesa aqui na Guiné. [OE2]

[PASEG] fez um trabalho não só promoção pedagógica dos professores, mas sim contribuiu muito muito na preparação da juventude guineense, nós como Guineenses nós não ganhamos nada em termos monetários, nós ganhamos um outra coisa que é mais importante na vida é conhecimento. Nós conseguimos quase 80 ou 90 % dos colaboradores praticamente agora neste momento a maioria são professores, são estudantes que estão quase a terminar as suas formações, o PASEG sinceramente eu pronto não tenho, não tenho adjetivos para caracterizar [risos] a função que desempenhou na Guiné. [OE2]

Verificamos ligeiras alterações na perceção sobre qual o âmbito de atuação do PASEG, que variavam dependendo se se trata do diretor da escola, dos professores ou dos alunos. Assim, às componentes referidas anteriormente (OfLP, a lecionação de aulas e mais recentemente a formação de professores), o diretor e os professores acrescentam que a direção recebeu formação e apoio em questões relacionadas com gestão e administração escolar, como ilustram os trechos que se transcrevem de seguida:

A formação que assistimos, manga [muito em crioulo], muitas formações relacionadas como por exemplo a gestão escolar, várias formações. (...) eu próprio que estou como diretor que aprendi muito, sinceramente, com o PASEG. Aprendi a área da gestão escolar, aprendi bastante. (...) por exemplo, (...) eu sentia mesmo preparando um ofício (...) eu preparo um ofício vou até à residência dela e digo olha eu não sou linguista, você é professora de português, é linguista, então veja-me a redação disso. Depois ela dizia, olha diretor é preciso... olha, eu digo para me corrigir e não sinto receio. Realmente aprendi com aquela professora, bastante. (...) ela sempre dava um toque naquilo que eu fazia. Ela diz olha mas isso não é... você muda só isso, para mim já estou a aprender consigo, aprendi bastante (...) todos são meus amigos, aprendi muito com eles e eu não vou esquecer aquilo. [DE2]

E a área de intervenção do PASEG era muito vasto. Não se limitava, portanto, somente aos professores. Também ao nível da direção da escola. Sempre os colegas, o pessoal do PASEG, sempre que podiam ajudavam a direção. Por exemplo eu próprio, nós tínhamos dificuldades em tirar fotocópia, máquina fotocopadora aqui... mas a ajuda do E nós é que fomos até à empresa fazer os levantamentos, fatura proforma, e nesse ano compramos, portanto, uma máquina fotocopadora que veio a ser uma mais-valia aqui na escola. Talvez é esse estímulo levou-nos o ano passado a passar a comprar mais duas máquinas fotocopadoras, está a ver. [GAPE2]

Outra coisa que eu... ninguém falou aqui são as formações na área de informática. Também fomos submetidos a aulas aqui de informática para o pessoal da direção, não é! O conselho técnico, conselho disciplinar, estatística e por aí fora. Assistimos aqui a um curso de informática. Isso também ajudou bastante, portanto, os colegas no trabalho. [GAPE2]

Sim, relativamente a esse ponto, os pontos mais relevantes do PASEG como sabe, o PASEG conseguiu um, conseguiu dar um impulso às escolas na Guiné em termos de organização, em termos de... funcionamento, realmente conseguiu atingir um nível muito alto. [OE2]

A intervenção do PASEG nesta escola, e como se pode verificar num dos extratos da entrevista do diretor citados anteriormente, contemplava a lecionação de aulas aos alunos, principalmente nos primeiros anos de intervenção do PASEG e no primeiro ano que os agentes da cooperação chegavam à Guiné-Bissau. Esta atividade, segundo o diretor, não criava conflitos com os professores pois *Imagine um professor que tinha 32 horas de aulas por semana, perdendo uma turma para ele é uma alegria e também não só alegria porque trocava experiência com o professor do PASEG, sempre discutiam matérias.* [DE2]. A escolha das turmas era realizada da seguinte forma:

A direção recolhia os horários, então como o projetava que um professor do PASEG tinha que ter uma turma então o professor vê o horário de conveniência porque ele trabalha também na Oficina. Então tinha uma turma. Logo no início os horários eram feitos, mesmo um professor guineense tiver horário, quando vem um professor do PASEG então vê o horário que lhe convém no horário do professor guineense ele retirava e entregava ao professor para lhe facilitar quando dá aulas e sai para a Oficina. [DE2]

Relativamente à perceção do diretor sobre o PASEG, parece-nos importante salientar que este considera-o como o melhor projeto de apoio à educação que já existiu na Guiné-Bissau, como ilustra o testemunho que a seguir se transcreve:

Já estou desde 1992 na educação, é um projeto que eu acompanhei e notei que mudou alguma coisa, mudou bastante, sobretudo nas escolas que beneficiaram do projeto PASEG. Se pudesse um dia visitar uma escola que não beneficiou do projeto, fazer a comparação você vai ver crianças e que realmente há uma certa diferença numa escola em que estava o projeto PASEG e aquelas que não beneficiaram, nota-se logo a diferença. (...) Para mim de toda a verdade é o melhor projeto que passou na Guiné-Bissau na área da educação. Passaram muitos projetos que para mim não fizeram nada, mas o PASEG deixou marcar até hoje. Mesmo que não tivemos o PASEG temos o espaço como podemos testemunhar, as Oficinas, estão lá as pessoas, como disse os colaboradores, os dinamizadores e pronto, os professores. [DE2]

Da perceção do diretor da escola e dos colaboradores da OfLP, parece que o PASEG nesta escola envolveu desde o início a direção da escola nas suas atividades, para além dos professores e dos alunos, pelo menos para a cedência de espaços para a OfLP e organização dos horários dos agentes da cooperação:

Então assim é que começamos, começamos assim a Oficina em Língua Portuguesa. Então enviaram um professor na altura, do PASEG, era a B, que era a responsável pela Oficina e mais três pessoas que estavam lá. Então começamos assim num espaço que davam curso de língua. [DE2]

O PASEG veio exatamente na altura em que a Guiné a educação da Guiné estava totalmente posso dizer entre aspas degradada não é. O Projeto chegou e contactou com os diretores das diferentes escolas para lhes, para conceder lugares, espaços para abrir as oficinas. [OE2]

Contudo, no início parece que o foco da intervenção eram os alunos

numa primeira fase era por exemplo mais para a informática, quando o PASEG veio. Por exemplo recrutavam jovens na altura chamados colaboradores, eles estavam na Oficina a organizar sobretudo a parte da leitura e também a parte de informática, foi assim. (...) Então ajudavam a orientar a Oficina a leitura, por exemplo, foi assim nessa fase. Depois começou-se a dar a formação aos professores guineenses, criou-se GAP e também CAP, exatamente. [DE2]

No que se refere à perceção dos participantes sobre os GAP e os CAP, é unânime que teve impacto e efeitos na escola, nos alunos e nos professores. Segundo os participantes, nos GAP participaram professores de *Biologia, matemática e português [resposta em coro] [GAPE2]* e nos CAP de *Educação social, inglês, francês, história, geografia... (...) De todas as disciplinas, todas estão lá! [GAPE2]*. Parece ter havido dificuldades em conciliar o horário dos professores com os da formação, daí o número de envolvidos por ano não ser muito elevado tendo em consideração o número total de professores da escola, pelo menos nos CAP

Nos CAP estavam envolvido 20 professores. Como estava a dizer, há certa dificuldade por exemplo do horário. Por vezes o professor está na turma e coincide com o horário do professor do PASEG que está na Oficina para poder aperfeiçoar a língua. (...) Dependia por exemplo do professor, do professor de português do PASEG. Tinham por exemplo duas aulas que podiam ser por exemplo num turno, ao sair o primeiro turno e dá-se a entrada do segundo turno... têm duas aulas semanais, era assim que entravam às aulas. [DE2]

Enquanto nos CAP os professores tinham formação em sala de aula, nos GAP os testemunhos dos professores permitem-nos perceber que a dinâmica era diferente, principalmente nos últimos anos. Assim, a perceção dos participantes sobre os GAP, permite verificar que

a direção de cada escola era informada do horário de aulas de GAP, portanto, do próximo ano letivo, e fazia-se também o horário dos professores tendo em conta os horários disponíveis que o PASEG entregou na direção que é para os professores poderem, portanto, ficar livres nesses dias e nesses tempos. Portanto, mais no fim viemo-nos deparar com a dificuldade de fazermos duas aulas na mesma semana. Por isso mesmo nós fazíamos duas aulas num dia só, não é. Parece que era a terça-feira, não é! Terça-feira o primeiro grupo entrava nas aulas, dois tempos, e o segundo turno também dois tempos que era para poder ficar mais fácil para não fazer o professor, portanto, movimentar dois dias, portanto à escola. Escola para vir assistir às aulas do GAP. [GAPE2]

Como havia um acordo entre o PASEG e o Ministério da Educação da Guiné-Bissau, os professores

beneficiaram da redução de horas para poder participar nos GAP. Então aquela redução de horas que fazia, permitia ao professor ter mais tempo no GAP, com tempo suficiente. Porque o tempo era de uma hora, uma hora e meia por dia. Então, nessas condições o Governo também, algumas direções conseguiram fazer, como no caso da nossa escola aqui, os professores tinham os tempos normais que participavam no GAP (...) porque o GAP também fazia parte de cargas horárias que o professor ia ter. Então fizeram essas reduções a fim de poderem participar nos GAP. [GAPE2]

Segundo a perceção dos professores os GAP funcionaram de forma diferente ao longo do tempo. Numa primeira fase nos GAP eram realizadas as planificações para o ano letivo, com a respetiva seleção dos conteúdos a serem abordados ao longo do ano, e tiradas dúvidas sobre os temas a lecionar, como ilustra o seguinte testemunho:

quando começa o ano letivo vão ao horário dos professores para saber o tempo de entrada e o tempo que ele vai assistir ao GAP. Então iniciamos sempre programação. Fazer o programa do ano letivo. Assim que acabamos de fazer o plano do ano letivo começamos a planificação de aula e o plano de aula. Se fizermos o plano de aula, como o professor acabou de dizer, vamos à execução daqueles planos. Os professores assistiam, davam aulas e depois voltando numa aula de GAP para discutir os erros. Cada professor até mesmo fazia, como é que eu posso dizer, relatório daquilo que ele vai... se houve algum erro, tem que reconhecer também que falhava isso, isso e isso que fazia parte do seu plano. Depois corrigíamos. [GAPE2]

Contudo, um dos formadores adotava outro modelo, assistia às aulas dos professores e incentivava que estes assistissem às suas, como se pode observar no testemunho abaixo.

No nosso caso o A ia observar aulas e nós discutíamos. Até porque no primeiro ano da sua vinda cá dava aulas nas turmas, tinham aulas numa turma de 7.º ano. Era o A. E a gente ia visitar-lhe, assim que fazíamos esse intercâmbio de experiências. Ele vinha assistir às nossas aulas e quem tivesse tempo também podia ir assistir às suas aulas. No final das aulas encontrávamos-mos aqui na Oficina que agente discutia, portanto, arranjava... corrigíamos uns aos outros que é para de facto detetar, ultrapassar certas dificuldades que existiam na altura. [GAPE2]

Com a segunda fase do PASEG, *Os GAP funcionavam de uma forma diferente, (...) no início iniciaram com GAP I que é de tentar primeiramente centralizar os professores mostrando a parte introdutória, a parte das primeiras unidades e depois entrou-se no plano científico. Mostrando aos professores, pelo menos no GAP de biologia. [GAPE2].* Depois, seguia-se o GAP II existindo nestas formações supervisão pedagógica que se desenrolavam da seguinte forma:

Cada coletivo, por exemplo no caso do português, escolhiam um dia e os professores que não tinham aulas naquele turno, não é, de manhã e à tarde que vinham na segunda ou na terça, dois dias por semana que vinham para ter essa formação. A gente preparava a programação elaborava exercícios, provas também, assim é que fazíamos. Depois, de vez em quando, iam assistir às aulas dos professores depois trazíamos a preparação que é para a gente discutir. Ver os erros do professor, assim é que fazíamos. [GAPE2]

Quando nos debruçamos sobre as perceções dos participantes sobre os GAP e CAP em relação aos professores podemos verificar que estas formações parecem ter provocado o seguinte impacto e efeitos:

- Acesso a formação contínua nas escolas;
- Melhorou o uso da língua portuguesa;
- Passaram a ter acesso a materiais didáticos e à informática;
- Alterou a forma como planificavam e seleccionavam os conteúdos a lecionar;
- Alterou as estratégias pedagógicas utilizadas;
- Melhorou os conhecimentos científicos dos professores em três áreas científicas – matemática, biologia e língua portuguesa;
- Incentivou o trabalho colaborativo entre os professores;
- Revitalizou algumas das componentes das reuniões de coordenação – mediação curricular;

- Introduziu temas como a educação para a cidadania e ambiente.

Os seguintes extratos dos *focus group* e da entrevista ilustram estes aspetos:

Porque imagine um professor que saiu da formação 10, 11 anos que não tinha nenhum plano de reciclagem, estás a ver, e com este criação do GAP permitiu aquela troca de experiências. Imagine os professores saem ainda frescos da universidade, ainda têm a bagagem e discutiam aquilo com os professores da Guiné-Bissau. (...) [os professores] mais à vontade para falar português em relação aquele que não frequenta os CAP (...) o PASEG conseguiu uma reciclagem para nós. E também os materiais que davam. Mostravam a planificação, discutiam a planificação em conjunto (...) Imagine um país em que as escolas do século XXI não tinham computador, o PASEG trouxe. (...) Você nota, por exemplo, esses professores tinham todos os materiais. Planificavam durante os GAP, tinham a planificação diária, mesmo notava-se nas mãos. E os outros que não frequentavam não tinham essa oportunidade de ter o papel de planificação. (...) notava-se a diferença em termos sobretudo linguísticos, a expressão. (...) Mas os professores do PASEG realmente mudaram alguma coisa no ensino, sobretudo nesses professores que tinham CAP GAP. [DE2]

Ajudou-nos a conhecer, a descobrir outras coisas na língua portuguesa (...) alguns podem tomar a língua portuguesa como que um simples coisa, não é, mas como PASEG descobrimos muitas coisas e a partir daí gostamos muito da língua. (...) o PASEG ajudou muito, contribuiu muito, não só para os professores como para os alunos. No programa da língua portuguesa, na deontologia que eles fizeram aqui. Tentaram organizar mais ou menos o programa da língua portuguesa. [CAPE2]

Um projeto de desenvolvimento científico que contribuiu muito para a Guiné-Bissau. Nós mesmo professores sentimos este peso, depois destas formações saímos bem tanto na língua portuguesa. (...) a maioria dos colegas sentiam dificuldades para treinarem estas línguas, mas agora já sentimos, e línguas leves e para falar com qualquer alguém que apareça em ambientes agradáveis chega ao mercado do trabalho, do ensino e os alunos e por aí fora, etc. etc. (...) a maioria dos colegas estão a falar é que a nossa maior preocupação é que para este projeto dava continuidade. [CAPE2]

Realmente nos ajudou bastante em termos de aproveitamento da língua portuguesa. Nos fez tirar algumas dúvidas e dificuldades que nós tínhamos. (...) Mais, para dizer a verdade que o PASEG fez um bom trabalho aqui, fez um bom trabalho em termos de ajudar os professores porque talvez acharam de que para entrar nas turmas dar aos alunos aula, seria aproveitável, mas nem todas as turmas iriam ter essas oportunidades, então por isso resolveram de dar essa aula para os professores porque depois os professores que vão ficar cá são nacionais e eles assim podem dar, ou podem falar corretamente a língua portuguesa que ajudaria bastante no ensino e aprendizagem dos nossos alunos. [CAPE2]

Nós lidamos com o PASEG no ano em que chegou aqui, na formação que mais propriamente para melhorar a língua portuguesa e nós vimos que na realidade e esse melhoramento da língua é bastante melhor para os professores. Para termos mais conhecimento profundo de aplicar na turma com os alunos. (...) O projeto que vem para o desenvolvimento da capacidade dos professores e não só, para todos os guineenses. Eu penso que nessas formações queria implementar reformas para melhorar o nosso país, eu penso que vai melhorar mais, em vez de melhorar a nossa língua [professores de língua estrangeira], que é francês e inglês. [CAPE2]

Mas de qualquer das formas antes daquele tempo eu ganhei muita coisa, muita coisa com aquelas aulas. As regras gramaticais e também interpretação de textos, aprendi muita coisa com o professor E, mas também alguns provérbios, aprendi muita coisa com ele. [CAPE2]

Na forma de organizar o texto, nos conseguimos aprender isso a partir do PASEG. Às vezes encontramos matéria em bruto no texto, no livro. Mas às vezes da maneira como pensamos dantes, como deve ser organizado a partir do PASEG passamos a aprender a forma de organizarmos os textos e de fazer as provas. Como a prova deve ser organizada, isso graças ao PASEG. É por isso que tem grande impacto no nosso trabalho. Ajudou-nos muito a aperfeiçoar o nosso trabalho. [CAPE2]

O que mais me cativava era a gramática. Porque havia uma confusão antes de isso do imperativo, o condicional e não sei o que mais e tantas outras coisas. Depois chegaram, deram algumas orientações e começamos a conseguir separar as coisas, mesmo coisas ligeiras assim para não criar confusões. (...) Uma outra coisa também é a leitura de

texto, como é que se organiza o texto, em que partes o texto divide, como se segue o desenvolvimento de um texto. Não só do texto narrativo, mas também do texto literário que é um pouco complicado. [CAPE2]

Porque ajudou-nos. Não de uma forma singular, não é, porque que quando dou uma aula em que todo o mundo participa e todo o mundo aprende. Então se tem uma importância para um professor, assim tem importância para todos os outros professores. Disseram que ajudou em termos da organização dos textos, etc. [CAPE2]

Aprendemos muito sobretudo como se pronuncia palavras, as que se dizem da mesma maneira e se escrevem de maneira diferente. Isso também nos ajudou muito na superação dos conhecimentos. [CAPE2]

Nós somos professores, portanto professores revolucionários, é uma única arma de lutar perante a sociedade e para compreender estas línguas, a portuguesa. Porque somos colónias de português, fundamentalmente é preciso para compreendermos esta língua hoje em dia, não ultrapassa o que acabei de falar, cada um de nós que assistiram a estas cursos, muitos colegas sentiram muito leves de jogar linguística no mercado, próprio, de trabalho conforme estávamos a falar. Até eu deixei em casa um livrinho que estou andando sempre com ele. A planificação do próprio trabalho, está lá, até agora eu tenho. Estes impressos sempre que cada vez eu copio e atribui para o colega, como sou o chefe da equipa coordenadora, estás a ver, até agora continuamos sempre isto. [CAPE2]

O PASEG por acaso foi importante para nós aqui, porque em termos gerais mostrava como é que a aula devia ser, como poderia ocorrer um bom ensino e aprendizagem e a forma de correção, como corrigir para não ter dar mais a um aluno e obter uma resposta com outro aluno. Ensinaram toda essa forma de aula. Depois temas, as antologias, depois... como é que é... programa era feito de uma forma diferente de alguns professores cá na Guiné, era um programa muito fácil. Mas eles diziam sempre que não podemos dar o português que se ensina em Portugal porque aqui os alunos não conhecem o nome de muitas coisas. Então consideramos o português como uma língua estrangeira. Davam até às vezes na antologia, metiam algumas palavras, palavras tradicionais, mesmo... punham lá mesmo. Depois para além dessas antologias, o programa, iam às vezes assistir às aulas dos professores com o plano, corrigiam o plano, como está, como não está, como deveria ser. Tudo isto era para controlar as formas de dar melhor e ensinar melhor, fazer uma boa aprendizagem. [GAPE2]

um projeto que nos ajudou bastante em termos de aprender o modelo de ensino de forma a que o que nós estávamos a aprender, a debater era quase próprio de troca de experiência, nós aprendemos muito como modelar a aula que era muito importante aprendermos como o método de ensino aprendizagem que é muito interessante. Outra coisa também é que é interessante esse projeto porque ajuda, é reciclagem. (...) Na biologia ajudou-me bastante na elaboração de questões. Porque seu elaborava sempre questões simplesmente, mas ajudou-me porque eu deveria elaborar e eu mesmo dar a resposta para ver. Porque algumas questões às vezes são vagas. (...) Às vezes o aluno ficava a vaguear. [GAPE2]

O trabalho feito pelo PASEG ao longo dos anos da sua existência cá no país é louvável. Pelo menos nós, de matemática, aprendemos muito. Dantes, portanto, eu não concordo com o colega que diz que a maior parte não faz plano. Fazia-se, mas o problema é a dificuldade. Há diferentes fases na elaboração do plano de aula. Muitos dos nossos colegas pecavam, mas com a chegada do PASEG aqui ajudou bastante os colegas na elaboração, portanto, do plano de aula, assim como na troca experiência entre os próprios colegas. Porque como nós sabemos com essas dificuldades não conseguíamos, portanto, reunir todos os problemas, isto é na reunião de coordenação. Mas já com esses encontros, na frequência da aula de GAP permitiu, portanto, os colegas fazerem intercâmbio de experiências e com a ajuda do pessoal do PASEG tornava ainda mais fácil, porque também emitiam as suas opiniões a gente discutia e chegava, portanto, à conclusão do melhor que era aplicável à nossa realidade. Isso ajudou-nos bastante. Nalguns casos sobretudo, portanto, no 3.º ciclo do ensino básico, do 7.º ao 9.º ano elaborava-se também alguns manuais, alguns apontamentos que colocavam à disposição dos professores para melhor poderem inteirar da matéria. (...) se você tinha algumas dificuldades em diferentes áreas apresentava e o colega ajudava na superação dessas aulas. Porque dantes isso não acontecia tendo em conta que não havia reuniões de coordenação. Eu posso dizer que essas aulas é que substituíam, portanto, as reuniões de coordenação. [GAPE2]

Como o colega estava a dizer, não está de acordo que muitos não faziam a planificação, de facto a maioria não fazia a planificação. Se ele fazia isso não quer dizer que é a maioria. A maioria dos professores não fazia plano de aula. Até porque alguns, se calhar, não estou a dizer que não sabem, talvez por preguiça ou não. Mas a maioria não fazia plano de aula. É com o PASEG a orientar como é que se planifica a aula, como é a posição do professor na aula, isto ajudou muito a muitos professores cá na Guiné. [GAPE2]

Quando iniciei a lecionar em 94, dantes fazíamos a planificação mas com o passar do tempo quase a prática foi-se. Ninguém fazia isso. Mas com a chegada do PASEG faz com que as pessoas façam a planificação. Uma coisa que mais incutiram na mente dos professores. (...) o PASEG mostrava, talvez ensinava as pessoas, os professores porque que a matéria que os professores davam, principalmente nós os de biologia, dávamos uma matéria talvez mais restrito. Mas com a chegada do PASEG mostrou-nos que também a parte da cidadania, que nós não falávamos dele deve entrar, falar do ambiente. Quer dizer a matéria era só falar, falar, falar coisas que... não falávamos do ambiente, como proteger o nosso ambiente aqui. (...) Fazemos as visitas, visitas de estudo. Fomos até à meteorologia, vimos como funciona e sabemos agora como é que controlam o tempo. Então o PASEG trouxe uma inovação que talvez nós não podemos esquecer mais. [GAPE2]

No período (...) de provas de coordenação ele é que pegava, portanto o computador, fazíamos o trabalho em conjunto com ele e isso ajudou bastante, ajudou bastante o coletivo de matemática. Nesse anos não tínhamos problema, sempre que tivéssemos problemas ou se tivemos problema de material aqui, caso de computadores, caso de máquina na fotocopiadora solicitávamos, portanto, ao colegas e quem pudesse podia ir, portanto, ao tal lá do centro da cooperação portuguesa e lá ajudavam, portanto, a obter material. [GAPE2]

[impacto] Na programação, planificação e assistência mesmo nas aulas... [GAPE2]

[impacto] Na parte científica, da cidadania também. [GAPE2]

A nível científico o PASEG nos ajudou tanto e sabe porquê!? Eu estudei até 12.º ano, até Tchico Té [escola de formação inicial de professores], nunca tive oportunidade de por os olhos no microscópio. Com o PASEG conseguimos pelo menos um dia, até temos, está lá, observamos a célula da cebola e vimos como está. Então fiquei mesmo impressionado (...) Imagine só que no laboratório da Tchico Té [escola de formação de professores], dizem que tem lá laboratório, dantes os que passavam lá diz que tinham microscópio e outra coisa. Mas eu não sei se observavam. Nós, eu nunca consegui, mas com o PASEG consegui. Então observamos, fizemos várias observações, observamos a água estagnada, depois células, fungos, bolores de pão e por aí fora. Então isso em termos científicos me ajudou tanto. [GAPE2]

Sim, o ponto forte permitiu os professores trocarem experiências, (...) De forma a que o que eu posso adiantar, que eu não conseguia aprender, como o colega acabou de dizer, há uma coisa que eu não podia fazer, ou não entendia, por isso tinha receio de perguntar e pedir ao colega ajuda, mas permitiu-nos ter essa experiência. (...) [GAPE2]

[GAP] organizava e planeava como é que vai dar dentro das aulas. Pegavam naquele programa e dava, portanto, para os próprios professores que beneficiavam a forma, portanto de falar a língua portuguesa, a forma de dar aulas com mais eficácia e tanto mais. (...) [OE2]

A percepção dos alunos em relação à formação dos professores cinge-se de forma direta ao CAP e indireta ao GAP, pois apenas referiram a melhoria das competências dos professores em língua portuguesa como efeito da intervenção do PASEG. Contudo, como parece ilustrar o extrato que se segue do *focus group* dos alunos, o PASEG parece ter provocado o *empowerment* dos professores e dos alunos para comunicarem em língua portuguesa no recinto escolar.

Deu uma grande contribuição para a nossa escola. Porque dantes, por exemplo, os curso de aperfeiçoamento, antes a forma como eles falavam a língua portuguesa e depois de terem assistido aos cursos, não é? São muito diferentes em relação a como falavam a língua portuguesa. Quer dizer, uma das coisas mais importantes para nós, alunos. Sabes que aqui na Guiné uma das dificuldades dos alunos é falar a língua portuguesa. Há muitas pessoas assim que têm receio de falar a língua portuguesa, sobretudo no recinto escolar. O projeto nos facilitou muito, deu uma grande contribuição na nossa escola, sinceramente. [AE2]

Na percepção dos participantes, os GAP e os CAP, mas principalmente os GAP, parecem ter funcionado como mediadores curriculares. Os extratos que se transcrevem de seguida, e os citados anteriormente, suportam esta conclusão.

O GAP quando chegou aqui é para unir, quase... uma coisa que eu vi é essa união. (...) Unir em termos de programação porque podia haver uma discordância... [GAPE2]

Em questão de planificação, de programação o PASEG ajudou-me bastante. Não era que o professor não podia ou então não podia fazer. É que o nosso ensino o programa podemos dizer que já caducou, já quase. Levou muito tempo e não temos. O professor começa a lecionar sem ter o programa, sem ter o calendário do ano letivo na mão para saber quando é que vai terminar o semestre, quando vai ter alguns temas. Portanto em sequência disso os professores não se preparam. Mas com o PASEG eu posso dizer que ocupou quase o Estado, o lugar do Governo na parte da política de educação. Porque permitiu já ao professor terem acesso ao programa, programarem porque vocês já sabem que isso é que está programado no coisa, no... escola A, na B... isso é que se está a programar que não sabíamos. Estávamos quase dispersos. Ajudou-nos bastante. Hoje muitos professores sabem o que vão dar o que devem dar mas só que sem inovação, sem inovações. (...) [GAPE2]

O colega disse aqui que o PASEG substituiu o ministério quase no trabalho que estava a fazer aqui, eu também não concordo. Eu digo que o PASEG auxiliou, ajudou o governo a ultrapassar certas dificuldades que os professores enfrentavam. Porque substituir, portanto, o governo é muito difícil pelo corpo muito restrito que o PASEG tinha no país. O PASEG não dava auxílio, não ajudava por exemplo os colegas que trabalham lá em Catió, em Bubaque, nos outros lugares. Mas em todas as escolas em que o PASEG se fazia sentir a influência do seu trabalho ajudou bastante o Governo, portanto, na superação das dificuldades existentes. Isso eu concordo. [GAPE2]

O PASEG de facto substituiu o Governo, não em pagamento dos salários, não. Mas na programação do ensino. Eles é que faziam o programa. Porque ali o programa que se dava em português na escola B, nem todos os professores dessa escola tinham programas iguais. Cada um tinha aquilo que tinha. Mesmo aqui era a mesma coisa. O PASEG começou a unificar Português da 7.^a classe é esse o programa que você vai seguir, 8.^o e assim sucessivamente. É uma substituição do Governo, o Governo é que tinha de fazer isto. [GAPE2]

O PASEG exigia fazer a planificação, o PASEG ajudava os professores a, quer dizer, a ter a matéria mais coesa. O PASEG mostrava aos professores qual deveria ser o perfil do professor, o perfil do aluno. Com essa, com as formas todas o PASEG ajudou tanto no sistema edu[GAPE2]

Ajudou-nos bastante a unificar o programa. Porque dantes por vezes os professores tinham programas diferentes, e cada um lecionava como entendia, o outro lecionava como entendia. Então o projeto ajudou-nos a unificar o nosso programa, é assim. [GAPE2]

No caso particular desta escola, a mediação curricular parece que iniciou com a adoção dos programas de uma escola privada (assinlada como escola privada A), que é tida como referência aparentemente pelos professores desta escola e pelos agentes da cooperação. De seguida, aparentemente foi realizada uma mediação de segundo nível nos GAP. Os seguintes extratos suportam esta perspetiva.

Nós por exemplo da biologia, estamos a trabalhar com programas e textos da escola privada A. Mas aqueles mesmos textos, quando estivemos nas aulas de GAP, não é, também com as mesma características, a mesma matéria. O texto foi elaborado pela escola privada A não o PASEG. Dizer aqui que o PASEG substituiu o Governo também não concordo. Mesmo aqui há textos de história que é texto que provém da escola privada A. Não é o PASEG. Se admitirmos que o PASEG substituiu o Governo então a escola privada A também substituiu o Governo. Eu não nego, o PASEG ajudou muito, muito, muito na elaboração do programa até havia matérias que discutíamos na aula de GAP, matéria de biologia. Eu não nego, mas substituir não. [GAPE2]

Eu quando cheguei aqui quase só nos anos anteriores, nos últimos anos anteriores é que participei numa reunião de coordenação não existia. Ninguém fazia isso, cada qual dava a matéria. Quantas vezes chegamos na prova de coordenação tivemos que mudar algumas perguntas numa das classes porque não têm essa matéria. Um professor dava outro texto de outra escola. Mas na escola privada A há pessoas do PASEG lá. Então orientavam, eu não diria que são eles é que deram a matéria, porque essa matéria nesse primeiro ano, essa matéria, eu forneci alguns livros para eles, veio até aqui quando estava na escola privada B. Veio buscar porque nós é que dávamos aulas na escola privada C, ali é que conhecemos. Depois eu dava aulas na escola privada A. Ele me contactou para fazer o texto, porque tínhamos um texto que caducou há muito tempo que era da escola B. Então ele me contactou. (...) Então dei-lhe alguns livros e fez a coleção e até me mostrou o primeiro texto antes de ser completado. Mandou-me uma cópia. Eu vi, fiz algumas correções e enviei-lhe. Então ele conseguiu fazer o texto, o texto está bem perfeito. Não é que o PASEG vai substituir alguma matéria, por a matéria é científica, é na área. Por exemplo no 11.º ano é na área científica. A aqui ainda estamos no 12.º ano, os programas são variados porque não tem um, porque se houver uma compilação, porque ele também está a trabalhar alguns. Se houver a compilação então vai ser um texto único. Isso significa que o PASEG em toda a forma não substitui totalmente, mas uma grande parte o PAEG fez. Como diz o colega o PASEG ajudou bastante o Governo, isto é, numa parte vem substituir porque alguma parte o Governo não vai fazer. [GAPE2]

Na escola privada A, também sou professor lá, eu trabalhei muito com esses jovens em fazer programas e planificação semanal, quinzenal, mensal, até anual. Então como tínhamos uma certa dificuldade da língua portuguesa, escrevíamos eles corrigiam e nos mostravam como fazer. E hoje posso dizer-lhe que, bom não digo que não tenho dificuldade, mas pouca dificuldade tenho em termos de organizar e programar e etc., de fazer esses trabalhos porque nos mostravam bastante de que assim é que se deve fazer, etc. (...) Eu falei com o C, fui eu que convidei o PASEG para vir aqui porque que esse liceu é o último em que o PASEG funcionou. Eu falei um dia com o C lá na escola privada A. C mas porque vocês estão lá naqueles outros liceus lá em baixo e a escola 2 não? Ele me perguntou assim: A escola 2 é liceu do Estado? Eu disse sim. Onde é que situa? Porque nem sabia. Eu disse olha situa no Bairro A, fiz-lhe um mapa e ele veio até aqui. Voltou lá no dia seguinte e disse olha esse seu liceu não tem condições para nós trabalharmos, porque era só barracas assim como essa aqui. Então aí eu disse olha, mas se vocês não podem ir lá porque causa da falta de higiene, realmente que é assim, é uma coisa real, mas os materiais que vocês dão aqueles liceus lá em baixo, sobretudo a biblioteca que é necessária a uma escola, nós precisamos. Então foi assim que ele convidou a Dr. A, que era a coordenadora do projeto, vieram aqui visitar e depois deu certo mesmo. [CAPE2]

No que concerne aos formadores do PASEG e à estratégia adotada (e.g. inclusão de formadores guineenses em conjunto com os portugueses; supervisão das aulas; trabalho com os professores, OfLP) é consensual no quadro dos participantes no estudo que teve impacto e efeitos na escola nos seguintes domínios:

- melhoria do trabalho colaborativo;
- existência de formação contínua sediada na escola;
- acesso a informática.

Estes pontos são ilustrados pelos extratos que se seguem:

Imagine um país em que as escolas do século XXI não tinham computador, o PASEG trouxe. O PASEG fez a formação dos professores guineenses, o PASEG começou a identificar professores que têm a capacidade de ser formadores nacionais, veja que isso vai beneficiar todas as escolas, pois vai integrar pessoas que podem um dia fazer sair e continuar [DE2]

Até porque no meu caso também como formador, eu dava aulas, o B me visitava, a C me visitava, a D também me visitava. Mas depois também eu visitava os meus colegas. Visitava as aulas, discutíamos, então o que era normal dizíamos que era para corrigir, corrigíamos, quer dizer, numa harmonia, sem fazer ferir a outra pessoa. Então isso faz com que, alguém diz aqui que, quer dizer que o PASEG veio quase harmonizar todos os professores, porque dantes cada qual chegava, basta só ter horário, não mais interessa de consultar o colega ou outra coisa. Aí trouxe mais

harmonia, todos sentávamos e discutíamos a matéria. Quem está a sentir dificuldade perguntava e ajudávamos. [GAPE2]

Seja como for nós pensamos que um dia ou outro o PASEG vai sair. Mas o objetivo, o ensinamento manter no país. Tudo aquilo que portanto que o PASEG fez no país é para ter continuidade. Por exemplo, nós vamos ter novos professores, portanto, esses infelizmente não a possibilidade, portanto de esses ensinamentos que nós aprendemos. Mas se estivermos cá nós podemos ajuda-los, não é. Tendo em conta aquilo que... isso é que é sustentabilidade, não é, de qualquer projeto. O projeto acaba mas tudo aquilo que o projeto fez continua. Nós pensamos que esse é o objetivo do PASEG: ajudar os professores para depois esses poderem transmitir os ensinamentos aos outros, com o fim de melhorar o sistema educativo. Que era o objetivo principal da assistência do PASEG no país. [GAPE2]

Ainda em relação aos GAP, alguns professores referiram a necessidade de estas formações se alargarem aos professores de outras disciplinas e anos de escolaridade, uma vez que se centravam no 3.º ciclo do ensino básico e na língua portuguesa, na matemática e na biologia. Os extratos que se seguem ilustram estes aspetos

Cá temos educação social em Portugal têm educação para a cidadania, e eu perguntava o porquê de não fornecerem também esse curso de educação para a cidadania no nosso país. Uma vez que lecionava formação para o português, a matemática, biologia e parece que física, física sim. (...) pedi ao F na altura, pedi, para tentar junto do projeto de lá em Portugal também de ajudar os professores dessa área com o objetivo de superar esses conhecimentos ligados à educação social. [CAPE2]

Há uma coisa que eu queria, que às vezes até tinha perguntado ao B, porque é que o PASEG limitava-se aos professores de educação social, aliás desculpa, história, português, física e matemática, biologia e os outros professores? Nós ficamos mal... [CAPE2]

O aperfeiçoamento da língua portuguesa está bem, todo o mundo está de acordo. Mas os outros professores de outras disciplinas precisam de ser formados porque há professores formadores de física, química, matemática... até ganhavam alguma coisa de transporte. Eu perguntei ao B, mas isso é como? Os outros também precisam de ser formados. Disseram não, vamos na próxima vez fazer isto... e essa é uma outra parte que achamos que o PASEG também deixou-nos de lado, não é [risos]. [CAPE2]

Mas sempre a minha reclamação é justamente essa que o colega disse, porque é que o PASEG só, assenta só no coisa... em física, matemática, biologia... e português? Embora o português é tronco comum. Mas nós também queremos ser mais aperfeiçoados nas nossas disciplinas independentemente do liceu, conhecer mais. [CAPE2]

Mas sempre a minha reclamação é justamente essa que o colega disse, porque é que o PASEG só, assenta só no coisa... em física, matemática, biologia... e português? Embora o português é tronco comum. Mas nós também queremos ser mais aperfeiçoados nas nossas disciplinas independentemente do liceu, conhecer mais. O B disse assim: olha, a história, sobretudo, tem as suas particularidades, porque vocês aqui falam da história de África mas lá tem uma outra visão. Mas em relação ao tema comum o português, à física, à química, à biologia, à matemática, sobretudo. Então aí... nesse caso o PASEG quando nos colocou assim fora do curso... [CAPE2]

Se analisarmos bem a área de intervenção do PASEG é até ao 3.º ciclo do ensino básico, não é. Se houvesse possibilidade nós agradeceríamos que fosse estendida até ao ensino secundário tendo em conta que a maioria parte dos professores que trabalham aqui não só lecionam até ao 3.º ciclo, também lecionam ao ensino secundário. Eu até falei com o A na altura, se pudesse ajudar, facultar alguns materiais do ensino secundário era bem-vindo tendo em conta a carência de materiais aqui no país. Nós temos muitas dificuldades, é difícil aqui encontrar livros diferentes, portanto, lugares onde vendem livros. [GAPE2]

Relativamente à OfLP, de acordo com os participantes foi com a criação deste espaço que teve início a intervenção do PASEG na escola, vocacionada para os alunos com ênfase na informática, tendo o foco nos professores iniciado mais tarde, como ilustra o extrato da entrevista transcrita abaixo:

Bom, aqui foi criada em dois mil e... em 2006/2007. Ah! o que acontecia aqui, é que a escola deu o espaço, primeiro foi uma sala. Uma sala em que se desenvolviam todas as atividades e o PASEG fez toda a reparação e equipamento. Então depois no ano seguinte abriu-se uma nova sala então o PASEG passou a ter duas salas, uma sala para formação e outra sala onde está a biblioteca e a parte da informática. A direção disponibilizou o espaço e o PASEG fez toda a manutenção, reparação, pintura e equipamento, foi o PASEG. (...) as Oficinas foram criadas não só... numa primeira fase era por exemplo mais para a informática, quando o PASEG veio. Por exemplo recrutavam jovens na altura chamados colaboradores, eles estavam na Oficina a organizar sobretudo a parte da leitura e também a parte de informática, foi assim. Foi o PASEG que trouxe os computadores nas escolas. Não havia nenhuma escola com computadores, era tudo com máquinas manuais. Com a abertura das Oficinas permitiu às escolas terem os computadores e aí começaram a dar formação aos professores no primeiro ano. Então na altura selecionavam professores em horas diferentes para começar a aprender. Na altura ninguém, os professores guineenses não tinham a oportunidade de pegar no teclado do computador, foi o PASEG. Então esses jovens hoje que eu chamei dos colaboradores ajudavam os professores do PASEG que estavam na Oficina, e aprendiam muito também. Alguns não tinham a informática mas aprenderam e não só a informática mas também a língua, com eles. Nota-se, muitos desses jovens hoje são licenciados em áreas diferentes e alguns estão a estudar. Mas mesmo uma pessoa chegando numa escola, um colaborador a falar com um professor do PASEG e um aluno qualquer falar nota-se a diferença. Porque aquele colaborador, todos os dias está na Oficina a trocar impressões com o professor do PASEG. Então ajudavam a orientar a Oficina a leitura, por exemplo, foi assim nessa fase. Depois começou-se a dar a formação aos professores guineenses, criou-se GAP e também CAP, exatamente. [DE2]

No que se refere à perceção dos participantes sobre o impacto e efeitos da OfLP nos professores podemos constatar o seguinte:

- maior uso da língua portuguesa;
- acesso a materiais bibliográficos;
- acesso à informática;
- acesso à internet;
- elaboração de testes;
- reprodução de testes.

Estes aspetos são visíveis nos extratos que se seguem:

Imagine uma escola que até hoje não tem nenhum computador na direção, todos trabalham, o que nós fizemos é na Oficina. Por exemplo no momento de confeção de provas, pautas, nós é que utilizamos esses computadores do projeto PASEG e aí é que introduzimos provas, aí é que imprimimos, aí é que fizemos as fotocópias de todo o espaço e a embalagem das provas. Então para nós essa é a vantagem da Oficina, imagina que antes não tínhamos aquilo nós íamos sair ou emprestar ou pagar fora para fazer aquilo e não só, os livros que lá estão também. Claro que temos livros, graças aquilo os alunos vão lá consultar e os professores também vão lá para fazer a consulta. [DE2]

Sobretudo professores e alunos porque logo no início da chegada do PASEG aqui, na altura a quase, sobretudo a nível dos professores, 90% dos professores não domina a informática, mas com a chegada do PASEG aqui ajudou bastante, quase 100% dos professores cumprem no aspeto da informática e para nós é um resultado positivo, o PASEG ajudou bastante, sobretudo também da parte dos alunos o PASEG incentivou... a nível do recinto escolar sobretudo a Oficina em Língua Portuguesa que é bastante positivo ao nível da nossa escola. (...) [AE2]

[informática] Na verdade tem um grande impacto porque nós não tínhamos isto com o projeto e de facto faz nos conhecer aquilo. Até os professores, os professores já foram formados sem pagar nenhum custo. Aquilo também é um impacto muito importante e onde é os professores têm um domínio já de ter a informática eu acho que tem um impacto. [AE2]

Basta pegar aqueles livros para ficarmos muito contentes. Por isso é um projeto que ajudou muito na Guiné-Bissau. (...) Hoje temos aqui estes computadores e mais esses materiais aí são fruto do PASEG. Mesmo nós aí aprendemos a língua e a informática com o PASEG. Esse curso intensivo de alguns meses com o PASEG é por isso que é uma coisa que nós nunca podemos ser ingratos a esse projeto. [CAPE2]

Mas de um modo geral me ajudou bastante, pelo menos tive três aulas nesse curso, me ajudou bastante em termos de organização do texto como acabaram de dizer os colegas. E também na forma de colocação dos verbos e alguns aspetos gramaticais. [CAPE2]

E também na tecnologia, quando chega aí em véspera de provas e por aí forma nunca sentimos dificuldade. Agarramos na tecnologia e portanto passamos isto rapidamente. [CAPE2]

Alguém falou em termos da tecnologia, porque nos fizeram conhecer o computador, etc. a escrever, guardar os documentos isso também é um outro passo muito importante porque hoje, sobretudo quando se fala da globalização temos que estrá dentro do assunto. Sabe mexer com a tecnologia porque se não realmente seríamos um analfabeto do mundo moderno [CAPE2]

Contribuí bastante porque enquanto não tinha aula vinha aqui, funcionava lá do outro lado, e então íamos lá ler livros, consultar o dicionário para ver certos parâmetros que não temos conhecimento [CAPE2]

A Oficina era um espaço onde se podia sentar para ler os livros, de preferência não é?! E fazer outros trabalhos. Televisão também onde podia acompanhar também outros programas... [CAPE2]

Há uma coisa também que... conseguiram também fazer feiras do livro. Organizaram aqui, uma coisa muito muito... [CAPE2]

Eu também tive contacto pela primeira vez com os computadores através desse programa do PASEG. [CAPE2]

Essas feiras dos livros nos ajudou muito. Comprávamos alguns livros que eram baratinhos [CAPE2]

A maioria dos colegas levava quase todo o tempo na Oficina. Porque havia um ambiente agradável para um professor sentar e planificar a matéria que ia, portanto, o tempo a seguir ou seja no dia a seguir. [GAPE2]

Ler livros, por exemplo nós da biologia já temos enciclopédia que o B copiou para nós, que é muito interessante e que estamos a consultar. [GAPE2]

Tínhamos, quando estávamos lá, tínhamos internet. O professor chegava e pesquisava normalmente, todos os professores têm acesso. [GAPE2]

E antes de a escola ter máquina fotocopadora eles já tinham. Era ali que se faziam fotocópias. [GAPE2]

Bem, eu, para mim nem só os colaboradores também os professores, porque eu sei que há muitos professores ou haviam muitos professores cá na Guiné que dão aulas, mas não sabem falar português na verdade. E aí mesmo os professores falar, é obrigatório falar português, falávamos e tem outra coisa que é a informática. [OE2]

No tocante à perceção do impacto e efeitos da OfLP nos alunos, a perceção dos participantes é semelhante aos domínios referidos anteriormente:

- capacitação dos alunos em termos de gestão de espaços;

- debate de temas atuais;
- acesso de bibliografia a outras escolas e/ou à comunidade.

Os extratos que se seguem, pretendem ilustrar os pontos referidos anteriormente:

*Foi o PASEG que trouxe os computadores nas escolas. Não havia nenhuma escola com computadores, era tudo com máquinas manuais. (...) todos os materiais que temos na Oficina é graças ao PASEG e estavam acessíveis a toda a comunidade educativa a quem precisar. Até os alunos saiam fora para leitura. Apesar do espaço ainda é pequeno mas nós estamos a diligenciar... é uma Oficina que está, é um centro num bairro muito grande que mesmo os alunos que estão a estudar por exemplo na universidade vêm fazer a leitura. E já estamos a pensar de ampliar o espaço, ter um espaço enorme para permitir, mesmo que seja um aluno que estuda medicina, ou a fazer direito, os livros que estão permitem que esse aluno faça as suas consultas. [DE2]
Incentivava a falar a língua portuguesa [AE2]*

Incentivava os alunos a frequentar cursos de informática e também aquela Oficina em Língua Portuguesa. [AE2]

Para alguns descobrirem ter formas de conhecer o que é a informática e outros também até experimentaram de falar o português deu corretivos como dantes. Não existe quando for o professor sair da sala e ele sai acaba. Também conseguimos descobrir o que é a Oficina em Língua Portuguesa através deste. [AE2]

Exato, deu grande apoio, porque como nos sabe dantes não tínhamos computadores. O PASEG nos ajudou com computadores e com os livros que nos ajuda a fazer algumas pesquisas e ler. Adquirir alguns conhecimentos, esse é grande apoio que o PASEG deu. [AE2]

Bom, na vida tem um impacto positivo, positivo mesmo porque na minha vida eu nem sei que... eu sempre costumava estar cá no Oficina, não é? Estar a tentar também a teclar nos computadores e onde eu não tinha o meu computador mas com a Oficina eu consigo descobrir, tenho o conhecimento mínimo do que é o computador. Como é que se, talvez, se pode escrever e como se pode evoluir. [AE2]

Claro que teve grande influência porque como os nosso colegas já tive oportunidade de ter bases na informática, mesmo não a 100%, mas pelo menos conheço alguma coisa do Windows e do Excel, como abrir um computador e fechar e escrever uma carta e outras coisas. [AE2]

Como já vimos a questão, o PASEG influenciou muito os alunos. Digamos no que diz respeito aos livros que estão aqui, esses equipamentos. Ajudou muitos alunos mesmo, por exemplo eu passei aqui uma vez para fazer uma pesquisa e buscar alguns livros aqui e encontrei alguns livros de biologia. Peguei e encontrei aqui na pesquisa e isso ajudou muito quanto aquilo que você está a perguntar. Ajudou-me muito porque aqui encontrei aquilo que precisava. Quanto aos materiais, digamos, os computadores, há pessoas aqui que não tinham base do que é um computador. Mas de forma a que já detínhamos a equipa aqui, portanto os computadores, os professores e as outras pessoas aprenderam, passaram a ensinar, dar aquela reciclagem, ensinar os que nunca conhecem. (...) [AE2]

Aqui há muito livros como de português, da biologia e outros livros assim... permite-nos quando algum aluno ter a pesquisa se viesse para aqui podia encontrar a pesquisa que ele quer e também os computadores como meio. Eu aprendi muita coisa com esses computadores aqui, porque dantes não tinha oportunidade de navegar ou de teclar nos computadores. Mas com esses computadores aqui já tive oportunidade agora. É também a questão de... como se diz... de pesquisa que é muito importante porque os alunos venham cá pesquisar e outras coisas que eles querem como pesquisa apontada pelo professores, para mim e para outros alunos é muito importante. [AE2]

E como alguns não temos meios para pagar informática ou para ter meios de pesquisa, para fazer pesquisa como... a pesquisa tem muito custo aqui é muito difícil mas com o PASEG faz-nos conseguir, dá uma coisa muito importante com aqueles livros podes ter uma pesquisa. Se vieses cá vais encontrar alguma pesquisa sem costear nada, sem nada de impedimento. É por isso que eu acho que o PASEG dar um passo muito importante para os estudantes da escola, assim como para os professores. [AE2]

[CAP] Mas não só os professores participam nessas formações do PASEG. Os alunos também participam nessas formações e até os que não são alunos também participam nessas formações. [CAPE2]

E nesses espaços como abriram as Oficinas e procuraram de novo os colaboradores. Os colaboradores, quer dizer para ajudar, os colaboradores merecem ajudar o projeto mesmo para dar ênfase aos alunos, para poderem ter acesso à informática, consultar livros e assim como aprender a língua portuguesa. [OE2]

A Oficina teve um impacto positivo na escola porque dantes eu, sinceramente, ao terminar o meu 11.º, vou dizer a verdade, olha para falar aqui vai custar muito trabalho, vou dizer a verdade, eu não tenho a mínima ideia, as regras da língua portuguesa como é que se expressa a língua, os critérios não é, porque há normas. Pronto, com a vinda do PASEG, com a instalação aqui na escola 2, felizmente consegui, consegui mais ou menos superar algumas debilidades. E no aspeto geral, os alunos costumam frequentar a Oficina, de modo que eles também tiveram um resultado positivo porque dantes para um aluno, quando um aluno tiver um trabalho de pesquisa não há um lugar para ir fazer o seu trabalho mas agora, quando qualquer professor dá um pesquisa ou um trabalho assim é o espaço indicado para tal. Tem um impacto positivo para mim. [OE2]

Lembro-me naqueles momentos quando a Oficina estava aberta nós sempre exigíamos para falarem a língua portuguesa. Seja como for qualquer pessoa ao entrar aqui obrigatoriamente deve falar a língua portuguesa, até os professores. De maneira que essa obrigação entre aspas, essas coisas chegam como uma boa resolução, porque até os alunos estudavam. Quando depois da nossa saída, encontramos em qualquer sítio começamos logo a dialogar em língua portuguesa. Portanto eu sempre digo que tenho um impacto muito grande, não é nesse, nesse sentido. [OE2] depois da minha, com o é que se diz, do meu curso de informática é que eu soube trabalhar com o computador. E deu-me mais, eu falava português na verdade, mas ao falar todos os dias. Porque na Guiné é difícil, 99% das pessoas cá em Guiné só falam crioulo em casa ou língua materna. Mas na Oficina de manhã se eu trabalhava de manhã falava desde as 8 horas até ao meio dia e meio, todos os dias, de segunda a sexta. Sinceramente melhorou muito o meu português e não só. [OE2]

Oficina em língua portuguesa melhorou bastante o meu nível de língua portuguesa. Fizemos aqui muitos trabalhos, dávamos também sessões, cursos de computadores, não é, para aqueles que queriam não é aprender assim como também algum não é, como é que se diz a língua portuguesa, sim, sempre que alguém entrava aqui, mesmo o professor, sempre os colaboradores pediam a essas pessoas para não falarem a língua crioula, aqui dizíamos sempre que quando entra aqui entra em Portugal [risos]. [OE2]

Sabemos que de facto, antes da chegada do PASEG aqui na Guiné a língua portuguesa era apenas falada nos livros, não é, estava nos livros, nos cadernos e ninguém mais se importava de falar português, não é. Com os alunos em si não havia aquele sentido de se esforçar em língua portuguesa. Portanto estava quase, condenado, condenada a morrer, não é, sem saber falar língua portuguesa. A abertura desta Oficina fez com que os alunos tomassem palestras que se faziam aqui. Entenderam que essa nossa língua oficial, somos obrigados, portanto, a saber expressar. [OE2]

Claro que mudou muito. Eu por acaso tive bons amigos, eu conheci pessoas que nunca espera que ia conhecer. Troquei muitas experiências com as pessoas aqui, com os colegas, mais o A e o B muito mais. Como eu estava a dizer melhorei bastante. Na verdade eu já falava português já sabia mas com a biblioteca e eu melhorei bastante e muita coisa. Até eu trabalhar foi uma coisa engraçada que eu nunca fiz até que já pinte uma vez aqui [rir] fiz trabalhos que nunca fiz lá em casa que imaginava que fazia, trabalhos que eu fazia aqui, sinceramente, mudou muita coisa, foi muito bem, gostei muito. [OE2]

Para mim também a Oficina, sinceramente mudou, mudou muito a minha vida, mudou porque depois de ter chegado cá encontrei com os colegas, novos colegas, comungamos as experiências, fizemos muitas outras coisas, muitas outras coisas e deixei os colegas que eu tinha lá em casa e portanto ficava aqui junto com eles fazendo experiências diferentes internet, fomos discutindo os programas sinceramente, mudou bastante, nesse sentido. [OE2]

Com o PASEG eu consegui também muitas coisas na minha vida em termos de organização, porque eu lembro-me muito bem que os responsáveis que cá estavam não deixavam, não é, qualquer coisa que ficava de lado para cola, exigiam sempre e isso também é uma das coisas que eu aprendi aqui em termos de organizar. Até a minha casa hoje, não é, muitos dos familiares, não é, sempre gosta de pegar aquilo e colocar lá não sei quê. É bom aprender, não é, saber organizar porque isso é fruto disso aqui do PASEG. [OE2]

Redigir uma carta, carta formal e informal, um relatório e muitas outras coisas que eu agora tenho uma maior noção sobre mais ou menos certas coisas da vida [OE2]

Dantes tínhamos trabalhos na Oficina, cada um tem o seu papel, a sua função a desempenhar. Olha, o aluno não cumprir, pronto, há que responder, há uma sanção para tal [risos coletivos]. De gerir as coisas de forma correta, de formas positiva e evitar os erros. Era só para salientar que o PASEG na altura, não só para a formação de professores e colaboradores, fazia exibição de filmes infantis, sim. A comunidade beneficia muito daqueles filmes não é. Quase a escola fica cheia. [OE2]

Nas sextas-feiras à noite é que faziam às 7. Depois vieram a fazer no sábado. E não é só, fazíamos também debates nas Oficinas, às sextas, fazíamos debate, convidamos os alunos [OE2]

Nas Oficinas como os colegas dizem, sempre costumam estar abertas de manhã e à tarde em dois períodos, de manhã e à tarde. Para os frequentadores, para os que vão consultar livros, os que vão fazer pesquisa através da internet e os colaboradores fazem cursos de língua portuguesa, pontos e muitas outras atividades na Oficina. Pronto, após, como disse criaram um outro nome para, como responsável pela Oficina. Que é dinamizador que foram formados pelo mesmo PASEG, pronto. Até neste momento estamos aqui o projeto terminou mas a obra nós continuamos a beneficiar à obra do Projeto. [OE2]

Sim, porque dantes eu para falar a língua portuguesa eu tinham grande medo de falar a língua portuguesa perante as pessoas, não é? Mas agora mesmo não digo que falo muito bem a língua portuguesa, mas razoavelmente falo. É isso. [AE2]

A perceção em relação à OfLP é que esta democratizou o acesso à informática na escola de forma mais equitativa, pelo menos aos alunos do sexo masculino e contribuíram para o *empowerment*, como já referido anteriormente, dos alunos na utilização da língua portuguesa no recinto escolar. Porém, da discussão nos *focus group* e das conversas informais no final, aparentemente o PASEG não adotou uma estratégia que permitisse às meninas um acesso e participação sem as barreiras do género. O extrato que se segue, da única rapariga presente no *focus group* dos estudantes, permite ilustrar este aspeto

Não, eu não tive tempo para ver o PASEG. [pergunta] Mas não estava cá? Sim, mas fazia outras coisas em casa e não pude vir para a sala de informática. [AE2]

Nos últimos anos de intervenção do PASEG foi criada a figura dos professores dinamizadores (ver estudo 1 para mais informações), que em conjunto com os colaboradores (alunos das escolas) eram responsáveis pela dinamização das OfLP com os agentes da cooperação. Como fica expresso pelo extrato que se segue.

O PASEG começou a autonomizar algumas Oficinas que estavam mais organizadas. (...) as Oficinas já começaram a fazer os termos da passagem, deixar a Oficina às responsabilidades das escolas, mas não deixar assim na totalidade. Porque também dava um fundo de maneo de aquisição de combustível e de... como se diz, material, detergentes. Mas não havia um professor, passavam para controlar mas essas duas Oficinas começaram a ser autónomas e os colaboradores como aprenderam começaram também a dar cursos aos alunos e professores. [DE2]

Sobre a primeira fase do PASEG os participantes têm a percepção que os colaboradores e os agentes da cooperação desempenhavam um papel muito importante na dinamização das OfLP, como ilustram os seguintes extratos da entrevista e do *focus group*:

Recrutavam jovens na altura chamados colaboradores, eles estavam na Oficina a organizar sobretudo a parte da leitura e também a parte de informática, foi assim. (...) Então esses jovens hoje que eu chamei dos colaboradores ajudavam os professores do PASEG que estavam na Oficina, e aprendiam muito também. Alguns não tinham a informática mas aprenderam e não só a informática mas também a língua, com eles. Nota-se, muitos desses jovens hoje são licenciados em áreas diferentes e alguns estão a estudar. Mas mesmo uma pessoa chegando numa escola, um colaborador a falar com um professor do PASEG e um aluno qualquer falar nota-se a diferença. Porque aquele colaborador, todos os dias está na Oficina a trocar impressões com o professor do PASEG. [DE2]

Portanto, quando chegou aqui procurou os colaboradores para colocar nas diferentes oficinas em diferentes liceus. Estes colaboradores serviam como aqueles que vão ajudar a orientar os alunos que iam ler e que iam também aprender não é curso se informática, não é, esses colaboradores foram distribuídos, não é pelos próprios responsáveis pelo PASEG que estavam aqui. [OE"]

A percepção em relação à segunda fase do Programa é que os colaboradores continuaram a assumir um papel importante, sendo que com a introdução dos professores dinamizadores o papel dos agentes da cooperação ficou para segundo plano, sendo este professor, em conjunto com a direção da escola, a assumir mais a liderança e dinamização da OfLP. Nesta escola, como se pode ver pelo extrato da entrevista que se segue, a direção da escola em vez de colocar um professor, optou por promover um dos colaboradores a este estatuto.

Esta Oficina tem sim um professor dinamizador que era também aqui um colaborador, mas aprendeu muito com o PASEG e então achou-se por bem em vez de recrutar uma outra pessoa ele assumiu a responsabilidade de ser o professor dinamizador. E deu resultado, deu muito bem. Pela experiência que teve com os professores do PASEG que ao longo dos anos esteve com ele, e aprendeu e ele agora assumiu como professor dinamizador da Oficina. (...) [pergunta] Nesta escola é o professor dinamizador que gere a Oficina em Língua Portuguesa? Exatamente, em parceria com a direção da escola na pessoa do diretor [DE2]

Ainda no que se refere à OfLP e à participação dos colaboradores, pode-se verificar que na fase final do PASEG houve alguma tensão com a estratégia adotada. Numa fase inicial *o PASEG ajudava as pessoas, mesmo os colaboradores garantiam o pequeno-almoço quando eles estavam nas Oficinas.* [DE2] e como os professores recebiam um apoio financeiro para irem às formações, este facto criou tensões e bloqueios na participação dos colaboradores na dinamização das OfLP. Os extratos que se seguem permitem ilustrar este facto e de como a compensação não financeira (acesso à língua portuguesa, informática, internet, entre outros) parece não ser suficiente para todos os colaboradores continuarem a desenvolver o seu trabalho, uma vez que, como os professores tinham um apoio financeiro, estes criaram a mesma expectativa.

Mesmo as formações o PASEG dava o subsídio às pessoas e isso é motivo de incentivar as pessoas que não devia ser. [DE2]

O PASEG trabalhou durante vários anos na Guiné, exatamente como dizem os colegas, e nós até fazíamos uma carta, nós entre aspas os dinamizadores fizemos uma carta à coordenadora do PASEG na altura era a Dr.^a E, a última pessoa que esteve aqui na Guiné exigindo certas escolhas. Porque como o colega diz ao bocado, os professores formadores nacionais recebiam algo cada mês esses professores têm três sessões semanais, não duas sessões semanais. E recebiam algo e nós não. Não mas porquê!? Como é que é possível um pai com 3 ou 4 filhos, por exemplo, e compra roupa a dois ou três e o outro não. [OE2]

Exato, os pontos fortes eram aqui aprender, não é, o conhecimento que podemos adquirir aqui e aprendíamos muitas coisas, aprendíamos muito sobre as aulas de língua portuguesa, como podíamos falar. Hoje em dia eu me consigo expressar em língua portuguesa não é, devido ao PASEG embora me expressasse mas não era tão assim com este nível. Os pontos negativos, não é, é que os colaboradores não tinham, não é, nenhuma, como é que esse diz, motivação monetária. Não havia motivação para que se pudesse, não é, trabalhar com mais vontade, com dedicação embora trabalhasse-mos mas não havia motivação por parte Programa PASEG. [OE2]

Os pontos baixo é que o PASEG também, pronto na altura os colaboradores beneficiam de uma certa quantia, pronto, não é suficiente para satisfazer as necessidades. Recebíamos uma coisinha, não chega, uma coisa para pelo menos carregar o telemóvel e outras coisas básicas da vida. Só que nós precisávamos mais como sabe. Nunca, nunca nós não podemos ter satisfazer as nossas necessidades tendo em conta a exigência, sempre é superior. Nós ficamos assim, olha quando é que nós vamos ter o melhoramento do subsídio, [OE2]

Portanto, no que concerne ao ponto fraco é que não havia portanto incentivo, como o colega estava a dizer. Eu lembro que no primeiro ano de 2008, começamos aqui, não havia. O que se dava de manhã era lanche, um pedaço de pão e um sumo não é, (...) Não dava portanto nenhum apoio monetário não é, uma coisa estipulada a cada mês, receber um subsídio. Mas deixava a abertura se uma pessoa tivesse a necessidade podia pedir isso. As pessoas de facto também às vezes gostam de pedir, pedir, mas quem não, quem sente-se envergonhado de fazer pedido não fazia. Então de forma a que eu, do meu ponto de vista penso que esse ponto era, portanto, fraco e deviam portanto estipular um subsídio mensal, uma coisinha de nada para poder incentivar os colaboradores. [OE2]

Relativamente à parte negativa, eu sinceramente eu ficava assim mas quando é que vamos ter alguma coisa monetária. Porque eu lembro-me bem que naquele momento da formação havia certos professores que, como se costumava dizer, olha depois de concluírem a formação obviamente que vão ter alguma coisa, vão ser funcionário e de outra forma. Muitos colegas ficavam interessados e por aí fora. Mas depois do curso, enfim, ficamos assim. Até certos colegas abandonaram a Oficina que isto não vale a pena focar aqui a perder o meu tempo. E aqui na verdade nós ficamos, sofremos, fizemos tudo, até, como sabe é do seu conhecimento, em várias Oficinas, aqui na escola B na nossa Oficina, vou falar relativamente à nossa Oficina, não tínhamos servente não é, nós é que fazíamos tudo. Os de manhã quando chegarem, limpavam, faziam tudo, com o calor por aí fora, antes de abrirem a Oficina e assim também fazíamos, mas não havia nada de incentivo. Nós sofremos. Até então pergunto, me questiono, até quando o PASEG, depois nos disseram não se preocupem depois de nós regressarmos para Portugal, vocês vão beneficiar, vão trabalhar, com a direção, mas como, vamos trabalhar como. Por isso até então, não é uma coisa de duvidar, estamos aqui, os colegas estão por isso tratou daquele acontecimento, muitas pessoas abandonaram, não sabemos quem é que vai dirigir, até eu e o meu colega trabalhávamos na base de dados, não é, com a direção e exatamente naquela altura na presença do A, mas depois o A foi para Portugal e nós trabalhamos sem receber nada. Levávamos o nosso tempo inteiro a ficar ao computador a trabalhar e depois nada, ficamos assim. É o facto mais negativo que eu vi [OE2]

Havia alguns professores que davam o curso de GAP e esses professores recebiam e trabalhavam como nós. Até nós trabalhávamos muitas horas em relação a esses professores, mas esses professores beneficiavam, não é, de um pouco de salário, ao passo que nós não. Isso é uma discriminação, porque quem trabalha, todos nós trabalhamos porque é que os outros vão beneficiar? O trabalho que fazíamos aqui era um trabalho imenso, sinceramente, com tantas exigências pois isso criou-nos, mesmo eu criou-me um problema com o meu pai. Eu saía de casa para cá e ele um dia me perguntou, mas porquê que anda assim perdendo 5 horas do seu tempo sem estar em casa. Eu disse para ele olha estou a aprender na oficina em Língua Portuguesa e mas só que não estou a ganhando nada lá. Não acreditava, disse não se assim for que você vai trabalhar e não traz nota para cá agora vai parar de comer, veja só [risos coletivos] sinceramente. Depois eu vinha falando com ele, sempre insistindo, e por último me compreendeu. Eu disse o pai não vou ganhar nada lá, só estou lá embora estou lá a ganhar alguma coisa, experiência, conhecimento e por aí fora mas não estou a ganhar nada em termos monetários [OE2]

Fico mal, porque não há rendimento monetário, só a formação da língua portuguesa, informática e outras coisas da vida. Eu muitas coisas, está a ver, aquelas formações mas hoje felizmente conseguimos algo positivo das formações que nós conseguimos fazer na Oficina. Não só dentro da nossa Oficina, mas nas diferentes Oficinas da Guiné, por exemplo na escola A recebemos formação, na escola B, na escola C, quase, quase em todos os lados acabaram com a formação para concertarem uma estratégia, para dizer a verdade, os colegas também têm razão em dizer aquilo que sentiram relativamente ao mau funcionamento de certas coisas. [OE2]

Contudo, esta posição não é consensual, com ilustram os extratos do *focus group* abaixo, sendo que mesmo os colaboradores que referiram a necessidade de receberem um apoio financeiro acabaram por reconhecer como importante e marcante para as suas vidas o que aprenderam nas OfLP enquanto colaboradores. Estes participantes têm ainda a perceção que o PASEG e a direção da escola descuraram a formalização do seu trabalho, mesmo sem remuneração, pois isso seria uma mais-valia e uma prova do trabalho desenvolvido que os poderia favorecer no seu futuro.

Quando nós vamos ter um documento que nos identifica que somos colaboradores da Oficina, pronto isso não aconteceu. Fazíamos essas questões, não é, até ao fim do projeto nós não conseguimos pegar pelo menos um documento. Por exemplo ao chegar temos um documento que nos identifica como sendo, ou eramos colaboradores. [OE2]

Não conseguimos dinheiro mas eu, eu consegui muita coisa, conhecimento, conheci muitas pessoas, fiz amizade com muitas pessoas. Na verdade não é só ganhar, nem todas as vezes é que podemos ganhar só o dinheiro, ganhamos conhecimento. Só que na verdade o PASEG, eu posso dizer que não nos reconheceram, a maioria das pessoas do PASEG. Só o B na verdade reconheceu-nos, o A também porque trabalhamos juntos. Mas o resto, quase alguém não te conhecia, mesmo se encontrasse ninguém pode dizer que és colaborador, não podem. Mesmo que dizer a alguém, eu posso dizer o meu nome é C, se eu não mostrar o meu documento ninguém vai acreditar. E o PASEG deixava-nos que nem uma criança em casa, quer dizer que não temos como é que podemos identificar, não só como os colaboradores, só trabalhávamos aqui. Se eu posso dizer que mais ou menos que nem escravos, porque os escravos trabalhavam sem nada e sinceramente, eu, eu não fico arrependida por trabalhar no PASEG, sinceramente eu não estou, não fiquei mas só que eu senti um pouco mal porque foram quase sem despedir mesmo, eu posso dizer. Porque quando iam podiam chamar-nos, pelo menos só para falar connosco, mas não fizeram isso, o que é que podemos fazer!?! Quando foram todos eu também, é por isso que eu fiquei em casa, eu não tenho como vir aqui trabalhar de novo, trabalhar para quê!?! A direção da escola não reconhece ninguém, mesmo se quiser uma folha, que custa 25 francos não vão-lhe oferecer. Têm dinheiro aqui e não dão nada para os colaboradores e trabalhávamos para eles. Mesmo quando chegava as provas, nós é que fazíamos provas. Algumas provas, eu lembrei que eu já fiz muitas provas para os professores, mas não me pagavam nada. Mas eu fazia porque eu era colaboradora. Mas sinceramente. [OE2]

Relativamente à formação que os colaboradores receberam, referem que foi importante apesar de julgarem que necessitavam de mais como ilustra o extrato que se segue

Bom, a formação não posso dizer que foi suficiente. Mas como estamos juntos de língua portuguesa falamos quase todos o dia, falamos só português, informática também estamos a lidar com os computadores e aí quase... foi importante. [OE2]

O PASEG para além dos materiais disponibilizados nas OfLP também distribuiu materiais (e.g. livros; sebentas; antologias de textos) sendo que foram considerados relevantes e importantes, mesmo para os alunos, apesar de os professores de biologia, por não terem sido produzidas sebentas, referirem

que era necessário terem tido acesso a mais materiais. Um outro aspeto referido é o alargamento destes materiais para o ensino secundário - 10.º, 11.º e 12.º ano.

De facto ajudou as formações por causa dos livros da física, seu estava na escola A [CAPE2]

Nós tínhamos um livro produzido pelo PASEG. tenho esse livro diferentes níveis, 7.º, 8.º e 9.º ano. E esse livro nós distribuíamos aos colegas que participavam nas aulas de GAP. Todos os colegas que participavam nessa aula de GAP foram disponibilizados livros do nível, 7.º, 8.º e 9.º ano. E neste momento na ajuda desse livro muitos estão, portanto, a fazer um trabalho impecável. [GAPE2]

Nós [língua portuguesa] temos as antologias e toda a programação. Bom era só virar as folhas e ver onde é que estás, leitura das antologias. Os alunos compravam mas para os professores era oferta. O professor tinha o livro da 7.º ano tinha uma antologia de 7.º ano. (...) Todos os professores tinham essa oferta e com a programação completa. [GAPE2]

Facilitou os alunos que é para saber ler muito bem, ler com a pontuação. Isto é um impacto, que ajudou muito porque os alunos dantes, nós dávamos aulas sem leitura, era quase só funcionamento da língua, sem leitura. Mas numa avaliação de uma língua tem que saber ler, falar e escrever. Com antologia os alunos liam, alguns já estava. Portanto, a ler com pontuação, a fazer uma boa leitura. [GAPE2]

Nos facilitou, portanto com a ajuda do livro dado pelo PASEG, em que baseava, portanto, no programa de cada nível, 7.º ao 9.º ano, produziu-se um livro na base desse livro era fácil. Apesar de não termos livro em grande quantidade, que é para distribuir nos nossos alunos, havia só portanto para os professores. Mas atingimos essa fase, não é, final do PASEG e talvez o objetivo era para produzir grande quantidade e distribuir por todos os alunos, facilitava o professor. Em vez de o professor estar a dar a aula apontamento, podia ir ajuda-los, portanto, dar mais exercícios práticos tendo em conta a parte teórica que os alunos vão detetar nos livros. Infelizmente caímos nessa situação de fim do projeto, não é. [GAPE2]

Para mim tudo é forte, me ajudou muito. Nas aulas do PASEG, do GAP, nós exibíamos coisas, cartazes, desenhos que o B trazia, caso de amibas... nos ajudou bastante. Para mim isto é muito importante. Levamos esses cartazes e exibíamos nas salas de aula. Os alunos viam isso, era só mesmo levar. Eu gostaria que o projeto voltasse. [GAPE2]

O ponto fraco para nós em biologia é que não conseguimos ficar com esses manuais em diferentes como... não conseguimos. [GAPE2]

Se analisarmos bem a área de intervenção do PASEG é até ao 3.º ciclo do ensino básico, não é. Se houvesse possibilidade nós agradeceríamos que fosse estendida até ao ensino secundário tendo em conta que a maioria parte dos professores que trabalham aqui não só lecionam até ao 3.º ciclo, também lecionam ao ensino secundário. Eu até falei com o A na altura, se pudesse ajudar, facultar alguns materiais do ensino secundário era bem-vindo tendo em conta a carência de materiais aqui no país. Nós temos muitas dificuldades, é difícil aqui encontrar livros diferentes, portanto, lugares onde vendem livros. [GAPE2]

O que eu queria falar sobre o PASEG é que não nos deixaram com material. Precisávamos de ter material exatamente que nos ia ajudar para continuarmos. [GAPE2]

A interrupção do PASEG produziu impactos e efeitos - a interrupção das atividades de formação, o funcionamento irregular/ residual da OfLP, não emissão de certificados de participação das formações, diminuição da elaboração da planificação por parte dos professores, menor articulação entre os professores no planeamento, falta de entrega de materiais de apoio das formações e a interrupção da integração dos formadores nacionais e consequente fim da formação contínua nas escolas. Porém, em relação à OfLP, das conversas informais podemos constatar que as obras de reabilitação parecem ter

tido influência no funcionamento irregular desta estrutura. Os extratos que se seguem permitem ilustrar os aspetos referidos anteriormente.

Agora até com a ausência do PASEG, o próprio se quiser entrar aqui nas salas e perguntar pelo plano não vai ver nenhum plano. Já não há outra vez. Está a voltar como dantes. Isto não havia, não é nada de escrever introdução, não sei o quê e motivação, é que não há, não havia. É que muitos professores até era uma aventura total na programação. Uns chegavam ali arranjavam uma coisa que até os alunos levavam muito tempo para perceber. [GAPE2]

Não conseguimos terminar de modo a termos certificado. Para os professores que participaram no GAP, tanto no GAP I e no GAP II. O GAP II não chegou a terminar e o GAP I também a mesma coisa. Então talvez se tivéssemos um certificado que mostrava a frequência dos professores nos GAP seria mais-valia para nós. Portanto não conseguimos terminar e não conseguimos ter os materiais como o diz o colega. Além do mais a certificação. [GAPE2]

O ponto que fica, que posso dizer é o de materiais que já falamos. Para o professor orientar os conteúdos. E também outro ponto mais fraco, que eu posso dizer, é que o funcionamento de GAP não chegaram, não prolongaram. [GAPE2]

E daí começou-se a criar, por exemplo, formadores nacionais nos GAP, foram selecionados professores que o PASEG notou que já têm alguma capacidade para ser formadores nacionais. Foi através desses cursos de GAP e CAP que foram selecionados, mas não se concluiu tendo em conta a situação que aconteceu, mas se não fosse aquilo esses professores já começavam a atuar como formadores nacionais. [DE2]

A maioria dos colegas sentiam dificuldades para treinarem estas línguas, mas agora já sentimos, e línguas leves e para falar com qualquer alguém que apareça em ambientes agradáveis chega ao mercado do trabalho, do ensino e os alunos e por aí fora, etc. etc. (...) a maioria dos colegas estão a falar é que a nossa maior preocupação é que para este projeto dava continuidade. [CAPE2]

Por fim, parece que a continuação de algumas das iniciativas do PASEG (e.g. formação contínua de professores, acesso a materiais) originou dependências, reais e discursivas. Esta perspetiva é suportada pelos seguintes extratos dos *focus group* e da entrevista:

Portanto é uma organização que fez um bom trabalho na Guiné e que deveria continuar. Mas infelizmente não sei porquê, faz nos chegar lá essa mensagem de que nós aqui estamos a precisar, não só hoje, amanhã e para sempre [risos] é precisamos sempre porque nós precisamos de falar português perfeitamente, embora o sotaque é outra coisa, mas precisamos. [CAPE2]

Por isso espero e desejo que seja retomado esse curso, esse projeto no nosso país, a fim de ajudar os professores a aperfeiçoar cada vez mais o domínio da língua portuguesa. Isso também facilita a introdução da matéria. [CAPE2]

Basta pegar aqueles livros para ficarmos muito contentes. Por isso é um projeto que ajudou muito na Guiné-Bissau. Se há maneira de tentar fazer com que esse projeto voltasse para a Guiné era bom. Vamos falar muito do PASEG e não vamos concluir, porque temos muitas saudades do PASEG. Hoje temos aqui estes computadores e mais esses materiais aí são fruto do PASEG. Mesmo nós aí aprendemos a língua e a informática com o PASEG. Esse curso intensivo de alguns meses com o PASEG é por isso que é uma coisa que nós nunca podemos ser ingratos a esse projeto. [CAPE2]

Então o PASEG ao longo do ano esteve cá e está anos ajudar bastante no aperfeiçoamento da língua portuguesa. Então, para mim acho que é um projeto muito valioso e infelizmente tive contacto com ele, com os cursos do PASEG em 2012. Mas infelizmente a subversão da ordem constitucional acabou por levar tudo por água abaixo. Mas para dizer que é um programa bastante valioso para nós porque está anos ajudar a aperfeiçoar a língua, a nossa língua. (...) A vir aqui hoje esse programa pode ser reativado fiquei muito satisfeito, então não tenho muita coisa a dizer, mas vou ficar por aí, espero que o programa continue. [CAPE2]

E também na tecnologia, quando chega aí em véspera de provas e por aí forma nunca sentimos dificuldade. Agarramos na tecnologia e portanto passamos isto rapidamente. (...) Se eu tivesse preguiçado às vezes e dar a um colega, estás a ver, tudo isto através da aprendizagem. Para mim gostei e até agora faz um pedido, se havia possibilidade no sistema educativo para que este projeto voltasse a continuar mais e aumentar mais a nossa formação. Porque nós precisamos de licenciar nesta língua. Nós nos últimos anos consecutivos, estás a ver, que fiquei logo de uma maneira que ninguém sabe, parou-se diz que acabou o projeto. Até há alguns colegas aí que nunca assistiram a nada do projeto e lamentaram bastante, tem razão, portanto e aí para mim digo sempre muito obrigado. Vejam estas questões que levantamos e levar em conta, muito obrigado. [CAPE2]

Só para dizer que nos primeiros anos o PASEG tinha grande influência ao nível da escola mas nestes últimos dois anos quase também está a ter influência ao nível da escola e porquê? Porque a Oficina não está a funcionar como deve ser devido à falta dos materiais... problema de equipamento. Antes tinham muitos computadores... [pergunta] Está arreferir-se a que ano letivo? 2011/2012. Em 2012/2013 havia já só três computadores e alguns com vírus até a esse momento. Pensamos que o PASEG tem que fazer o mínimo que é possível para reforçar os computadores e alguns materiais que podem ajudar os professores a terem mais, a montar aqui, a reforçar a Oficina de Língua Portuguesa. [AE2]

Só para pedir mais apoio ao PASEG porque desde ano em que o PASEG deixou de apoiar a Oficina de Língua Portuguesa quase a Oficina está a enfrentar até agora grandes dificuldades porque antes como o colega já disse tínhamos vários computadores e não desse tipo. Mas depois que retiraram daqui puseram esses e quase não chega para todos e nesse momento não temos rede internet que nos permita navegar e fazer algumas pesquisa. Se você tem pesquisas tem que pegar nesses livros e se não encontrar vai a outra biblioteca para fazer pesquisa. [AE2]

O PASEG tem que... não vamos ficar sem pedir o que nós não temos, vamos continuar a pedir. Desde de 2011 o PASEG, portanto parou... aliás parou de funcionar aqui em 2011/2012, (...) Mas esses dois, aliás, três últimos anos não sei porque, estamos a pedir por mais esforço do PASEG que nos ajude e que financia, que dá mais resposta, que motiva mais os alunos para desempenhar no estudo. Esforçar mais no equipamento aqui como já foi feito, já estão fracos... é isso que nós queremos, pedir para acrescentar mais. [AE2]

É só para dizer que o PASEG quando esteve em 2011, como o colega estava a dizer, até agora nós não temos a luz elétrica e como vimos, por exemplo, nós precisamos mais daquilo para que alguns alunos até podem vir a navegar nós não temos combustível... o país como está a andar, não é? Posso dizer que estão a andar de costas, de costas viradas. Eu não sei como eu há noite consigo funcionar se não fosse as forças da direção da escola... o PASEG também pode apoiar com alguns materiais e como temos lá aquela central mas não temos o combustível de vez em quando para o funcionamento, só esperar a noite se há a luz elétrica do Estado. O Estado também veio e vai ver e vai e também não dá para que a Oficina possa funcionar de forma positiva. [AE2]

É só pena que atualmente chorar de saudade não é, o PASEG já acabou e voltamos ao ponto de onde tínhamos saído. Vamos esperar que a educação na Guiné ia subir num nível, digamos, agradável, mas a retirada do PASEG não sabemos, não é onde poderemos chegar. É essa parte que eu quero simplesmente para enfatizar. O que dava aos professores. [OE2]

Até hoje estamos a precisar do PASEG aqui porque a instrução que dava às pessoas, o ensino que dava aqui obrigava também os próprios professores, não é a ler muito. Veja desde que eu comecei a estudar nunca um professor deu uma pesquisa para fazer e após a instalação da Oficina em Língua Portuguesa aqui nesta escola começamos a fazer a pesquisa, veja, portanto nós queremos que o PASEG volte, não é, a operar aqui na Guiné. [OE2]

Se analisarmos bem a área de intervenção do PASEG é até ao 3.º ciclo do ensino básico, não é. Se houvesse possibilidade nós agradeceríamos que fosse estendida até ao ensino secundário (...) Por isso mesmo o nosso, ver se há possibilidade. Se o PASEG já não vem e se há um outro projeto que substitui o PASEG de tomar isso em conta, o favor de estender, portanto a área de intervenção tendo em conta os professores que assistem a aulas de GAP não só lecionam ao nível de 3.º ciclo, mas também lecionam turmas que portanto do ensino secundário. (...) [CAPE2]

4.3.3. Escola 3

A Escola 3 situa-se num bairro de Bissau e é uma escola pública de construção definitiva e barracas criada em 1989 que contava com o apoio do PASEG desde 2008. No ano letivo 2012/2013 disponibilizava 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico a 4202 alunos sendo 2005 do sexo masculino e 2197 do sexo feminino. A lecionar na escola encontravam-se 136 professores, 76 do sexo masculino e 60 do sexo feminino, sendo que deste universo 128 possuem formação pedagógica e 8 não (mais informações sobre esta escola no estudo 2).

No geral, em relação ao apoio à escola, podemos constatar que, para a maioria dos participantes no estudo, a atuação do PASEG centrou-se na criação da OfLP, no apoio à reabilitação da escola, na distribuição de materiais, na formação de professores e no apoio à direção da escola. Os extratos que se seguem ilustram estes aspetos.

Conseguimos elaborar o regulamento interno (...) durante todo o ano letivo. Em que consegui falar com todos os intervenientes do processo letivo (...) também o PASEG através da B e da C conseguiu apoiar-nos, porque no outro bloco tínhamos dificuldade, estava descoberto, aliás, nós é que conseguimos cobrir, colocámos gradeamento e portas. Dado essa iniciativa tão boa, fotografaram antes e depois, e fizeram um projeto e entregaram à UNICEF. A qual foi reabilitada e vedada na totalidade. Portanto há uma iniciativa tão importante por parte do PASEG. Ainda temos nesse momento como dão o nosso Centro [OfLP], ou seja o Centro foi equipado, uma parte do PASEG uma parte do UNICEF e etc. (...) se não fosse [o PASEG] nem sequer tínhamos, portanto o bloco 2 em, boas condições, o bloco 1. (...) e também a formação dos professores. [DE3]

O projeto que nós tínhamos até que foi aprovado faltava só a implementação, faltava partes do financiamento para poder implementar aquilo que era a construção de um salão polivalente coberto que não se materializou devido a toda a situação [golpe de estado de 12 de Abril de 2012]. (...) . Quanto à formação era perfeita mesmo, para mim era perfeita. [CAPE3]

O PASEG dava formações que se chama GAP, dava formações para os professores e também dava formações para as direções em termos de elaboração de projetos e secretariados, são as formações que o PASEG apoiava a direção da escola e também os professores e que agora os formadores nacionais, que estavam ali, nós sabemos que a qualquer momento o PASEG podia não estar junto connosco e esses professores vão ficar a dar as formações aos outros professores. Em termos de apoio que o PASEG também costumava dar, já tinha falado atrás, era a questão dos materiais didáticos, lápis, canetas, borrachas... mapa e para além desses materiais brinquedos para as crianças. Também costumava criar atividades dentro das escolas, atividades recreativos connosco, com os colaboradores, também dava formações para os dinamizadores [OE3]

A vocação do PASEG era mais fazer formações aos professores, capacitar os professores em termos de forma pedagógica, não é? Porque eu estava a falar de GAP. GAP era o programa de apoio aos professores do sistema educativo e esses professores que forma dar formações e estou a ver como se faz... como se faz um plano de aula, como vão lidar com as crianças, como estão a fazer algumas atividades. (...) Depois de isso o PASEG passou a ver que as escolas estão a ter algumas dificuldades em termos informáticos e começaram a dar cursos... materiais, não é!? [OE3]

A perceção do impacto e dos efeitos do PASEG na escola sofre alterações, embora ténues, dependendo dos interlocutores (subdiretor da escola e/ ou professores). Desta forma, os professores colocam mais ênfase na formação de professores e na OfLP e o subdiretor na OfLP, na reabilitação física

da escola e na formação da direção. É também salientado que a direção esteve sempre envolvida em todos os processos, pois *sempre estavam ao nosso lado, sempre. Trabalhámos em conjunto.* [DE3]

Encontramos unanimidade que os GAP e os CAP tiveram impacto e efeitos na escola, nos alunos e nos professores. Segundo os participantes, nestas formações participaram professores da *1.ª e 2.ª fase que é 1.º ciclo e 2.º ciclo.*, sendo que *Os GAP funcionam, parece, duas vezes por semana, eram duas equipas. E o CAP funcionava uma vez por semana porque eram os professores do 2.º ciclo.* [DE3].

Ainda em relação ao funcionamento do GAP,

O 1.º ciclo entrava um dia e outro dia entrava o 2.º ciclo, quer dizer o primeiro ano e o segundo ano. Juntavam-se e reuniam-se. E vão debater sobre os conteúdos que vão dar e no outro dia entrava o terceiro ano e o quarto ano. É assim. Depois das reuniões havia um dia que vão fazer a observação das aulas. Observar individualmente primeiro e depois observar a pares. Um professor saía da sua sala para outra sala juntamente com a professora orientadora. Observar como a outra colega estava a dar a disciplina e depois vice-versa. [GAPE3]

Nestas sessões de GAP em que se realizava a observação de aulas, *essa professora tem que ter o plano antes, a professora orientada teve que ver esse plano corrigir e depois daqui é que vai atuar com esse plano no outro dia. Esse plano deve ser preenchido através da professora orientadora.* [GAPE3]

Os participantes têm a perceção que

Os GAP é para apoiar mais os professores no seu dia-a-dia. Tinham os conteúdos que estavam relacionados com os programas de uma forma geral esse penso que é a forma como contribuíram para com os professores possam melhorar mais os seus conhecimentos académicos e melhorar como se dá uma aula. [DE3].

Quanto questionados relativamente à aparente não inclusão do 3.º ciclo do ensino básico no apoio do PASEG, foi referido que *na altura não havia o terceiro ciclo, havia era o primeiro e o segundo ciclo* [CAPE3].

No tocante às perceções relativas ao impacto e efeitos nos professores dos GAP e dos CAP, podemos verificar:

- acesso a formação contínua nas escolas;
- melhorou o uso da língua portuguesa;
- acesso a materiais didáticos;
- alterou a forma como os professores planificavam;
- alterou as estratégias e a interação pedagógica dos professores;
- melhorou os conhecimentos científicos dos professores;
- incentivou o trabalho colaborativo entre os professores;
- introduziu o tema do ambiente e educação para a cidadania, com o trabalho de textos sobre estes temas nos CAP.

Os seguintes extratos dos *focus group* e da entrevista ilustram estes aspetos

Havia vários documentos, e certificados dessas formações que o PASEG realizou, algumas dessas brochuras estão no Ministério, quer só para assinar, dada essa situação não se assinou. É o menos forte. O trabalho que se formou na formação dos professores em diferentes partes, do norte ao sul para formação. Têm centros na Guiné, em Gabu, em Canchundo [DE3]

Dava apoio aos professores, formação pedagógica [CAPE3]

Melhorar, como é que se diz, melhoramento da língua, da língua portuguesa. Ter mais um domínio da língua portuguesa. [CAPE3]

Aperfeiçoamento da língua portuguesa e reciclagem da forma como ministrar aulas dentro de uma sala. Como comportar com os alunos. [CAPE3]

Tínhamos uma formadora e ela trazia uns textos de apoio e dava-nos os materiais. [CAPE3]

Com esses textos de apoio, primeiro no CAP liamos, portanto um texto, desenvolvemos o conteúdo do texto, fazíamos a narração completa e íamos ver, ou seja, termos gramaticais na sua generalidade. [CAPE3]

Também alguns exercícios de funcionamento da língua enquadrado dentro do texto que nós liamos. Também alguns verbos, também. [CAPE3]

Só que trazia texto, discutíamos temas, na altura em que eu estive presente tiramos a vantagem e desvantagem em termos de reciclagem do lixo, por exemplo. Qual a importância de prevenção de não utilização de sacos plásticos, há um texto com o tema de igualdade de género. E ambiente, relacionado ao meio ambiente. [CAPE3]

de acordo com aquela orientação nós pegávamos nisso e trabalhávamos e implementávamos isso na sala de aula. Relativamente aos verbos, até eu tenho algum expediente lá em casa. Os verbos estavam lá de acordo com o texto, nós trabalhávamos os tempos verbais de acordo com o texto que nós tínhamos, tornava mais fácil a forma como introduzir os verbos. [CAPE3]

Só para reforçar a ideia da intervenção dos colegas, certo que aquela formação teve grande impacto porque aconteceu uma coisa. Estava a passar numa das salas e vi o professor a trabalhar a estrutura da frase simples de uma forma que a mim não me convenceu (...) e isso que inquietou bastante chamei-lhe mostrando que aquele sintagma proposicional era facultativo, fazia parte mesmo parte do sintagma, a estrutura da frase simples em língua portuguesa é sintagma nominal mais sintagma verbal. Bom, o professor não ficou convencido. Lhe mostrei que a minha intenção não era convencer, não, é era só para fazermos um reparo, até que admiti que eu podia estar a entender as coisa mal ou então ele é que estava enganado. Nele não, trabalhei muitos anos é assim que eu trabalho. (...) Portanto, como a professora A, eu e ela nos dávamos muito bem, chegou num dia chamei-lhe no meu gabinete (...) eu disse tenho uma situação, eu queria um esclarecimento. (...) Ela mostrou da mesma maneira como eu tinha explicado. Não podia ficar sem lhe dizer o que tinha acontecido. (...) Numa das sessões seguintes ela chegou, fez o habitual que costuma fazer e escreveu uma frase e pediu para nós a analisarmos sintaticamente. Portanto analisamos e fez a questão de me demonstrar que, de repisar aquilo que eu tinha falado. (...) Sei que qualquer formação tem que ter um impacto no funcionamento dos professores. Independentemente disso, criou o hábito também de falar português porque era a questão mais cessante que existia [CAPE3]

Temos esses textos, esses textos eram de Palmeirinha [boletim de educação ambiental], do projeto. Esses textos é que utilizávamos e cada um ia e fazia a interpretação. Vê-se a importância, portanto, de, a importância de ter, portanto, espaços bem conservados em termo de lixo. [CAPE3]

Para além de esses cursos, para além dos materiais recebemos no curso também tivemos um aperfeiçoamento que levamos às vezes na sala de aulas para experimentar com as crianças. [CAPE3]

PASEG é um grupo de acompanhamento que ajuda o professor no melhoramento do ensino e aprendizagem. [GAPE3]

Da forma como dar aulas, como se deve proceder para conseguir atingir aquilo que ensinar às crianças [GAPE3]

Ganhamos experiência de uns para os outros. Se tem zero num conteúdo a professora que estava a observar depois de dar a aula, a professora orientadora e outro que estava a observar sentamos em conjunto e discutimos, qual era o, corrigimos. [GAPE3]

Se tivéssemos um conteúdo para dar, se tínhamos dúvida dentro daquela, fazíamos aqui e cada um deve apresentar a aula. Com a dúvida que você tinha a dúvida é superada. Porque a professora orientada vão com que ajudar a própria professora a sair dessa dúvida. Fazer com que a professora conseguir atingir um objetivo determinado a partir do plano, da planificação para essa aula. O importante é que nós pudemos atingir, aliás planificar a aula para atingir determinado objetivo satisfatório quando o aprendido chegar ao alcance do aluno e ali a professora é capaz de melhorar assim mesmo e conseguir capacitar o aluno no conhecimento adequado. [GAPE3]

Com o plano do PASEG é diferente do nosso plano. Nós fizemos o plano, atividade do professor e do aluno. Mas com o plano do PASEG, não é assim o plano de PASEG é mais comodo. Quando vais dar as aulas, por exemplo, primeiro diz motivo a aula, depois explora a motivação, não sei, e assim sucessivamente. Mas com o plano do PASEG não é assim. Motivar a aula como? Quando tudo aquilo que o professor fez, os alunos faz, e agora tem que escrever as atividades que vais fazer nessa aula. Têm que escrever, exercitar no plano. Por, perguntei isso, assim, mesmo as perguntas têm que por isso no plano. Foi esse que me marcou. [GAPE3]

Mas no início é cansativo [riso geral]. Quando estamos a fazer o plano eles me perguntaram e agora o que vamos fazer? Estávamos a tratar de letras e agora vais apresentar a letra só? Quais são as perguntas que vais fazer para os alunos? É assim, vou dizer essa letra como se chama, umas disseram não é assim, tens que por as perguntas, tens que por as perguntas de maneira a que vais proceder na aula. Quando vais dar as aulas tens que pôr isso no plano. [GAPE3]

Ajudou porque às vezes podes esquecer daquilo que pensava fazer. Mas com o plano não vais esquecer. [GAPE3]

O mais forte que ganhamos com o PASEG é a maneira de fazer o plano. A maneira de fazer o plano, melhorou muito a maneira de fazer o plano. Aquele plano do PASEG... dar aulas, para mim o professor trabalhar melhor porque tudo o que vai trabalhar está dentro do plano e nós mesmo gostamos daquele plano. Para mim é o ponto mais." [GAPE3]

Relativamente aos GAP, tal como ilustra o extrato abaixo, os participantes consideraram que deveria haver uma contrapartida financeira para participarem na formação:

Ponto fraco é o tempo aqui, saímos de aulas e ficamos aqui até, à vezes á 1h, 12h:30 se havia um bocado se subsídio para nós dávamos mais coragem, dávamos mais força. Quando estamos aqui ninguém vai ficar assim sacrificado, eu vou para casa não tenho dinheiro para pagar transporte, tenho outra tarefa, ficou a casa não sei quê. [GAPE3]

Ainda no que diz respeito aos GAP, é apontado que não tem só impacto e efeitos apenas na escola, nos professores e nos alunos, mas também nos próprios agentes da cooperação, pois

o PASEG também aproveita em nós, ganharam muita experiencia através de nós. A nossa maneira de trabalhar. [risos coletivos] [GAPE3]

Ganhamos e o PASEG também. [GAPE3]

Quando nos centramos na melhoria da língua portuguesa, parece que as formações criaram o *empowerment* dos professores para comunicarem em língua portuguesa dentro e fora do recinto escolar.

O extrato que se segue do *focus group* dos professores parece ilustrar estes aspetos

O aperfeiçoamento da língua portuguesa, ensinaram-nos muito, o PASEG, agora posso dizer que falo português um bocado errado mas já tenho coragem de falar português em qualquer lugar. [GAPE3]

Da análise das perceções dos participantes, os GAP e os CAP, mas principalmente os GAP, parecem ter funcionado como mediadores curriculares. Os seguintes extratos permitem ilustrar os aspetos referidos anteriormente.

O PASEG é uma coisa de determinada área de educação que fala de programas, de apoios do Ministério da Educação sobre os conteúdos como lecionar. [GAPE3]

O PASEG é o grupo de acompanhamento de ensino, de ajuda como orientar, como dar as aulas e ajuda-nos como fazer os conteúdos e como, como dar as aulas. [GAPE3]

No que concerne aos formadores do PASEG e à estratégia adotada (e.g. inclusão de formadores guineenses em conjunto com os portugueses; supervisão pedagógica) é consensual no quadro dos participantes no estudo que teve impactos e efeitos na escola nos seguintes domínios:

- melhoria do trabalho colaborativo entre os professores;
- existência de formação contínua sediada na escola.

Estes pontos são ilustrados pelos extratos que se seguem:

[pergunta] E estes professores que frequentavam os GAP eram diferentes dos restantes? Sim, porque não. Apresentam os planos de aulas, melhoraram as suas atividades, contribuiu assim para um rendimento, portanto, por parte dos educandos. (...) [pergunta] Tinham formadores locais? Sim para o GAP era a H e um outro da escola A. Já não me lembro do nome. [pergunta] E o que acha destes formadores? Bom, não porque no último ano de 2012, 2011/2012, que veio a culminar com o golpe de estado é que começou, porque viu-se que não era necessário estar a trazer os cooperantes para o efeito, mas é bom também ter os formadores nacionais. Mas não se concluiu (...) [pergunta] O que acha dos formadores do PASEG? São excelentes, são excelentes porque eram uma equipa, duas a duas é que davam aquelas formações. Portanto para mim penso que é muito útil a contribuição que eles deram. [DE3]

E a reflexão também. Por exemplo quando uma pessoa vai estar a dar a aula não vai notar nos erros que dá. Mas depois da reflexão vai corrigir, vai corrigir nesse momento. A reflexão também é bom porque mostra como é que deves dar ou quais são as fases que implementou quando estava a dar a aula. E aí a pessoa deve tomar isso em conta. [GAPE3]

Os formadores nacionais, que estavam ali, nós sabemos que a qualquer momento o PASEG podia não estar junto connosco e esses professores vão ficar a dar as formações aos outros professores. [OE3]

Na generalidade, em relação à OfLP os participantes consideram que este espaço é importante porque permite acesso a *diferentes livros aqui que os professores podiam, para aumentar os conhecimentos, programar os conteúdos. Também havia uma parte em que os alunos, não tendo que fazer, utilizavam a Oficina para as diferentes leituras.* [DE3]. Os participantes referiram também que permite aos professores ter acesso a um local potenciador do trabalho colaborativo, pois a OfLP é um *espaço de concertação, espaço de consulta, até espaço da diversão para as crianças e espaço de formação e espaço de preparação de aula para os professores. Tinha tudo, espaço de consulta* [CAPE3]. A sua gestão é realizada pelo professor dinamizador contando com a participação de colaboradores.

No que se refere à percepção dos participantes sobre o impacto e os efeitos da OfLP nos professores podemos constatar o seguinte:

- acesso a materiais bibliográficos;
- acesso à informática e à internet;
- acesso a recursos pedagógicos para as aulas;
- possibilidade de trabalho colaborativo;
- acesso a um espaço para os professores se reunirem;
- acesso a bibliografia a outras escolas e/ou à comunidade.

Estes aspetos são visíveis nos extratos que se seguem dos *focus group* e da entrevista:

Por exemplo temos aqui livros. Eu venho aqui fazer programação de acordo com o livro que vou buscar e preparar a minha aula. [CAPE3]

E muitos dos professores já têm hábito de chegarem aqui em vez de ficarem lá fora preferem ficar cá dentro ainda quando trabalho o televisor para acompanhar as notícias, isso é bem-vindo ao Centro. [CAPE3]

Quero só dizer que eu fiquei satisfeito porque o PASEG teve grande projeto aqui. Até a reabilitação daquela sala de informática. Construção, sim, da sala de informática, ajudou-nos muito. Mesmo eu fui lá teclar um bocadinho, embora não tenho conhecimento tão amplo ainda. Mas penso que vou aperfeiçoar. Fiquei contente, o PASEG tem ponto positivo. Até quando eles foram eu fiquei triste, fiquei triste porque ficámos sem formação e nos ajuda nas nossas salas de aula. [CAPE3]

Neste momento serve para reunir com os professores, dar a formação. [GAPE3]

Centro de estudo para consultar os livros, tínhamos biblioteca. Fazer o plano. Qualquer pessoa que tem qualquer trabalho pode entra aqui e fazer o plano sem problema. [GAPE3]

É importante para nós porque qualquer pessoa que tem qualquer trabalho a fazer pode. A nossa sala de pessoal é muito pequena e não tem as secretárias nem cadeiras e qualquer professor que tem qualquer trabalho a fazer pode entrar aqui e fazer o trabalho sem incomodação. Quer fazer qualquer plano e qualquer conteúdo pode entrar aqui e fazer sem problema. Consultar livros também, obter uns trabalhos, tem um dicionário aqui pode consultar pode ver qualquer livro. Se tem dúvida pode chamar outra professora colega e tirar a dúvida. Tem grande importância para nós, é isso. [GAPE3]

Temos aqui cartazes porque na escola não tínhamos. Quando uma pessoa vai a falar de um aparelho não tem cartaz, é de acordo com os livros que uma pessoa pode orientar. Mas nos livros não está bem assim, não tem esses desenhos assim." [GAPE3]

Também ganhámos muito com os materiais que doaram à escola. Por exemplo esta biblioteca, muito mais forte com aquela Oficina lá, sim, devido à tecnologia que estamos agora a enfrentar. Apesar de todos os professores aqui, não sei, a base de informática, computadores nada assim muito. Isso também é um ponto forte que nos ajudou muito. Com base nesse materiais conseguimos aprender muita coisa. [GAPE3]

Serve para ajudar a comunidade educativa em termos de... facilitar em termos de pesquisas, saber pesquisar... dantes não tínhamos internet que permitia a comunidade educativa, não só a comunidade escolas, não só a comunidade educativa fazer pesquisa aqui para facilitar os professores em termos de livros... dantes não temos biblioteca, não temos informática, não temos quase nada. Agora o objetivo aqui é fazer os professores, virem às Oficinas, virem ao centro pesquisar... pesquisar os conteúdos a fim de dar aos alunos. Também dizer aos alunos para virem aqui pesquisar o que não foi atingido presente com o professor [OE3]

Sim, teve grande impacto para a escola... o que é que eu estava a referir atrás é de facto fez que a nossa escola evoluiu tanto onde vários professores passaram aí na escola a ir à aula de informática, que nunca conhecia a informática e passou aqui para ir nas aulas de informática também já temos materiais didáticos para facilitar os professores para darem os conteúdos, levando alguns matérias como o globo, os mapas levando para as salas e mostrando. (...) o PASEG foi um dos apoios que, por causa dessa Oficina faz com que a nossa escola evoluiu na maioria das partes. Temos esses livros aqui ainda até hoje estamos a beneficiar desse apoio do PASEG é por isso que estou a dizer que teve muito impacto para nós. [OE3]

Contudo, como ilustram as citações dos *focus group* que se seguem, a OfLP devido a estar localizada perto da Universidade, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa e de outros centros de formação, tem como utilizadores outros membros da comunidade. Este aspeto pode ser a razão por que se verifica uma outra dinâmica e capacidade de gerar receitas próprias nesta OfLP, apesar de se tratar de uma escola do ensino básico, que por essa razão não consegue gerar tantas receitas próprias como as dos níveis de ensino mais elevados, por não poderem cobrar propinas ao 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.

Também veem pessoas de outras escolas, professores universitários (...) estamos a promover a nossa escola e o centro. [OE3]

Da universidade, do INEP, a Escola Nacional de Saúde, temos a Faculdade de Direito, veem a este espaço para tirarem cópias, fazer impressões e para ir à internet pesquisar e coisas... [OE3]

Tanto que pode haver dificuldades, porque a escola não é tanto como o dos liceus que tem mais fundo para poder apoiar a Oficina a crescer." [pergunta] Sim, não consegue porque temos mais alunos do ensino básico unificado que não pagam propinas para que a direção apoie. [OE3]

Em relação à perceção do impacto e dos efeitos da OfLP nos alunos, podemos afirmar que estes coincidem com os anteriores referentes aos professores e acrescem os seguintes:

- acesso a brinquedos;
- maior uso da língua portuguesa;
- criação de maior notoriedade a esta escola e conseqüente atração de alunos.

Os extratos que se seguem, pretendem ilustrar os pontos referidos anteriormente:

Criou-se um hábito dentro do próprio recinto escolar para com os alunos as crianças passavam aqui horas e horas a consultar essas revistas e têm aqueles brinquedos, aqueles que eles costumam fazer montagem. E começou-se a notar que as crianças zelaram-se pela língua portuguesa, falam uns com os outros, quer dizer, criaram uma motivação para com os outros. Até alguns reclamam que querem vir para a escola 3 porque existe uma Oficina e você aprende com tanta facilidade. Então novos hábitos e teve grande impacto no seio dos alunos, quer para os professores" [CAPE3]

Qualquer aluno também quer ler revista ou quer consultar qualquer livro, pode entrar e consultar sem problema. É um centro de estudo. [GAPE3]

Claro que tem impacto na minha vida porque aproveitei muito desde 2009 até agora. Por exemplo as aulas de informática e muito mais [risos] deu-nos o seguinte, eu aprendi muito mais na base das leituras, dantes não gosto de ler mas no momento que comecei a frequentar Oficina fez acostumar eu a fazer a leitura de vez em quando. [OE3]

Muitos foram lá fazer a leitura... área também do concurso de leitura, também vários tipos de atividades lá com os alunos internos da escola. [OE3]

A gestão da OfLP é da responsabilidade do professor dinamizador que, em conjunto com os colaboradores (alunos das escolas), eram responsáveis pela dinamização das OfLP com os agentes da cooperação. No início a OfLP era gerida pelos agentes da cooperação com a participação dos colaboradores. Como ilustra o extrato citado abaixo do *focus group*, o professor dinamizador da OfLP desta escola trabalhou em conjunto com os agentes da cooperação até assumir a responsabilidade de gestão por completo após o fim do PASEG.

Depois eu fui selecionado como dinamizador da escola, eu dantes só era professor de matemática, ciências naturais e educação visual, era o que estava a dar. Dado à minha criatividade fui selecionado para estar na Oficina fazendo alguns trabalhos. Aí começando a entrar na dinâmica da Oficina começou a crescer junto das pessoas, dos professores do PASEG, começou a aprender junto deles porque as culturas são diferentes, a cultura africana e europeu são diferentes e as línguas são também diferentes. Eu me engajei muito a aprender junto desses professores para a minha vida começar a crescer mais e estou inteiramente amigagem com os professores do PASEG e eu passei a crescer e estou sentindo mesmo que evolui em termos de ligações com a Oficina. [OE3]

Ainda em relação ao professor dinamizador e aos colaboradores, as formações fornecidas pelo PASEG no âmbito das OfLP parecem ter tido impacto e efeitos, pois os participantes afirmam ter adquirido competências de gestão, de organização de atividades, planeamento, embora refiram que não tenha sido suficiente. Os extratos que se seguem pretendem ilustrar estes aspetos.

Estávamos a ter gestão organizacional, por exemplo o centro de recursos como nós devemos lidar com os materiais que devemos ter, como nós devemos ter planificar planos de atividades, de um ano, de um mês... já o mensal e o diário são as partes que nós fomos dar. [OE3]

Não, para mim não acho que é suficiente, uma formação nunca é suficiente [risos] dado que as possibilidades é muito vasto, nós queremos ainda continuar a aprender com o PASEG para ver qual é a forma de melhorarmos e de darmos as atividades extraescolar e de melhorar o centro de recursos, a nossa Oficina. [OE3]

Os colaboradores da OfLP são todos alunos de outras escolas. Contudo, um aspeto interessante que nos parece merecedor de referência, é que dois dos colaboradores são ex-alunos da escola, facto que indicia que a OfLP teve efeitos nestes estudantes.

[pergunta] Os restantes colaboradores também são ex-alunos da escola? Eram só dois, ele e mais uma menina que ainda não veio. O resto são de outras escolas. [OE3]

Os professores, para além dos materiais disponibilizados nas OfLP, tiveram acesso a cadernos e a textos de apoio, como ilustra a citação que se segue de um dos *focus group*.

Nós mesmo, eu lembro-me muito bem quando a D.^ª A chegou e deu-nos uma pasta, parece, caderno, mais, parece lápis, caneta e depois costumava fornecer alguns folhetos por exemplo que, textos de apoio. [CAPE3]

Por fim, parece que a continuação de algumas das iniciativas do PASEG (e.g. formação contínua de professores, acesso a materiais, dinamização de atividades extraescolares, interrupção das iniciativas de requalificação da escola) originou dependências, reais e discursivas. Esta perspetiva é suportada pelos seguintes extratos dos *focus group*.

Quanto às outras coisas o ponto fraco do PASEG é a ausência que tiveram durante esses tempos. Mas também aceito conformamos de que não é a vontade deles, é a situação que se pôs. Mesmo bem sei que o PASEG não queria distanciar, então sair, como, porque tinham um projeto já iniciaram. Já estava a dar frutos, já estava a dar mesmo frutos e agora chegaram ao meio interrompeu sem, sem nenhum motivo forte, sem muito difícil [CAPE3]

Talvez se o PASEG tivesse continuado não havia aquela interrupção estaríamos mais numa situação já mais avançada. Acho que tudo é positivo, se não tivesse aquela interrupção por causa do 12 de abril. [CAPE3]

Para mim iniciamos desde o primeiro ano, o segundo ano do curso, e no último ano para terminarmos a formação tivemos essa infelicidade no país e não ficamos com o curso terminado. [GAPE3]

Também costumava criar atividades dentro das escolas, atividades recreativas connosco, com os colaboradores, também dava formações para os dinamizadores, formações que duravam um ano e que infelizmente não foi concluído, estava a faltar dois meses para concluirmos essas formações e não concluímos dado o 12 de abril com a vinda do golpe de estado [OE3]

O PASEG tinha mais projetos de continuar a apoiar outras escolas para ver se nós, lá sempre temos situações miseráveis de falta de materiais didáticos e computadores. Eu ainda estou a pedir para que esse projeto continuasse para frente porque para mim é muito importante. [OE3]

É só para pedir mais a um novo projeto, aliás que estamos a trabalhar quase com o mesmo objetivo a fim de esforçar mais, esforçar mais fazer aquilo também que o PASEG fizeram para os diferentes escola, é só isso [OE3]

4.3.4. Escola 4

A Escola 4 é uma escola pública de construção definitiva que foi criada no ano 1958, situa-se na praça (centro) de Bissau e contava com o apoio do PASEG desde 2000. No ano letivo 2012/2013 disponibilizava 3.º ciclo do ensino básico e secundário a 4895 alunos sendo 2877 do sexo masculino e 2018 do sexo feminino. A lecionar na escola encontravam-se 170 professores, 156 do sexo masculino e 16 do sexo feminino, sendo que deste universo 145 possuem formação pedagógica e 25 não (mais informações sobre esta escola no estudo 2).

Em geral, no que concerne ao apoio à escola, a maioria dos participantes no estudo considera que o principal objetivo do PASEG era a criação da OfLP para apoiar os alunos e os professores na língua portuguesa, a lecionação de aulas e a formação de professores. Os trechos que se seguem ilustram

estes aspetos, e como se pode constatar, independentemente dos interlocutores, é colocado bastante ênfase na melhoria da língua portuguesa e na OfLP.

Praticamente no início era só as Oficinas não é? No início do projeto fizeram-se as Oficinas e aí davam apoio aos alunos e aos professores. Isso nessa primeira fase introdutória do Projeto. (...) Nas Oficinas faziam-se várias atividades, não é, desde formação de professores, (...) antigamente, antes do projeto GAP, os professores do PASEG davam aulas. Tinham 12 horas semanais e as outras horas eram dadas dentro das Oficinas, não é, e davam aulas. Mas com esta nova filosofia, os professores do PASEG ficaram pura e simplesmente parte com hora da Oficina e as outras horas eram aulas de formação. Davam formação, portanto aqui no Liceu davam essa formação de física, química, matemática e biologia, não é! (...) A desvantagem é que os alunos não souberam aproveitar, não é, porque nenhuma escola aqui depois, como eu estava a dizer, da Oficina é que eu recuperei a biblioteca do Liceu com a colaboração do PASEG. Resolvemos, como a biblioteca do Liceu é um espaço muito grande, eu reparei o espaço físico, tudo isso porque nós tínhamos bibliotecárias formadas pela embaixada de Portugal, como está a ver, era o único liceu que tinha isso, então eu falei com a Dr.ª para nos fornecer alguns livros que estavam na Oficina passaram para aqui, exatamente para o Liceu. Portanto aí passava a funcionar biblioteca e quase a Oficina é uma parte da Oficina em Língua Portuguesa. [DE4]

Acho que o PASEG ajudava a escola nos materiais, principalmente ligado a português... por exemplo gramáticas, livros... para mim o que eu acho é que o PASEG trabalhava para a promoção da língua portuguesa... principalmente promoção da língua portuguesa. [AE4]

Dava também cursos para os professores... cursos de língua portuguesa para os professores, para os alunos... [OE4]

Todavia, há ligeiras alterações na perceção sobre qual o âmbito de atuação do PASEG, dependendo se se tratava do diretor da escola, dos professores ou dos alunos. Assim, às componentes referidas anteriormente (OfLP, lecionação de aulas e formação de professores) o diretor acrescenta que a direção recebeu formação e apoio em questões relacionadas com gestão e administração escolar. O seguinte extrato da entrevista ilustra este aspeto.

Bom, quando depois veio a C, a C é uma pessoa fantástica, não é, a partir daí fizemos várias coisas. Desde os estatutos da escola, o plano anual de atividades e vários outros projetos que estavam pensados, fizemos muita coisa. No ano antes de eu sair, antes do golpe de estado, ganhamos dois projetos porque havia muito dinheiro, vários milhões aqui que o PASEG não utilizou, (...) num projeto se você não utiliza os fundos, os fundos não ficam aí, não ficam, portanto. O orçamento que é outro no próximo ano, você não utilizou é porque não precisa, não é! Antigamente o PASEG estava subutilizado, podia fazer muitas coisas, e com depois, com a nova filosofia ficou, apoiou o Liceu no projeto que estava quase numa fase final." (...) formavam também membros da direção, faziam aulas por exemplo de português e outras disciplinas, elaboração de projetos, tivemos nas férias várias formações ligadas à coisa, não é. Depois a coisa do PASEG vinha aqui constantemente, parece-me que era pessoal responsável, não é, que estavam no IPAD, o G, pois. Nós nos dois anos tivemos formações, os diretores que têm complexo, que pensam que... mas no fundo, no fundo as pessoas estão constantemente a aprender, não é. Porque a coisa não ocupa espaço, é isso. (...) no início do projeto era, estava a ser muito subutilizado, não é. Várias competências depois foram aproveitadas conjuntamente com algumas pessoas que vieram, a C e outras pessoas, não é, é uma pessoa excepcional, fez-se muita coisa tanto aqui no Liceu como noutras escolas. [DE4]

Em relação à perceção dos participantes sobre os GAP e os CAP, as modalidades de formação disponibilizadas aos professores, é unânime que teve impacto e efeitos na escola, nos alunos e nos professores. Segundo os participantes, nos GAP participaram professores *de física, química, matemática,*

biologia... e português [em coro]. Língua portuguesa [GAPE4] e nos CAP os outros professores das outras disciplinas em que essas disciplinas não têm as aulas do GAP. [DE4]

Como ilustram os extratos abaixo, parece que foi nesta escola que iniciaram os GAP e os CAP como componente do horário dos professores, inclusão que foi acordada com o Ministério da Educação. Esta estratégia parece ter surgido para impelir os professores a participarem nas formações.

Depois com a Dr.^a que estava aqui, fomos falando e o PASEG fazia pouca coisa, não é, tinham dinheiro e esse dinheiro não era aplicado e no fim do ano voltava. Falei com ela e tive que dispensar outras salas e uma ficou a sala de formação e falamos com o Ministro que estava extremamente aberto para que o PASEG fizesse outras coisas não sendo pura e simplesmente as Oficinas. (...) formação de professores, não eram obrigatórias as formações de professores, eram facultativas. Mas depois com a assinatura da nova coisa com o Governo, aí passou a ser mais oficialmente. Os professores foram reduzidos cargas horárias, não é? 4 horas semanais. Mas essas horas eram, tinham que ser compensadas com as aulas de formação dos GAP. Quando não havia GAP há os CAP, não é? (...) Criou-se os GAP, mas os GAP tinham que ser obrigatórios para os professores poderem cumprir, se não, eram obrigatórios. Nós no horário, não é, quando se confeccionava o horário estavam aí. (...) o professor vinha como se fosse para dar aulas, não é. Quando há GAP sai das aulas e vai e as faltas são marcadas. Essas faltas contam praticamente como se fossem as horas letivas dos professores. Todos tinham que ter. [DE4]

Relativamente à organização dos GAP, da percepção dos participantes, percebemos que nesta formação podemos distinguir dois momentos, um onde o seu propósito era a realização da planificação das aulas e a distribuição dos conteúdos a abordar e outro em que a estes aspetos eram tratados mas acrescia o trabalho da componente científica e realizada supervisão pedagógica. Parece ficar também explícito que os GAP parecem ter funcionado como mediadores curriculares. Os extratos abaixo permitem ilustrar estes aspetos.

Segundo a filosofia do PASEG isso [GAP] estava além da formação dos professores, isso facilitava aos diretores, porquê? Porque os programas eram compridos e todos os professores estavam, era como se fosse a coordenação. Porque todos os professores portugueses eram obrigados a irem a essas aulas, essas aulas são preparadas na sala de formação e cada professor dava os mesmos conteúdos, eram controlados aí. Era um ganho extremamente. (...) quando o Ministério fez os quatro turnos obrigando os professores a trabalharem excessivamente, 32 horas, 40 horas deixou-se de haver essas reuniões de coordenação. Essas reuniões eram feitas no sábado (...) cada professor dava as aulas e nas reuniões de coordenação fazia-se a síntese do que se deu, do que se cumpriu e faz-se programações, não é? Mas depois da reunião, depois deixaram por causa da sobrecarga horária. Depois cada professor vinha, dava aulas como entendia, não é, e ninguém havia coordenador mas praticamente não faz nada, não se reúne, nem fazem nada porque os professores não dispensam os sábados. Portanto cada professor dava as aulas conforme entender. Muitas das vezes nem cumprindo a matéria, nem o programa. Os inspetores não funcionam, os coordenadores não inspecionam as aulas e pensou-se noutra filosofia. Fazendo essas aulas do GAP então todos os professores são obrigados. Portanto no Liceu havia GAP de português, havia de biologia, de física e química, de matemática, de filosofia e biologia. Portanto, como está a ver... isso em parte começou a ajudar e a obrigar os professores a planear as aulas. Porque aí nessas aulas de formação, são dadas aulas modelo e o professor sabe, eu sou eu, amanhã será outro a dar as aulas e a partir daí fazia-se a programação quinzenal da coisa. [DE4]

Primeiro tínhamos que ter uma formação (...) onde lámos programar todos os conteúdos a ser aplicados e as devidas experiências que podem ser usados em diferentes capítulos. Depois de essa aqui, a atuação é na sala. Às vezes a coordenadora ou o coordenador ia à sala ver como é que o professor está aplicando a aula. Depois dessa aplicação tem que se fazer, ter uma conversa de avaliação para salientar alguns aspetos que devia se usar de outra maneira ou o que é que podia se aumentar para podermos ter um material melhor. Depois de esta aqui se produz um tipo moderno de aula que é arquivado na pasta [GAPE4]

Bom, com biologia foi mais ou menos [assim]. Os primeiros dois anos tínhamos a primeiro a preparação da aula que ia se dar a seguir, ali na turma, com os grupos todos e depois cada um tinha também, como eu disse, produzia-se material e cada um focava com aquilo. E depois a professora ia acompanhar nas salas a ver como é que os professores estavam a trabalhar. Nos outros anos, nos dois últimos anos, foi um bocado diferente. Tínhamos o programa, não só para aquela aula, mas aquela matéria que tínhamos mais dificuldades, essas é que lámos preparar e depois também programávamos o acompanhamento nas turmas e o professor, a coordenadora ia connosco assistir e depois chamava a atenção aquilo que devíamos melhorar, aquilo que estava bem, também incentivava [risos] e trabalhamos assim... e depois também fizemos experiências mesmo, fizemos mesmo experiências na sala. Nós é que preparamos os materiais para as experiências. [GAPE4]

Sim, na aula de matemática é também assim. Só que nós tudo aquilo que a orientadora dava depois tinha que mandar um aluno, um professor para preparar aula. Ao fim ele ia assistir. Depois de assistir aula, você vem na sala e vai fazer a correção. Como a aula correu, em fim, depois perspectivas que professor dá. Depois no fim do curso cada um fazia um relatório. Esse relatório você tem que citar as partes que o professor tem dificuldades. Aquilo serviria como perspectiva futura e assim é que a orientadora toma os dados. Nos últimos anos, aquela matéria que os professores que em nenhum dia chegou de enfrentar e ele ali prepara essa matéria e para o ano... depois... essa matéria foi preparada e foi aquela matéria que ele estava a dar os seus conhecimentos aos professores. Porque eram coisas desconhecidas. Então a partir daí, se o nosso curso era concluído talvez tínhamos que ter coisas muito bem planeadas, principalmente no que diz respeito à geometria [GAPE4]

Fiquei com o grupo durante 4 anos. Depois, nos primeiros 2 anos era mais no sentido de nós sentarmos o coletivo e preparávamos a aula em conjunto. Já nos dois últimos anos que eu tive foram mesmo vários conteúdos científicos, pedagógicos também, eu no meu caso ajudou-me imenso. Muitas coisas eu já conhecia mas tinha-me esquecido e foi um renovar e a maneira como trabalhar com os alunos. E muitas vezes, como o colega também disse, há coisas que nós temos ao nosso alcance, (...) Com o PASEG também aprendi como utilizar o que está ao nosso alcance. Porque o não está, não está mas o que estiver podemos utilizar. Como eu fui formada na área de biologia e química, num ano também trabalhei com química e foi o ano em que frequentei também o GAP de química. Foi mesmo bonito, porque as aulas ficaram fascinantes, porque coisas simples do dia-a-dia como a separação das misturas, coisas simples, simples do dia-a-dia e nós fomos trabalhar na sala de aula. Quer dizer, desperta mais o interesse dos alunos pela matéria. Eles ficam mais atentos e também terão maior aproveitamento. Para mim o PASEG foi pena ter acabado como acabou, mas foi muito bom para mim. [GAPE4]

No que concerne aos CAP, da perceção dos participantes, parece não ter existido muitas diferenças ao longo do tempo, sendo que nestas formações abordavam questões relacionadas com a oralidade e com a escrita da língua portuguesa, como ilustra o extrato que se segue.

O CAP estava organizado, tínhamos a professora C e parece que em cada semana tínhamos duas aulas, se não estou em erro... uma aula, tínhamos uma aula. Trabalhávamos da seguinte forma, temos de pesquisa, temos o debate, e também uma forma de administração, a carta administrativa, por exemplo. Como é que podemos escrever uma carta se queremos pedir emprego essas coisas assim. E também davam algum incentivo, só que não era muito, parece que era para transporte. Até ao fim do mês, não é? Semana por semana. [CAPE4]

Ainda no que diz respeito aos GAP e aos CAP, quando focamos nas perceções dos participantes verificamos o seguinte impacto e efeitos nos professores:

- Acesso a formação contínua nas escolas;
- Melhorou o uso da língua portuguesa;
- Passaram a ter acesso a materiais didáticos e à informática;
- Alterou a forma como planificavam e seleccionavam os conteúdos a lecionar;
- Alterou as estratégias pedagógicas utilizadas;

- Melhorou os conhecimentos científicos dos professores em cinco áreas científicas – matemática, biologia, língua portuguesa, física e química;
- Abrangeu outras disciplinas nos GAP para além da matemática, biologia, língua portuguesa, física e química;
- Incentivou o trabalho colaborativo entre os professores;
- Revitalizou algumas das componentes das reuniões de coordenação – mediação curricular.

Os seguintes extratos dos *focus group* ilustram estes aspetos:

O PASEG era um curso para ajudar os professores da nossa escola em relação à aprendizagem. A aprendizagem sempre é contínua, sobretudo se a nossa língua oficial é o português. Com a ajuda do PASEG vamos fazer com que em termos da língua falada e escrita. (...) Trabalhamos em termos de debate e foi gravado e filmado na altura através de um computador e de pesquisa na internet, trabalhávamos assim. [CAPE4]

O PASEG me fez recordar melhor porque esse tipo de desenvolvimento pedagógico é de fazer o professor cumprir com o seu dever que é ser com planificação, faz aperfeiçoamento, melhorar a língua, a nossa língua oficial. (...) esse grupo de acompanhamento pedagógico faz melhorar a forma de dar aulas, principalmente no que diz respeito à língua porque no decorrer desse acompanhamento pedagógico praticamente toda a gente que falar, toda a gente tem que exprimir e dar a sua opinião sobre como a matéria tem que ser dada. Sendo assim faz o professor melhorar a sua qualidade de falar português e independentemente disso faz o professor obrigatoriamente estar a planificar as suas aulas. Portanto o que me faz recordar, e boas recordações do PASEG é a melhoria da língua, não é? Que é a nossa língua oficial e durante o decorrer do acompanhamento pedagógico a pessoa tem sempre a tendência de melhorar a sua forma de estar com os alunos e falar mesmo o português. [CAPE4]

Mesmo sabendo muitas coisas você precisa de atualizar. Além da articulação da língua, existe mudanças, ou alteração de certas palavras que mudaram porque em termos gramaticais acharam que a antiga forma de usar certas palavras gramaticais atualmente só faz algumas alterações. (...) também na preparação de alguns documentos que talvez nós, nós professores não, nunca tivemos essa oportunidade de como é que se trata um documento conforme o tratamento que se deve dar aos documentos. Então para mim essa validade do PASEG. [CAPE4]

Assisti aquelas aulas de português, que não é a minha língua materna, tive que adotar, então é para a melhor maneira de me poder pronunciar e colocar, de dar-me a facilidade de comunicação com os alunos. É por isso que eu me tinha matriculado na língua portuguesa. [CAPE4]

A parte gramatical, trabalhava mais na parte gramatical. Como é que se deve colocar isso e aquilo, colocar certos... coisas que nunca vi e descobri dentro dessas aulas. E depois no segundo ano era com a professora B, (...) eram debates, produção de texto, atas, pesquisa através da internet. [CAPE4]

Como é que podemos resolver um conflito? Era um dos temas, era muito importante porque mesmo sendo professor, alguns alunos... falo por exemplo em frente da câmara, ver a pessoa a fazer filmagem não é coisa fácil. [CAPE4]

Melhoramos a forma de comunicação em língua portuguesa. [CAPE4]

Eu para mim é muito importante porque a língua portuguesa eu não costumava falar isso em casa. É só nos momentos que estou a funções de dar aulas. Mas tens ainda algumas horas para entrar e discutir com os colegas a ideias de uns e outros é importante. Depois de isso vai conseguir sozinha enfrentar os seus alunos. [CAPE4]

Os GAP têm um grande impacto na minha forma de executar uma aula, quer dizer de dar aulas, a forma como comunicar com os alunos e também melhorias de qualidade da língua, como é a língua oficial. Portanto aprendi muita coisa, por isso tem muito impacto. [CAPE4]

Na forma de dar as aulas, sobretudo na forma de comunicar com as outras pessoas fora e dentro do local de trabalho. Devia ser hábito de vez em quando devemos falar português, mas como na Guiné a maioria das pessoas não fala o português. Quando você sair da casa, desde que vai do trabalho até chegar a casa vai encontra muitas pessoas que estão lá e somente falam crioulo. [CAPE4]

Sim para mim o ponto forte é só a língua, porque a nossa língua oficial então PASEG é muito importante sobretudo para o desenvolvimento do país, porque a nossa língua oficial é o português. Então na aprendizagem do português, dominando o português tanto o professor como o aluno pode facilitar o nosso estudo. [CAPE4]

O PASEG saiu e não sei, para mim eu às vezes sinto-me discriminada porque existe formação de GAP para outras disciplinas e não existe para todas as disciplinas que existem na escola. Se calhar significa só que aquelas disciplinas são importante para terem a evolução da capacidade das suas matérias e tanto como os seus alunos e na nossa área ficamos assim. Eu sou de história, será que não existem professores nessa área? Se existe nós queremos também aprender com eles. [CAPE4]

O PASEG saiu e não sei, para mim eu às vezes sinto-me discriminada porque existe formação de GAP para outras disciplinas e não existe para todas as disciplinas que existem na escola. Se calhar significa só que aquelas disciplinas são importante para terem a evolução da capacidade das suas matérias e tanto como os seus alunos e na nossa área ficamos assim. Eu sou de história, será que não existem professores nessa área? Se existe nós queremos também aprender com eles. [CAPE4]

O PASEG veio-nos aumentar alguns conhecimentos, mesmo naquilo que tínhamos conseguimos aprender nova coisa. Desenvolvemos com a experiência dos outros porque já nos permite juntar, os do coletivo, para pensar a melhor forma de dar aula e de apresentar e quais são as dificuldades que temos de ultrapassar e como fazer. Em termos de apoio dado pelo PASEG, nos mostrou algumas experiências que antes damos aulas de forma teórica, sem ter alguns elementos, alguns tipos de experiências que podemos aplicar demonstrando o fenómeno que estamos a demonstrar. (...) aprendemos como fazer algumas experiências na sala de aula com materiais simples. (...) Porque na realidade é que damos a nossa aula de uma forma, assim, abstrata. Quer dizer, coisas que conhecemos nos livros ou através de outros conhecimentos transmitidos, mas para ver esses fenómenos na realidade raras vezes acontece. [GAPE4]

Porque eu fui professora de ciências naturais há anos só depois de fazer a Tchico Té [escola de formação inicial de professores] é que mudei para a língua portuguesa. Mas gostei desse trabalho com o GAP porque graças a Deus os professores que estavam a orientar-nos durante esses dois anos que eu assisti a essas aulas, são professores que gostei muito de trabalhar. (...) Porque eu precisava muito porque dantes era ciências naturais e mudei para português. Eu precisava muito de alguém que me orientasse. Aqui nós temos coordenador mas quase não tem tempo e não tem quase nada para nos ajudar. E com eles nós conseguimos alguns materiais. (...) forneceram-me materiais e eu fiquei muito contente por esse projeto me ajudaram no meu trabalho desde aquele tempo até agora. (...) Sobretudo isso que os professores disseram aí, é isso, porque às vezes uma pessoa tem um certo conhecimento mas com o andar do tempo fica já esquecido daquela coisa. Mas quando eles vieram e nos começaram a tratar as várias... tratar aqui dentro da nossa memória e lembramos. [GAPE4]

Porque como nós temos a formação de professores e depois, pelo menos a minha experiência, que eu tenho desde que fui formada na Tchico Té [escola de formação de professores], depois praticamente andamos por nossa conta. Já não temos coordenador que nos acompanha, então com o PASEG foi muito bom porque realmente aquela forma de prepara aulas em conjunto, procurarmos os materiais em conjunto, para que cada professor não ande por si só é uma coisa muito boa, muito boa, mesmo. Para mim sinto pena até hoje [risos]. [GAPE4]

Quando apareceu o projeto PASEG, depois do meu primeiro ano de formação, nós fizemos pedido em certas matérias que nós na nossa disciplina, que é matemática, (...) Fizeram perspectiva e pediram-nos para apresentarmos as partes mais essenciais que os guineenses não atingem em matemática. Porque mesmo que estou a dar aula de matemática nem todos nós atingimos. Então na base de isso o PASEG que cada vez mais fizemos o seminário eles mudam de forma a, de acordo com o nosso pedido. [GAPE4]

Faz cá falta o PASEG, que nos faz a falta, nos faz a falta. Nós podíamos encontrar, elaborar textos, discutir e dar as aulas modelos. Havia pessoas do PASEG, ou seja, do GAP a seguir, a seguirem essas aulas. No fim, no final fazia-se a reflexão sobre as mesmas, não é. E nós aprendíamos, e eu particularmente, aprendi coisas que na minha vida nunca a prendi. Por isso é lamentável, lamentável. [GAPE4]

O PASEG, não é, é mais uma parte, uma mão que apoia o avanço do nosso ensino. De facto o PASEG trabalhou muito em termos de apoio, sobretudo a matemática com materiais didáticos, não é, orientações, trabalho em equipa de forma a que é... sobretudo os professores que participassem no PASEG. O PASEG evita que os professores trabalhem de forma desunida. Quase todos os que participam no PASEG trabalhamos de forma conjunta. Trabalhamos com o mesmo programação. Ele sempre teve o cuidado que os professores que participam no PASEG trabalhassem de uma forma, de uma forma individual. Como se nota em alguns anos para cá cada professor pega uma parte, depende de onde ele sai com a matéria, investiga na internet ou no livro e desde que tenha o programa trabalha da sua forma. Mas com o PASEG ele evita, não é, certa disparidade de trabalho individual. Tenta unir os programas, os trabalhos dos professores para que tenham um coro no seu todo, sobretudo nós, estou a falar de biologia, a biologia. E mais ou menos, nos primeiros tempos também, nós trabalhávamos turnos com o computador e eu gostava muito. Só que depois não veio ter continuidade. A nossa programação era feita na base de computador na Oficina um ano ou dois e depois não aconteceu mais. Mas eu gostava muito daquele trabalho no início, ajuda-nos realmente, nós que precisamos muito do computador para pesquisa para podermos adquirir mais conhecimento na internet. [GAPE4]

Por exemplo, durante a aula, principalmente aulas onde se fazia experiência mesmo, nenhum aluno ficava a falar para o lado. Todo o mundo prestava atenção naquela experiência. É uma das coisas que raramente acontece durante a aula. Para que os alunos fiquem atentos ao professor. Mas durante a experiência, eles, é pá, ficava tudo calmo. Se passarmos lá na rua, até parece que ninguém estava na sala. [GAPE4]

Um outro aspeto também. Teve impacto porque aprendemos como planificar, fazer um plano, não é, um plano diário, semanal, mensal e anual baseando no calendário escolar, emitida pelo Ministério. Então a partir desse calendário, nós mesmos conseguíamos planificar tirando os dias das avaliações, os feriados para saber mais ou menos quando é que podíamos, onde é que podemos chegar até ao final do ano. [GAPE4]

Da perceção dos participantes, parece também que o PASEG para além do reforço das competências em língua portuguesa provocou o *empowerment* dos professores e dos alunos para comunicarem em língua portuguesa, pelo menos no recinto escolar. Contudo, quando terminou o efeito parece não ter perdurado, como ilustra o extrato do *focus group* que se segue

Nós habituamos a falar o crioulo [risos] então aquele hábito de falar crioulo em casa e faz o mesmo na escola. Então como não há que nos estão a ajudar a falar português já, estamos já a cair no nosso ritmo [risos]. Acho que é isso. [OE4]

Os alunos com o PASEG não falavam crioulo no recinto, mas agora falam. Naquela era do PASEG os alunos, [OE4]

No que concerne aos formadores do PASEG e à inclusão de formadores guineenses em conjunto com os portugueses, nesta escola parece ter havido alguma tensão e esta estratégia acabou por não funcionar como pretendido. Estes aspetos são ilustrados na citação da entrevista que se segue.

Disse-me que não vinha mais nenhum professor de língua portuguesa e não sei o quê não podiam compensar, foram, até professores formadores que estão na Tchico Té [escola de formação inicial de professores]. Duas pessoas que são professores nacionais e foram rejeitados aqui. Aqui praticamente os professores não iam a essas aulas do GAP. Como está a ver é para comparar, não é, a formação dos professores do PASEG com a formação dos outros. Os professores rejeitavam. Se for mesmo um professor nacional aqui a dar essa formação eles recusam, porque pensam que só podiam aprender com outros e não com os nacionais. É isso. [DE4]

Focando agora na OfLP, tal como referido anteriormente, a criação deste espaço marca o início da intervenção do PASEG nesta escola e

eram muita coisa. (...) os alunos aprendiam a informática, alunos e professores, exatamente, (...) aulas de música, também aulas de formação, portanto, de língua portuguesa, podiam ir aí consultar, funcionava também como pequena biblioteca, tinham aí livros e outras coisas. Quando tinham dúvidas a qualquer disciplina os professores estavam aí para esclarecer e tirar dúvidas. Projetavam filmes e depois do filme discutia-se a ver se o aluno entendeu ou não o filme. São praticamente essas coisas. Tinham acesso à informática, tanto os alunos como os professores. [DE4]

Assim, parece que o foco no início era nos alunos que progressivamente foi alargado para os professores, colocando ênfase na língua portuguesa, na informática e no acesso a bibliografia diversa. Contudo, é bastante salientado que o principal objetivo da OfLP era a promoção da língua portuguesa.

A Oficina tem o objetivo de fazer... para promover a língua portuguesa. [OE4]

Sim, para a divulgação da língua portuguesa. [OE4]

Faziam muitas atividades, davam formação aos alunos, formação... davam aulas de português para os alunos, para os professores. [OE4]

Podemos verificar que a OfLP ocupava *praticamente são duas salas. Uma sala era uma sala de formação em termos de informática e a outra sala funcionava como biblioteca, filmes e várias outras coisas. Faziam praticamente esses jornais murais, não é, nas Oficinas (...)* [DE4]. A gestão era realizada pelos *professores do PASEG* [DE4] e a direção da escola.

Nós tínhamos um ou outro porque se formos ver isto é do Liceu, não é! Mas não imiscuíamos nas duas coisas. Consultavam-nos, perguntavam-nos se essa atividade seria útil ou não para o Liceu se podiam fazer, mas sempre com o nosso abalo, eram geridos pelo PASEG embora estava aí uma pessoa interna. No liceu estava o I e outras pessoas colaboradoras do coisa. Mesmo o PASEG nas Oficinas havia professores colaboradores, não é, que estavam constantemente nas Oficinas, principalmente os professores de língua portuguesa. [DE4]

Ainda em relação à gestão da OfLP, podemos verificar que, antes da interrupção do PASEG, este espaço já era gerido a cem por cento pela direção da escola. Contudo, o fim abrupto do PASEG devido ao golpe de estado de abril de 2012 e a instabilidade que se seguiu provocou alterações, como ilustram os extratos que se seguem.

O PASEG deu ao Liceu, porque disse que as Oficinas tinham que passar para as escolas, as escolas é que tinham que gerir e custear todas as despesas inerentes às Oficinas. E perguntaram se o Liceu podia, o que faltava para assumir plenamente o funcionamento das Oficinas. Eu disse, porque tinha três, quatro pessoas que estavam a trabalhar que eu precisava por exemplo de máquina, coisa fotocopadora para poder reproduzir textos e outras coisas e fazer algumas fotocópias e vender. Encadernação e outras coisas. E nós fizemos isso, o PASEG deu ao Liceu esse materiais e nós estávamos no início, dois, três meses o Liceu assumiu. Nessa coisas é pena, aconteceu o que aconteceu, é pá e foi pena não é! [DE4]

Agora não está nada bom. Não sei, os materiais que tínhamos agora já não existem... nós tínhamos, só a televisão é que estava. O computador que nos deram como este que estava lá na biblioteca desapareceu. Os livros estão a desaparecer cada dia, não temos dicionários... trouxeram muitos dicionários que puseram lá no armário e este dicionário não sei onde é que... não tem. Não temos nem um dicionário agora. Tínhamos materiais importantes para a pesquisa e agora não existem, não sei. Este é um ponto negativo que agora a Oficina enfrenta. (...) Agora estamos a trabalhar com dificuldade, não há nada, os livros quase desapareceram, a maior parte dos melhores livros desapareceram na Oficina. Não sei. Talvez agora como tenho a chave, a C tem a chave... não, o diretor também tem

outra chave, é a mesma coisa. Computador não há(...) O DVD desapareceu, materiais que nós tínhamos lá, mesmo o furador. [OE4]

Quando nos centramos na perceção dos participantes sobre o impacto e efeitos da OfLP nos professores, podemos constatar:

- maior uso da língua portuguesa;
- acesso a materiais bibliográficos;
- acesso à informática e à internet;
- trabalho colaborativo e em equipa.

Estes aspetos são visíveis nos extratos que se seguem dos *focus group* e da entrevista:

Há muitos professores que aprenderam informática aqui. Há muitos professores que agora têm possibilidade de passarem as suas provas e dantes não havia essa possibilidade. Portanto eu acho que é mais para dar uma melhoria de qualidade de ensino ao nível dessa, desse ensino. [CAPE4]

Agora, se pode encontrar várias obras, vários livros em todos os níveis, que não havia. (...) Mas com o PASEG a biblioteca foi equipada e houve o grupo que nós na disciplina de português havíamos determinado as pessoas para cumprir, quer dizer, para trabalhar aqui com os alunos, não é, mostrando o que deve ser, não é, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem do português e não só. [GAPE4]

Consultar os livros ou fazer um trabalho de equipa, ou fazer pesquisa de alguns conteúdos a partir da internet. Então usávamos aquilo. E lá alguns aproveitam também para aprender a usar o computador, porque eles, os professores do PASEG faziam, davam esse curso lá. [GAPE4]

A Oficina teve grande impacto para mim. Para além de que sou professora, sempre estou em contacto com os livros. Descobri muitas coisas nos livros aqui. [OE4]

Sempre os alunos, os alunos estavam aqui e procurando os livros (...) conseguia descobrir muitas coisas nos livros. Por exemplo, quando um aluno vem fazer uma pesquisa, por exemplo, nem se for para geografia eu procuro o livro e procuro o tema que o aluno precisa e então aí já descobri muitas coisas que não é da minha área. Por exemplo história, geografia, consegui descobrir muitas coisas. [OE4]

Então para mim tem grande impacto porque quando eu entrei na Oficina não tenho conhecimentos de informática nem de internet. Mas só agora sei trabalhar na informática, até agora estou já a dar curso de informática que é tão importante para mim. (...) não é fácil trabalhar mas agora já tenho mais ou menos ideia para trabalhar na sociedade, quais as regras. Uma maneira como esta que é difícil aqui com os alunos, com os professores e com as outras pessoas que entram aqui é difícil mas agora tenho mais ou menos o domínio de como trabalhar com uma equipa. [OE4]

Em relação à perceção do impacto e efeitos da OfLP nos alunos, os participantes referem aspetos semelhante aos quatro domínios referidos anteriormente para os professores, acrescentado os seguintes:

- capacitação dos alunos em termos de gestão de espaços;
- debate de temas atuais.

Os extratos que se seguem, pretendem ilustrar os pontos referidos anteriormente:

Por exemplo na nossa escola aquele projeto ajudava muito os alunos nessa sala de informática para pesquisar, não é? Foi uma ajuda muito extraordinário para nós, o que o PASEG fez para nós. [AE4]

Para dizer que o PASEG no ano letivo 2009/2010 tinha realizado um fórum sobre educação para a cidadania ali na nossa biblioteca na qual eu participei. (...) o PASEG foi parece no mesmo ano ajudava os alunos a navegar, quem é aluno interno da escola pagava um preço simbólico os da associação dos alunos pagavam menos. [AE4]

A primeira vez que eu entrei lá eu fui procurar antologia de 9.º ano. Disseram-me que havia antologia e eu ia ver. Fui, procurei e disseram-me volta amanhã para pegar antologia. E tive oportunidade de entrar lá porque eu estudava no pavilhão e sai do pavilhão para vir buscar antologia. (...) Ai de vez em quando passo para ler a biblioteca estava naquela mesma sala. Eu passava de vez em quando para ler e passar algumas coisas. Mas eu não ligava tanto assim ao PASEG para saber a fundo o que é o PASEG. [AE4]

Dizer o PASEG dinamizou ali a biblioteca na qual o liceu escolheu a nossa turma para representar os alunos do liceu nacional e estavam pessoas do PNUD e de outras organizações estavam aí e falamos de muitas coisas e tem a ver com conhecimento novo. Se o PASEG continuasse com este tipo de atividades pode ser que desenvolvia a nossa capacidade e é positivo. É tudo aquilo que eu sei do PASEG... sei que o PASEG objetivo principal é apoiar o setor da educação... trabalham cá na escola na língua portuguesa... obrigado. [AE4]

Para falar do objetivo do PASEG... principalmente eu sei que por exemplo ajudava muito na equipação da biblioteca... há um português que já esqueci o nome que costumava estar na biblioteca e ao passar aí vi ele trazendo os livros para equipar a Oficina, a biblioteca. No momento os alunos davam atenção a ir à biblioteca para pesquisar... o PASEG trabalhava para ajudar a escola porque a escola até agora estamos a enfrentar dificuldades principalmente a classe estudantis não gosta de ler, não gostava de ler antes mas com a implementação do PASEG já há muitas gentes a ler na biblioteca e a pesquisar coisas. [AE4]

O PASEG fazia isso facilitava nos alunos ter um preço muito simbólico que é difícil ter aqui na Guiné para ter acesso à internet. Eu numa hora vou ter de pagar 500 ou 600 francos, depende do cyber. Mas aqui na escola navegávamos à vontade sempre sem qualquer problema o PASEG é que fazia isso. Também o acesso aos livros que sabemos que carece dos livros para os alunos, os alunos não estavam habituados a ler. Na altura o PASEG fazia isso, ajudava a escola na formação da biblioteca, na Oficina de Língua Portuguesa onde os alunos iam, liam... mas para dizer que o PASEG foi um dos elementos muito importante para os alunos naquela altura. [AE4]

As atividades do PASEG que fizeram na escola é extremamente importante... ajudavam, davam aulas de informática e eu até passei lá e não sabia nada e depois que o PASEG foi embora as aulas continuam e foi tudo iniciativa do PASEG. Temos já noção da informática, posso fazer as mínimas coisas graças ao projeto PASEG. [AE4]

Para eu também acho que teve grande importância. Eu já tinha feito duas pesquisas aí mas não sei que é iniciativa do PASEG tinha também muitos livros, as antologias... [AE4]

Quando o PASEG implementou a internet aí para a disposição dos alunos e nenhum custo, pouco custo para poder pesquisar as coisas. No momento que os professores davam muitas e muitas pesquisas aos alunos e porquê? As nossas escolas têm internet agora vamos dar pesquisa a esses alunos, vamos frequentar mais a fim de pesquisar outras coisas... essa era a, refletia muito naquilo da internet. Lá os alunos frequentavam essas duas áreas, tanto na sala de informática assim como na sala da biblioteca. Mas desde que parou de funcionar houve uma regressão do fluxo dos alunos, os alunos já preocupam que... dando uma pesquisa vão pesquisar fora. Mas quando era, quando o PASEG implementava a internet os professores davam muito trabalho de pesquisa,. [AE4]

Vou falar de quando o PASEG implementou aquela da sala de informática é aí que eu venho recebendo... não sabia nada de computador, não sabia fazer nada. Mas quando o PASEG implementou aquela sala de informática eu fui aí, fiz um mês de curso intensivo de informática e agora foi-me ajudar a escrever e a fazer outras coisas que são muito importantes" [AE4]

O PASEG teve grande impacto na minha vida porque através desse projeto eu consegui pesquisar com facilidade. Na biblioteca para quando tinha curiosidade que despertar uma aula, dessa de informática e... e muitas outras coisas como a antologia que toda a gente foi lá, foi bom para mim. [AE4]

O ponto mais benéfico do PASEG é ele estar com os alunos a fim de ensinar a trabalhar com o computador, acesso à internet, acesso a leitura para aumentar mais as capacidades é isso que eu tenho como ponto mais forte [AE4]

Eu passava numa Oficina para aulas de informática e também adquirir livros, que é a antologia. Muitas coisas, para dizer a verdade o PASEG é uma vitória. [AE4]

Nós estávamos aqui nessa Oficina, aqui é que era a Oficina de leitura, a sala de informática era lá dentro. Por exemplo como sabe, trabalhei com o A, e com o A fazíamos muitas atividades aqui. Os alunos faziam... não é como agora que os alunos não aparecem nas Oficinas, agora não aparecem como dantes, dantes apareciam um grande número de alunos, essa sala estava toda cheia de alunos, de atividades... danças, teatros, tudo fazíamos e agora já não, não há nada disso. [OE4]

Mais ou menos o PASEG, como PASEG é um programa de apoio ao sistema educativo da Guiné, então as Oficinas sempre fazem aquela atividades, têm cursos de variedades, cursos de português... na Oficina fazíamos muitas atividades diferentes. No tempo do A existiam aqui cursos que ele fazia, cursos de língua portuguesa, cursos de matemática, ciências, biológicas... e cursos de dinamizadores aos computadores... eu não me estou a lembrar o nome próprio... têm GAP, têm CAP mas depois o A organiza grupos que pegam computadores já não funcionam e fazem uma reutilização de variedades, de peças... são muitas coisas que faziam aqui. Nós aqui fomos colaboradores que fazemos a assistência, pronto. Quando os alunos querem fazer a leitura nós temos a prateleira onde temos a variedade de livros de leitura ou na biblioteca. Então assistimos também aquelas pessoas... eles mesmo no tempo damos nós cursos, cursos de língua portuguesa, informática e mais outros. Depois que o A voltou aqueles informáticas, aqueles cursos que tinham na Oficina já desapareceu. Ficamos aqui com o B como responsável da Oficina e aquelas atividades já mais se fazia aqui. [OE4]

Porque vai no âmbito da melhoria da qualidade do ensino. Imagine que há muitos alunos que aprenderam informática aqui [CAPE4]

Os participantes têm a perceção de que a OfLP também teve impacto e efeitos na direção da escola, pois os seus membros beneficiaram de acesso a material bibliográfico, à informática e à internet. Assim, a OfLP parece ter tido impacto e efeitos nas competências dos membros da direção de escola que contribuíram para melhorar o desenvolvimento das suas funções. Os seguintes extratos do *focus group* ilustram este aspeto

[OfLP] teve impacto nos professores, para os alunos. Até mesmo para o diretor do liceu também, que dava aulas também que vinha aqui fazer as pesquisas. Teve grande impacto aqui. Professores, alunos, direção do liceu [OE4]

É precisamente isso que queria dizer, porque logo quando a Oficina está aberta já a direção da escola, a partir dos diretores e do resto dos membros que fazem parte da direção da escola, pegaram naquele primeiro e deram formações. Formações na área da informática e depois alguns professores também, para internet e depois os professores continuaram com as aulas de GAP e CAP. Foram assistentes mesmo da direção. [OE4]

Como fica expresso pelos extratos que se seguem, na primeira fase do PASEG os agentes da cooperação, apoiados pelos colaboradores, desempenharam um papel preponderante e como os únicos responsáveis pela dinamização das OfLP. Os extratos que se seguem dos *focus group* permitem ilustrar esta perspetiva:

Dantes o A fazia toda a diligência para trazer para tudo, tudo, tudo, tudo para a Oficina. Se um aluno chegar aqui, porque ele não saia da Oficina, se um aluno chegar pedir um material para pesquisa que não tínhamos logo no outro dia ele trazia. (...) Agora estamos a trabalhar com dificuldade, não há nada, os livros quase desapareceram, a maior parte dos melhores livros desapareceram na Oficina. Não sei. Talvez agora como tenho a chave, a C tem a chave... não, o diretor também tem outra chave, é a mesma coisa. Computador não há. Eu fiz curso de informática, se tivesse computador lá eu não teria problemas de... porque eu fiz no tempo do A. depois tinha computador lá e eu trabalhava e o computador desapareceu. O DVD desapareceu, materiais que nós tínhamos lá, mesmo o furador. O B pegou no furador, nem sei se está ainda lá. [OE4]

O PASEG para mim é um programa que devia continuar a trabalhar na Guiné porque aquilo que estão a fazer dentro na escola é uma coisa muito importante que não devia parar. (...) Porque quando eles estavam aqui todas as pessoas que entram na oficina entram para falar a língua portuguesa. Mas não é agora, a gente entra aqui e fala em crioulo. Imagina na escola é proibida a falar crioulo mas nós continuamos a sentir aquelas dificuldades em falar português. A Oficina é língua portuguesa e não pode não estrá a falar. [OE4]

Mesmo aquelas atividades, não sei se vamos tentar fazer aquelas atividades que o PASEG fazia... fazia atividades com os alunos, danças, musicas, teatro. Tirava alguns livros e dava prémios aos alunos. Muitas coisas, cadernos, canetas... o PASEG fazia muita coisa. Então espero que esse projeto também venha fazer a mesma coisa que o PASEG fez. [OE4]

No que se refere à participação dos colaboradores na OfLP, parece que a compensação não financeira (acesso à língua portuguesa, informática, internet, entre outros) que recebiam não era suficiente para desenvolverem o seu trabalho, e tinham a expectativa de terem um apoio financeiro. O seguinte extrato do *focus group* ilustra este aspeto.

eu esperava do PASEG perante os nosso colaborador não foi... não está a acontecer. Porque nós, eu saí do liceu e comecei a trabalhar aqui. Na altura eles não pagam nada, só garantem aquele mata-bicho de manhã, somente. Nós andamos a pé para casa, depois voltamos a mesma coisa. Eu estava a pensar que eles podiam nos ajudar para continuar o nosso estudo, mas não foi. E também não me pagam. De quantos anos depois começam a nos atribuir o transporte, simplesmente. Para mim este aqui é um aspeto que, bom, é negativo. Já temos necessidade, estamos sem trabalhar, sem nada e para mim é um aspeto negativo. Tirando isso não nada. [OE4]

Importa ainda salientar que o PASEG, para além dos materiais disponibilizados nas OfLP também os distribuiu junto dos alunos, professores e da escola (livros, sebatas, antologias de textos, cadeiras, carteiras, entre outros). Estes aspetos foram considerados relevantes e importantes pelos respondentes, principalmente devido à inexistência de manuais escolares para o 3.º ciclo do ensino básico e secundário e à carência de mobiliário, entre outros. Desta forma, estas atividades provocaram o seguinte impacto e efeitos na escola.

- acesso a documentos de apoio para os alunos e professores;
- acesso a um mecanismo de reprodução dos documentos de apoio para os alunos e professores;
- apoio à criação de infraestruturas de apoio às práticas laboratoriais.

Os extratos que se seguem ilustram estes aspetos

Porque o PASEG me tinha prometido dar apoio à coisa do laboratório. Eu tinha laboratório, mas depois da guerra de 1998 é que saqueou tudo e não tem nada (...) Os militares tomaram isso, fizeram casernas. Depois eu como conhecia um General que estava aqui na presidência foi falar com ele e resolveu devolver isso ao Liceu. E nós, e eu dispensei essas salas de aula, eram, podia-se fazer aí quase quatro, cinco salas de aula. Eu disse não vamos fazer essa parte, vou dispensar isso para o laboratório. Fiz uma carta ao PASEG e na carta eu pedi que ajudassem. (...) nós é que pagamos mais os apetrechos, a vinda dos materiais. Prometeram fazer a bancada, instalação de água, outras coisas e estavam a fazer. As bancadas estão quase prontas, só falta o tabuleiro, mas como deu o que deu [golpe de estado] não estão aí. (...) Todos esses materiais o PASEG pagou o transporte. (...) o Liceu foi também coisa, não é, pioneiro do projeto. O que se fez, como havia dinheiro, produzia-se os manuais era de português, de física, de outras coisas, e de matemática, o que se fez. Fez-se um depósito parece de 1 milhão seiscentos e tal mil na conta do liceu aqui, do parece-me do L, abriu-se uma conta o PASEG e a escola 4. Puseram esse dinheiro e nos forneceram como já tinham feito a 1.º edição, a publicação da 1.ª edição. Deram-nos os manuais nos vendemos e parte do dinheiro é depositado nessa conta. Quando os manuais esgotavam, não haviam, nos podemos fazer 2.º edição, mais. (...) o cheque é sempre assinado conjuntamente com o diretor do Liceu e a coordenadora do PASEG. Portanto parece-me que até agora parte do dinheiro ainda está, não está, está, tenho a certeza porque eu é que assino com a Dr.ª, mas ela não está. [DE4]

O impacto que o PASEG tem feito aqui no liceu é grande, eu nem sabia que o PASEG fazia formação, que por iniciativa do PASEG havia formação de informática como o rapaz acabou de dizer. (...) também fui lá à busca de algumas antologias para o 9.º ano. Eu estava a estudar no 9.º e o nosso professor nos recomendou para termos esse, para ter essa antologia. Eu fui também e peguei essa antologia [AE4]

Tivemos porque antes havia livros e vendia-se a um valor simbólico, a todas as disciplinas, vários livros, vendia-se. Alguns textos que se produziam e colocavam à disposição de todos. Estou a dizer que abordam conteúdos de qualquer nível e que se podem consultar. [CAPE4]

A parte negativa do PASEG é em termos dos materiais. A professora B nos últimos momentos ela dava alguns cadernos, canetas e livros para podermos acompanhar, mas dantes acho que isso não acontecia na altura. Havia livros à venda, mas há pessoas que não têm a possibilidade de comprar livros, sabemos qual é o problema do país em termos económicos e financeiros. Para mim esta é a parte negativa. Sobre os materiais, com os materiais facilmente um professor ou um aluno pode atingir aquilo que ele quer. [CAPE4]

Houve carência dos livros e mais coisas. Quando apareceu esse projeto, eles programam, dão fascículos, alguns materiais nós conseguimos ter e nos deu apoio bastante, trabalhamos de forma afinadamente, de forma a que se aquilo continuava talvez haveria mais aproveitamento para o ensino da Guiné-Bissau no que diz respeito à disciplina de matemática. [GAPE4]

Por exemplo durante o ano fizemos várias experiências, aulas modelo que no fim do ano cada um tinha o seu dossier, tão cheio, que levava para casa a fim de fazer a aula para o próximo ano. E também durante os encontros que tivemos, 2, 3 anos conseguimos fazer livros, por exemplo, de física. Tínhamos a 7.ª e a 8.ª que hoje em dia estão a ser utilizados nos liceus e os alunos já, o professor não deve ficar o tempo todo a ditar apontamento, ele só chega, os alunos abrem a página e começam a explicar tudo o que está lá com experiências já no livro, com fotografias e tudo, só que é preto e branco, não são fotografias a cores. [GAPE4]

Ali houve também, como disse, livros que eles podiam comprar e usar na sala de aula do que dantes. Um, dois, três, quatro, cinco alunos é que continha os livros, mas com a vinda do PASEG, pronto, os livros foram nos confeccionados e postos à venda ao preço acessível e eles compravam. Nós ajudávamos no sentido de darmos informações para comprarem e eles compravam. Agora, está a ver, há poucos, poucas obras, como disse, o que torna muito difícil um professor trabalhar convenientemente. [GAPE4]

Também dava material didático para os professores, fazem aquele acompanhamento com os programas. Mesmo que os professores tem que se organizar, mas com aquelas aulas eles fazem, organiza muito bem os professores. Eu acho que isto não pode parar, deve ser um dos programas que pode continuar a dar ajuda para o sistema educativo da Guiné. [OE4]

Ainda a este respeito, alguns dos respondentes, não descurando a importância dos materiais que foram disponibilizados, consideram que eram necessários mais. Os extratos que se seguem ilustram este aspeto.

Bom, em matemática houve materiais mas não era suficiente. Sabe que matemática tem uma parte que é junto com os professores de desenho que vai utilizar régua, compasso e tudo mais. Só que nós aqui trabalhamos em forma... difícil porque os materiais que aqui estão não é suficiente. Você tem uma hora de matemática e está ligada a desenho. Você às vezes precisa da régua e encontra o professor de desenho dentro da sala. Você assim não tem material com que trabalhar essa matéria. Essas são as dificuldades que a matemática enfrenta no que diz respeito aos materiais. [GAPE4]

Os materiais que traziam para as experiências eram poucas. Agora nós sabemos de que existem outros conteúdos que podem ser trabalhados também a partir das experiências mas também nos faltavam esses materiais. Sempre usam materiais mais simples mas os complexos, por exemplo ao falar na física de construção da matéria é preciso ter um microscópio eletrónico para ver isso. Se tivessem isso seria uma boa coisa. Então lhes faltava também materiais para poder fazer isso. Apesar de com o pouco que tem, lutaram e aplicaram isso aqui à nossa escola. [GAPE4]

O golpe de Estado de 12 de Abril de 2012 e a consequente interrupção do PASEG devido ao corte de relações entre o Estado Português e o Estado Guineense produziu efeitos - a interrupção das atividades de formação; o funcionamento irregular/ residual da OfLP, não emissão de certificados de participação das formações; interrupção das iniciativas de apetrechamento da escola; interrupção do mecanismo de reprodução dos documentos de apoio para os alunos e professores; interrupção da integração dos formadores nacionais e consequente fim da formação contínua nas escolas.

Por fim, parece ainda que algumas destas componentes da intervenção do PASEG criaram dependências, reais e discursivas. Esta perspetiva é suportada pelos extratos do que se seguem.

Este novo projeto então devia fazer a mesma coisa que o PASEG fez no início. O PASEG no início, o PASEG fazia tudo, tudo, tudo para a língua portuguesa, tudo. [OE4]

Trabalhei como PASEG desde 2004. Vi o trabalho que o PASEG fez aqui no liceu. É um trabalho muito bom, gostei muito do trabalho do PASEG e por isso é que para dizer que esse projeto venha trabalhar da mesma forma que o PASEG. [OE4]

O PASEG devia continuar aqui com estes programas. Deve continuar para todas as regiões da Guiné-Bissau porque a língua portuguesa é a nossa língua de trabalho e com a presença do PASEG faz nos aumentar o nosso nível de língua. Se isto não for significa que nós vamos continuar no nosso costume. [OE4]

Mesmo os professores, os professores não falavam crioulo no recinto da escola mas agora falam. Tinham aquela aula de programação, aulas... tinham aulas, aquela sala é a sala de formação... tinha aquela aula de formação, aulas de programação da matéria, mas gora não, não há. Agora não há aquela aula para programar, agora cada um pode ir dar a sua aula como quiser. Agora não há aquela aula que o PASEG dava, não há. [OE4]

Trabalhamos em termos de debate e foi gravado e filmado na altura através de um computador e de pesquisa na internet, trabalhávamos assim. Mas infelizmente isso não chegou ao fim por causa do conflito. Mas achamos que era importante continuarmos porque nos vai ajudar muito, vai-nos ajudar. Tanto na forma de falar como escrever. [CAPE4]

A Oficina e nós temos sala de professores e queremos que o PASEG, se no caso, podia fazer esse pedido, nos ajudarem pelo menos com dois computadores para podermos dar a facilidade de redigir as nossas provas. Porque aqui na Oficina às vezes é difícil, quando há aulas os computadores todos já estão ocupados para as aulas de

informática. Pedir a alguém, ainda que às vezes é só o computador, às vezes é difícil e depois temos que fazer a escala para saber quando podemos redigir, é isso que eu queria. [CAPE4]

Com esse de biologia e física eles quando vieram começaram a fazer essas experiências, porque eu quando estava a estudar aqui. Nós fazíamos experiências, tínhamos bibliotecas, laboratório de física, química, fazíamos muitas experiências. Mas depois quando vamos dar as aulas tudo desapareceu. Já não conseguimos ver nada. Se eles vieram nós pensávamos outra vez que vai nos ajudar muito. Eu gostei, gostei muito. [GAPE4]

Então na base de isso o PASEG que cada vez mais fizemos o seminário eles mudam de forma a, de acordo com o nosso pedido. No ano passado, depois do 12 de abril, seria o nosso fim do curso, mas aquilo não foi concluída de modo a que ficamos assim, ficámos assim até agora sem aparecer, houve aquele professor que veio e disse que talvez se irá fazer com que nós passamos o mesmo curso a fim de concluir a nossa formação. [GAPE4]

Também o PASEG não atingiu todas as escolas da Guiné, essa também... eu queria que pudesse estar em todas as escolas orientando. Porque não só nós cá de Bissau, ou de algumas escolas, é que precisamos também os outros estão precisando. Por exemplo nas regiões parece que só foram no Gabú, lá é que estiveram. Em Bafatá passaram mas não teve assim grande impacto mas lá é onde os professores precisam mais porque nós cá podemos dizer que não temos nada, mas temos acesso a alguns livros, temos bibliotecas, centros que podemos consultar. Mas lá não, o professor tem que pedir aos colegas para lhe fornecer livros, se tiver, ou resumos da matéria, uma coisa assim. Mas quando se tem livros, esses meios. Se conseguisse estar em todos os lugares, ou em todas as escolas seria melhor [GAPE4]

Agora, se pode encontrar várias obras, vários livros em todos os níveis, que não havia. De forma a que com essa nossa situação de volta, e eu posso citar isso embora não seja o tem, mas faz falta, faz falta mesmo. Oxalá que a situação se normalize e que os nosso colegas portugueses possam voltar e livremente ajudando-nos, a nós no ensino. Porque eu, como gosto de aprender a aprender eu fiquei encantado com a participação deles aqui na Guiné, e sobretudo aqui na escola 4 porque oxalá essa biblioteca não é assim que estava, não era assim. [GAPE4]

Eu gostaria que o PASEG voltasse para o liceu e agora será que ainda continua como posso dizer, com a ausência do PASEG sentimos que faltava alguma coisa, se voltar vamos sentir que algo que falta já está preenchido porque... imagina uma escola como o liceu sem internet, sem nada. Nós os alunos sabemos como o mundo é, é um mundo globalizado mas na Guiné na verdade não fazemos parte do mundo globalizado é isso [risos] porque temos agora temos dificuldade. Nos países da sub-região de pelo que eu vi, no Senegal e Ziguinchor, as escolas têm internet nas escolas... mas na Guiné, aqui quando se fala da internet para nós é coisa do outro mundo, não é? Eu creio se o PASEG continuar vamos ter oportunidade de desfrutar desses meios ou outros alunos [AE4]

Na Guiné a internet é uma coisa muito difícil, temos enormes deficiências para aceder à internet aqui na Guiné, para ter acesso é preciso ter dinheiro... bibliotecas para ter acesso a gramáticas você tem que correr muitas coisas. Mas o PASEG fazia isso à vontade, mas agora o PASEG, o PASEG para voltar ao seu normal funcionamento, para ajudar mais os alunos a desenvolver mais as sua capacidades. (...) Sabemos que o PASEG na altura incentivava os alunos a ler, a ler porque a leitura é uma coisa muito importante, faz nos desenvolver o nosso conhecimento. [AE4]

4.3.5. Síntese

Este estudo procurou realizar uma descrição em profundidade do impacto e efeitos da intervenção do PASEG nas escolas, por estas serem a unidade de intervenção privilegiada do PASEG. Das 15 escolas apoiadas foram selecionadas quatro (critérios de seleção no quadro XXIX).

Em suma, da descrição dos dados pode-se constatar que a intervenção do PASEG nas escolas pode ser considerada, de uma forma global, como uma intervenção exterior às escolas que promoveu a língua portuguesa, a formação de professores e alunos.

O facto de o PASEG ter sido planeado anualmente durante $\frac{3}{4}$ da sua vigência, e a criação de OfLP, por vezes sem uma orientação estratégica definida e muito dependente de fatores individuais dos agentes da cooperação provocou impactos e efeitos diferentes em algumas das suas componentes, principalmente nas OfLP e nos GAP. Contudo, o fim do apoio do PASEG às escolas parece ter causado efeitos de carácter discursivo e real, estando a dependência discursiva mais presente na escola 4, cuja presença do PASEG se fazia sentir há mais anos.

Da perceção dos participantes o impacto e efeitos mais frequentes do PASEG nas escolas analisadas são os seguintes:

- *Empowerment* no uso da língua portuguesa;
- Melhoria do trabalho colaborativo entre os professores;
- Mediação curricular na escola;
- Acesso a materiais didáticos;
- Melhoria do uso da língua portuguesa;
- Alteração do modo de planificação;
- Alteração das estratégias pedagógicas;
- Formação à direção da escola;
- Existência de formação contínua sediada na escola;
- Maior uso da língua portuguesa;
- Acesso a bibliografia e às TIC.

Ainda em relação a uma análise mais global das quatro escolas, parece que as componentes da intervenção que se cingiram a um impacto e efeitos de âmbito estritamente individual, como por exemplo CAP destinados aos alunos, parecem não ter provocado impacto e efeitos nas escolas.

Quando comparámos as escolas entre si, verificámos que em relação às atividades de formação (GAP, CAP e direção de escola) o número de efeitos é maior na escola 1.

5. Discussão dos resultados

Este capítulo procura responder às perguntas traçadas e presentes na introdução e pretende articular os resultados encontrados com os contributos teóricos presentes no capítulo 2.

Tendo como referência a problemática do presente estudo - avaliar qual o impacto e os efeitos do PASEG, promovido pela cooperação portuguesa, na Guiné-Bissau, nas escolas onde interveio – privilegiamos os professores e os diretores das escolas como principais interlocutores, sem contudo descurar os alunos, os agentes da cooperação, especialistas de educação guineenses e técnicos da cooperação portuguesa, embora estes últimos com menor participação. Esta ênfase deve-se ao facto do PASEG ter situado a tónica da sua intervenção no nível de decisão curricular de realização e de gestão, tornando assim as escolas como *locus* da investigação.

O presente capítulo encontra-se organizado em torno das questões de investigação traçadas – 1) Quais são as perceções e experiências dos docentes e diretores de escola em relação ao programa da cooperação portuguesa?; 2) Qual o impacto e os efeitos, nas escolas analisadas, do programa da cooperação portuguesa?; 3) Que fatores (internos e externos) interagem na implementação do programa da cooperação portuguesa?

O primeiro estudo (página 140) permitiu-nos identificar as principais características da Cooperação Portuguesa (CP), na Guiné-Bissau e, por fim, permitiu uma caracterização mais aprofundada do PASEG, possibilitando, desde logo, enquadrar o presente estudo e seleccionar as escolas para o segundo e terceiro estudo.

Os dados recolhidos apontam que a CP assume, essencialmente, um modelo descentralizado, com constantes reformas institucionais e uma aposta na promoção da língua portuguesa (Oliveira 2012a, Faria 2010, 2014). A APD disponibilizada pela CP centra-se, mas não exclusivamente, nos PALOP e Timor-Leste no agrupamento setorial Infraestruturas e Serviços Sociais (e.g. educação, saúde, população e saúde reprodutiva, água e saneamento, governo e sociedade civil) (Oliveira 2012a, Faria 2010, 2014). Na Guiné-Bissau, as prioridades da CP nos anos mais recentes centraram-se na educação, na segurança e na justiça (IPAD 2011a, Afonso, Robalo, and Amaral 2010) e, apesar de financiar e cofinanciar vários projetos/programas no setor da educação, considerou, em 2011, o PASEG como o mais importante (IPAD 2011a).

Em relação ao PASEG, este teve início no ano letivo 2000/2001 e terminou no 2011/2012, como consequência do corte de relações diplomáticas entre Portugal e a Guiné-Bissau devido ao golpe de estado do dia 12 de abril de 2012, que interrompeu a segunda volta das eleições presidenciais. Da análise, verifica-se que o PASEG teve duas fases: a primeira, do ano 2000 ao ano letivo

2008/2009 e a segunda fase do ano letivo 2009/2010 ao 2011/2012. O seu início resultou de uma decisão política que visava suprir a falta de recursos humanos qualificados no ensino secundário Guineense, tinha um carácter bilateral, e entre as diferentes modalidades de ajuda, seguiu o de “grants” (Harber 2014, 245). Como o PASEG, desde o início, seguiu os acordos bilaterais, parece que conseguiu responder às solicitações da Guiné-Bissau e seguiu uma agenda semiperiférica e não tanto influenciada pelas agendas globais. Estes aspetos encontram-se consubstanciados pelo foco que deu ao 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário, quando a tendência global era o 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. Com o alargamento das atividades ao 1.º e 2.º ciclos do ensino básico e ao pré-escolar nos últimos anos tornou-se mais próximo das atuais tendências globais do apoio aos países do Sul global na área da educação. Porém, devido ao modelo adotado pelo PASEG durante a maior parte da sua vigência – lecionação direta aos alunos e gestão das Oficinas em Língua Portuguesa (OfLP) por parte dos AC – seguiu uma perspetiva assistencialista (Mesa 2014, Harber 2014, Shields 2013) e uma programação anual dependentes dos AC, que parece ter limitado o alcance dos seus efeitos, e conseqüente impacto, nas escolas.

Numa primeira fase, parece imperar no PASEG as palavras-chave língua portuguesa e agentes da cooperação e, numa segunda fase, professores dinamizadores, direção da escola, capacitação, autonomia, sustentabilidade e apropriação das inovações introduzidas.

Por conseguinte, e apesar da perspetiva assistencialista e da programação anual e avulsa durante um longo período de tempo, pode-se considerar que o PASEG, durante os seus 12 anos de duração, contribuiu de forma decisiva para a melhoria da qualidade da educação nas escolas públicas da Guiné-Bissau, principalmente as do 3.º ciclo do ensino básico e secundário de Bissau, capital do país, onde vive a maior parte da população. O apoio às escolas foi contínuo e próximo, possibilitando o acesso às TIC e contribuiu para elevar a moral dos professores, para além da material, tendo sido a promoção da língua portuguesa o *leitmotiv* da sua intervenção. Durante todo o período de vigência parece que houve um dualismo entre a perspetiva de educação como um direito e como capital humano (Harber 2014, Novelli 2013, 2010, Shields 2013, Bonal and Rambla 2009).

Como ficará de seguida mais explícito, o PASEG, em relação aos indicadores de qualidade, centra-se no primeiro grupo de indicadores identificados por O’Sullivan (2006) e sistematizados na secção 2.4.3. No que concerne à definição de qualidade da educação parece combinar características de “deficit notion” e “contextual understanding of quality”, embora predominem mais características da primeira (O’Sullivan 2006).

De seguida, iremos analisar de forma detalhada os dados obtidos, tendo por referência a resposta às perguntas de investigação que nos propusemos, fundamentada na teoria e nos dados obtidos.

5.1. Perceções e experiências dos docentes e diretores de escola em relação ao programa da cooperação portuguesa

A análise crítica e cruzada dos dados obtidos que se segue pretende aferir as perceções e experiências dos docentes e diretores de escola em relação ao PASEG, embora não de forma exclusiva, nas Escolas 1, 2, 3 e 4. Também serão incluídas as perceções e experiências dos alunos das escolas 1, 3 e 4 que foi possível recolher. Os dados foram obtidos através da aplicação e análise das entrevistas semiestruturadas, dos *focus group* e do inquérito por questionário. A discussão articula, sempre que possível, as perceções e experiências comuns a todas as escolas e as específicas a cada uma.

De uma forma geral, é comum aos participantes a perceção e experiência de que o PASEG centrava a sua atuação na criação de OfLP, na formação de professores com ênfase na língua portuguesa, na matemática, na biologia e nas TIC, em gestão e administração escolar e na distribuição de materiais. Porém, na Escola 2, 3 e 4 os respondentes acrescentam a lecionação de aulas aos alunos e na Escola 3 o apoio à reabilitação da escola. Um aspeto comum a todas as escolas é também a perceção de que a direção esteve sempre envolvida em todos os processos desde o início da intervenção, porém não se consegue aferir qual o grau de participação. Desta forma, o PASEG favoreceu a fragmentação e a balcanização do conhecimento escolar, por dar mais peso curricular a certas disciplinas (Pacheco 2009a, 2011), indo de encontro à standardização das políticas formuladas pelas várias agências e os países recetores da ajuda (Steiner-Khamsi 2012a) e por definir agendas e prioridades (Verger, Novelli, and Altinyelken 2012). Porém, o foco na língua portuguesa é uma característica inerente à política externa de Portugal, logo uma motivação política entre as várias existentes, intrínsecas às razões para os países fornecerem APD (Harber 2014, Novelli 2013, 2010). Estas atividades vão ao encontro a vários dos princípios que constituem os referentes da globalização na educação e no currículo presentes na página 66, nomeadamente: centralidade do currículo como veículo de conhecimento; convergência para a existência de um *core curriculum*; *retylerização* das práticas curriculares; reforço dos conteúdos e das competências; fragmentação do conhecimento escolar, dando mais peso curricular a certas disciplina como, por exemplo, à matemática e às ciências; balcanização do conhecimento escolar, colocando ênfase numa organização curricular

insular; e maior importância dada a temas como educação para a cidadania e competências para a vida.

Em relação às OfLP, verificámos que existem em 13 das 15 escolas abrangidas pelo estudo (86,7%). Pela análise das características das escolas que não possuem OfLP, constatamos que se situam no *bairro*²⁰, uma delas situa-se a aproximadamente 50 metros de uma que tem e a segunda, quando acabou o Programa, estava a iniciar a disponibilização de um espaço para instalar a OfLP. Esta evidência suporta os factos apurados no primeiro estudo, que indicam as OfLP como um dos principais resultados do PASEG.

Ainda em relação a estas estruturas, podemos constatar que em 38,5% das escolas ocupam uma sala de aula, em 46,2% das escolas duas salas de aula e em 15,4% escolas três salas de aula. Parece também consensual que as OfLP possibilitaram o maior uso da língua portuguesa e o *empowerment* de comunicar nesta língua, a democratização do acesso à informática e a bibliografia às escolas que possuíam OfLP e a outras escolas e/ou à comunidade. A gestão das OfLP é realizada pelo professor dinamizador sozinho e/ ou pela direção da escola e com a participação ativa dos colaboradores, sendo considerada a formação disponibilizada pelo Programa importante para o desempenho das funções dos vários intervenientes. As OfLP permitiram, também às escolas, acesso a um mecanismo de reprodução dos documentos de apoio para os alunos e professores e uma forma de gerar receitas em conjunto com os cursos de informática.

Porém, consoante a escola, há aspetos que mudam devido à diversidade de percursos e fases em que as OfLP foram criadas. Assim, num olhar mais em profundidade verificamos que na:

- Escola 1 - aos fatores apontados anteriormente, acresce o debate de temas atuais, a elaboração e a reprodução de testes. Para além de que o fim do PASEG provocou o funcionamento irregular/ residual da OfLP e a interrupção dos cursos de informática.
- Escola 2 - aos fatores apontados anteriormente acresce o acesso à internet, a elaboração e a reprodução de testes, a capacitação dos alunos em termos de gestão de espaços e o debate de temas atuais. Nesta escola há também a perceção de que não foram adotadas estratégias que permitissem às meninas um acesso e participação sem as barreiras de género, continuando, de certa forma, a perpetuar as características da sociedade guineense, onde à mulher é destinado um papel subalterno nas questões académicas, ficando-lhe reservado um papel relacionado com afazeres domésticos. Verificamos que

²⁰ Representam os bairros da periferia da cidade que foram crescendo ao longo dos anos, principalmente após a independência.

existia também uma tensão entre os colaboradores e o Programa por não receberem um apoio financeiro como recebiam os professores, independentemente de reconhecerem a importância da compensação não financeira (acesso à língua portuguesa, informática, internet, entre outros) que recebiam por estarem envolvidos na OfLP. Ao contrário das restantes escolas, a direção, em vez de colocar um professor a dinamizar a OfLP, optou por promover um dos colaboradores a este estatuto. Os respondentes consideram também que o PASEG e a direção da escola descuraram a formalização do trabalho dos colaboradores, mesmo sem remuneração, pois julgam que seria uma mais-valia e uma prova do trabalho desenvolvido que os poderia favorecer no seu futuro. É também claro que os AC desempenharam durante a primeira fase um papel preponderante na dinamização e gestão da OfLP. O fim do Programa provocou o funcionamento irregular/ residual da OfLP e a interrupção dos cursos de informática, porém as obras de reabilitação que ocorreram na escola também parecem ter influência neste aspeto, pois, no momento da recolha de dados ainda era recente a mudança de instalações;

- Escola 3 - aos fatores apontados anteriormente acresce acesso a recursos pedagógicos para as aulas, à internet, a brinquedos, a um espaço para os professores se reunirem, possibilitando o trabalho colaborativo, e a criação de maior notoriedade para a escola, tendo como consequência a atração de alunos. Consta-se ainda que a OfLP tem como colaboradores ex-alunos da escola e/ ou alunos de outras escolas apoiadas pelo PASEG, uma grande capacidade de gerar receitas, fator associado à sua localização, como utilizadores outros membros da comunidade, e a interrupção do PASEG não parece ter provocado alterações ao seu funcionamento. Os AC também desempenharam durante a primeira fase do PASEG um papel preponderante na dinamização e gestão da OfLP;
- Escola 4 - aos fatores apontados anteriormente acresce o trabalho colaborativo e em equipa, o acesso à internet, ao debate de temas atuais, ao apoio à criação de infraestruturas de suporte às práticas laboratoriais na área das ciências e ao apoio à direção da escola. Verifica-se também que houve uma tensão entre os colaboradores e o Programa por não receberem um apoio financeiro como recebiam os professores, independentemente de reconhecerem a importância da compensação não financeira (acesso à língua portuguesa, informática, internet, entre outros) que recebiam por estarem envolvidos na OfLP. É também claro que os AC desempenharam durante a primeira fase do PASEG um papel preponderante na dinamização e gestão da OfLP e que a língua portuguesa é percebida como propriedade dos AC. O fim do PASEG provocou o funcionamento irregular/ residual

da OfLP, principalmente da componente de acesso a bibliografia e atividades de dinamização.

Conforme analisamos em profundidade as percepções da 1.^a à 4.^a escola em relação à dinamização e gestão das OfLP, deparamo-nos com uma dependência discursiva e real nos AC e no Programa, sendo esta diretamente proporcional ao número de anos que o PASEG esteve na escola. Assim, quantos mais anos o permaneceu PASEG e na escola, maior o grau de dependência, estando este facto relacionado com as estratégias adotadas ao longo do tempo e a perspetiva assistencialista (Mesa 2014, Harber 2014, Shields 2013) que vigorou durante uma grande parte do PASEG.

Quando analisamos as percepções e experiências dos respondentes sobre os GAP e os CAP, globalmente, a língua portuguesa volta a ganhar destaque, embora surja a matemática, a biologia, a física, a química e a filosofia. Fica claro pelos depoimentos que, em relação à língua portuguesa, mesmo que não tenha havido melhorias, provocou o *empowerment* dos professores para comunicarem em português dentro e fora do recinto escolar. Estas formações, e essencialmente os GAP, permitiram o acesso à formação contínua sediada nas escolas, funcionaram como mediadores curriculares que se estendem para além das escolas foco de intervenção, principalmente às escolas privadas, colmatando a ausência generalizada de manuais escolares e acesso ao programa das disciplinas (Benavente e Varly 2010). Esta permeabilidade entre escolas públicas e privadas verifica-se devido à maioria dos professores, principalmente em Bissau, acumular a docência entre estes dois tipos de escolas, fruto dos baixos salários. Contudo, mais dados sobre este aspeto devem ser recolhidos de forma a produzir evidências mais robustas.

A percepção dos professores aponta, também, que os GAP contribuíram para a alteração da forma como planificavam, como selecionavam e utilizavam as estratégias pedagógicas e didáticas, melhorou os conhecimentos científicos e incentivou o trabalho colaborativo entre os professores. Um ponto comum aos GAP na segunda fase do PASEG é a orientação didático-pedagógica das formações, a realização de supervisão pedagógica e a inclusão de formadores locais.

O acordo existente entre o PASEG e o Ministério da Educação da Guiné-Bissau permitiu a redução do horário letivo dos professores, sendo um dos fatores que contribuiu para a sua maior participação nas formações, aliada à vontade de melhorar as competências científicas e pedagógicas. Da percepção e experiência dos respondentes parece que os GAP, numa fase inicial, funcionaram

como as Comissões de Estudo²¹ onde se realizava a planificação de aulas modelo para ser implementadas, a troca de experiências entre os professores e a mediação curricular dentro de cada escola e inter-escolas. Progressivamente, transformou-se num modelo de formação contínua sediada nas escolas, tendo na fase final do Programa incluído a supervisão pedagógica e com isto promovido uma maior implementação dos temas tratados nas formações, aumentando a sua influência no currículo real/ apresentado.

O fim do PASEG provocou a interrupção de todas as atividades de formação. Contudo, há aspetos que se alteram de escola para escola devido à diversidade de percursos e às fases em que estas formações tiveram início. Assim, na

- Escola 1 - aos fatores apontados anteriormente, acresce a participação de todos os professores da escola e ainda de duas escolas dos setores da região, o acesso a materiais didáticos, a alteração na forma como os professores avaliavam as aprendizagens dos alunos, possibilitou a avaliação dos professores (facto referido pelos alunos e que parece demonstrar que a sua credibilidade foi reforçada pela participação nos cursos), e influenciou os professores que não participaram nas formações. Foi também salientada a necessidade de abranger outras disciplinas nos GAP para além da língua portuguesa e da matemática, da entrega de certificados de participação, de materiais para os alunos, e disponibilizar de forma antecipada os materiais da formação;
- Escola 2 - aos fatores apontados anteriormente, acresce a dificuldades em conciliar o horário dos professores com os da formação, daí o número de docentes envolvidos por ano não ser muito elevado, tendo em consideração o número total de professores da escola, pelo menos nos CAP. Ao longo do tempo os GAP tiveram uma dinâmica diferente, principalmente nos últimos anos da primeira fase do PASEG, muito devido à iniciativa de um dos AC da área da matemática e à inexistência de orientações gerais para estas formações, podendo-se assim identificar dois momentos, um onde o seu propósito era a realização da planificação das aulas e a distribuição dos conteúdos a abordar - com a exceção do caso referido anteriormente da matemática. E outro, em que aos aspetos referidos anteriormente, acrescia o trabalho da componente científica, a supervisão pedagógica, e a introdução de temas como a educação para a cidadania e ambiente. A função de mediação curricular, nesta escola, parece que teve início com a adoção dos

²¹ Que são “um esquema de aperfeiçoamento descentralizado e que funcionava como um grupo de entreatada, animado por um professor mais qualificado.” (Monteiro 2005, 88)

programas da escola privada A, que é tida como referência pelos professores desta escola e possivelmente pelos AC, sendo realizada uma mediação curricular de segundo nível nos GAP. Alguns professores referiram a necessidade de estas formações se alargarem aos professores de outras disciplinas e a outros anos de escolaridade, uma vez que se centravam no 3.º ciclo do ensino básico e na língua portuguesa, na matemática e na biologia. Durante a primeira fase, havia lecionação direta aos alunos, principalmente no primeiro ano de trabalho dos AC quando chegavam à Guiné-Bissau, não deixando esta componente mudanças na escola. A cedência de turmas aos AC não criou tensões entre os professores e os AC.

- Escola 3 - aos fatores apontados anteriormente, acresce o incentivo ao trabalho colaborativo entre os professores e os AC, levando à perceção e experiência que estes últimos também aprendiam durante este processo. Os professores têm também a perceção e experiência que discutiram conteúdos de ambiente e educação para a cidadania, principalmente no CAP. Parece ainda que devido a todos os participantes nos GAP nesta escola serem mulheres, consideram que deveria haver uma contrapartida financeira para participarem na formação, pois como ficam mais tempo na escola as tarefas domésticas ficam “atrasadas”. A função de mediação curricular nesta escola, desempenhado essencialmente pelos GAP, parece ser menos evidente do que nas restantes escolas, possivelmente devido ao nível de ensino (1.º e 2.º ciclos do ensino básico) ter um programa mais prescritivo e existirem manuais escolares;
- Escola 4 - aos fatores apontados anteriormente, acresce que o *empowerment* para comunicarem em língua portuguesa, pelo menos no recinto escolar, que parece não ter perdurado após o fim do PASEG. A direção da escola viu nestas formações uma oportunidade para realizar mediação curricular devido à interrupção das reuniões de coordenação e às Comissões de Estudo que deveriam ter este papel. Contudo, podemos distinguir dois momentos, um onde o seu propósito era a realização da planificação das aulas e a distribuição dos conteúdos a abordar e outro em que a estes aspetos eram tratados, mas crescia o trabalho da componente científica, didática, pedagógica e realizada supervisão pedagógica. No que concerne aos formadores do PASEG e à inclusão de formadores guineenses em conjunto com os portugueses, nesta escola parece ter havido alguma tensão e esta estratégia acabou por não funcionar como pretendido, pois os formadores guineenses não foram bem aceites, existindo a perceção que não tinham as

competências adequadas. Os alunos, na sua maioria, parecem ter beneficiado das atividades do PASEG sem o saberem.

Da perceção e experiência dos respondentes, parece ser comum a todas as escolas que a distribuição de materiais (e.g. livros; sebatas; antologias de textos é considerado como um aspeto relevante e importante para os alunos e para o trabalho das escolas. Todavia, não descurando a importância dos materiais que foram disponibilizados, referiram que era necessário acesso a mais, que há áreas disciplinares que foram abrangidas pelo PASEG que não tiveram acesso a materiais específicos, e que era necessário alargar a oferta a todas as disciplinas e anos de escolaridade, especialmente o ensino secundário - 10.º, 11.º e 12.º anos. Estes materiais, e principalmente os que eram produzidos no âmbito das formações, também contribuíram para a mediação curricular.

Assim, quando conjugamos os GAP, os CAP, as OfLP com a produção e distribuição de materiais, podemos concluir que o PASEG contribuiu para a mediação curricular intra e inter-escolas apoiadas, parecendo que poderá também ter contribuído para esta mediação em outras escolas, pela partilha de documentos entre professores e pela acumulação de funções por parte destes nas escolas privadas, principalmente em Bissau. Logo, há uma teia complexa de relações entre as escolas públicas e privadas que propagou os efeitos e impactos do PASEG e vice-versa. Parece também que o Programa dava força anímica/ elevava a moral dos professores para além da material.

Esta incidência do PASEG no contexto/nível de decisão curricular de gestão e realização e a aparente promoção de uma mediação curricular intra e inter escolas com ramificações para as escolas privadas, parece ir no sentido contrário ao que refere Anderson-Levitt (2008). Este facto acontece porque a uniformização curricular promovida pelo PASEG, que está próxima de uma de nível mundial, não se foca no contexto/nível político-administrativo de decisão curricular, como referido pela autora. Este facto parece estar associado às características da CP, devido, *inter alia*, à dimensão do país e consequentemente do sistema educativo, para além da maioria da população viver em Bissau. Estes dados vão também em sentido contrário ao referido por Campos e Furtado (2009a) quando referem que as formações docentes na Guiné-Bissau, até à publicação do seu relatório, tinham tido pouco impacto na prática docente.

Por fim, parece que a continuação de algumas das iniciativas do PASEG (e.g. formação contínua de professores, acesso a materiais, dinamização de atividades extraescolares, requalificação da escolas) originou dependências, reais e discursivas que condicionam a continuação de muitas das atividades, sendo algumas fruto de uma perspetiva assistencialista (Mesa 2014, Harber 2014, Shields

2013) que vigorou durante uma grande parte do PASEG e outras devido à fragilidade do país e do sistema educativo.

5.2. Impacto e efeitos, nas escolas analisadas, do programa da cooperação portuguesa

Os impactos e os efeitos do PASEG nas escolas 1, 2, 3 e 4 analisadas foram visados através da aplicação e análise do questionário, das entrevistas semiestruturadas, dos *focus group*, da observação não participante e da análise documental.

Para esta análise dos impactos e efeitos, ao contrário do que é comumente utilizado nas avaliações de projetos e programas de cooperação para o desenvolvimento, não utilizámos as orientações do CAD da OCDE (Ridde, Goossens, e Shakir 2012, Davies 2013, Nagao 2006, Stern 2007). Este aspeto está relacionado com a falta de consenso sobre uma definição do que é uma avaliação de impacto (White 2010, Rogers e Peersman 2014), das limitações que uma abordagem como esta implica (Harley 2005, Proença 2010, Crossley et al. 2005, Pérouse de Montclos 2012, Picciotto 2014, Crossley 2010), de o nosso foco ser a avaliação de escolas pelas quais podemos atribuir ao PASEG impactos e efeitos, e se tratar de investigação em avaliação, pois nem todos os estudos de avaliação são investigação em avaliação e vice-versa. Assim, e partindo do pressuposto que nos processos de avaliação os efeitos resultam de um impacto, analisámos as escolas, por serem organizações complexas, através dos 10 tipos de efeitos - discursivo, procedimental, parcial, estrutural, exógeno, endógeno, positivo, negativo, colateral e pretendido (Pacheco, Seabra, e Morgado 2014) - presentes no quadro XXX e da sua combinação.

Assim, da análise dos dados pode-se constatar que a intervenção do PASEG nas escolas pode ser considerada, de uma forma global, um efeito exógeno que dissolveu a maioria dos possíveis efeitos endógenos que ocorreram, essencialmente relacionados com os GAP. Contudo, não podemos descurar que as pessoas nas periferias não são atores passivos, pois atuam também como criadores e intérpretes produzindo um terceiro espaço, que “must be viewed as contested terrain where the indigenous comes up against barriers not just from the usual external quarters, but from within” (George e Lewis 2011, 730).

Como o PASEG, com a exceção dos últimos três anos de vigência, foi planeado anualmente por vezes sem uma orientação estratégica definida e muito dependente de fatores individuais dos AC, originou impactos e efeitos diferentes em algumas das componentes, principalmente nas OfLP e nos GAP. Todavia, um aspeto comum a toda a intervenção, que originou efeitos colaterais e negativos, foi

o fim do apoio do PASEG às escolas. Este aspeto parece ser de carácter discursivo e real, estando a dependência discursiva mais presente na escola 4, cuja presença do PASEG se fazia sentir há mais anos. O fator que parece mais marcante, nesta escola, é que sem o PASEG e os AC não é possível continuar muitas das ações que os respondentes consideram importantes e decisivas para melhorar a qualidade da escola. Este aspeto parece-nos estar associado à diferente abordagem do PASEG ao longo do tempo, que inicialmente partia de uma perspetiva essencialmente centrada nos AC e na língua portuguesa como um fim em si mesmo - *brankundad*²² e assistencialista (Mesa 2014, Harber 2014, Shields 2013) - para uma fundamentalmente centrada nas escolas e na língua portuguesa como uma estratégia - menos *brankundadi* e menos assistencialista (Mesa 2014, Harber 2014, Shields 2013) - por ter colocado a tónica em processos de cooperação mais inovadores “com destaque para os contextos, atores e agendas mais localizadas, que integravam novas temáticas e novas abordagens, que promoviam a equidade no sistema e contribuíram para a descentralização e apoio a grupos mais desfavorecidos e marginalizados em educação.” (Santos, Silva, e Mendes 2012a, 68). Porém, não podemos descurar que ao longo do tempo, independentemente das perspetivas e orientações do PASEG, parece que alguns dos AC baseavam a sua intervenção numa prática “em que os que ajudam e os que são ajudados se ajudam simultaneamente” não transformando o ato de ajudar “em dominação do que ajuda sobre quem é ajudado.” (Freire 1984, 11). Pois, as experiências não partem de uma solução “empacotada”, “na verdade, as experiências não se transplantam, se reinventam.” (Freire 1984, 12).

Da análise do Quadro XXXI e do Quadro XXXII, onde está representado o resumo das combinações da tipologia de efeitos organizados por escola nas dimensões atividades de formação e OfLP, respetivamente, podemos verificar que as seguintes combinações são as mais comuns às quatro escolas:

- Efeito colateral e positivo - *Empowerment* no uso da língua portuguesa / Melhoria do trabalho colaborativo entre os professores / Mediação curricular na escola;
- Efeito exógeno - GAP/ CAP / OfLP / formação da direção / distribuição de materiais;
- Efeito pretendido, positivo e estrutural - Acesso a materiais didáticos;
- Efeito pretendido e positivo - Melhorar o uso da língua portuguesa / Modo de planificação / Alterou as estratégias pedagógicas / Formação à direção da escola

²² “usos e costumes dos brancos” (Scantamburlo 1999, 91)

- Efeito pretendido, parcial e positivo - Envolvimento da direção desde o início da intervenção / Existência de formação contínua sediada na escola / Distribuição de materiais aos professores (e.g. sebatas e antologias);
- Efeito pretendido, estrutural e positivo - Maior uso da língua portuguesa / Acesso a materiais bibliográficos / Formação do professor dinamizador;
- Efeito colateral, estrutural e negativo - Fim do PASEG.

Ainda em relação a uma análise mais global das quatro escolas, parece que as componentes da intervenção que se cingiram a um efeito pretendido e positivo de âmbito estritamente individual, como, por exemplo, CAP destinados aos alunos e lecionação de aulas, não tiveram efeitos nas escolas.

Quando comparamos as escolas entre si, verificamos que em relação às atividades de formação (GAP, CAP e direção de escola) o número de efeitos é maior na escola 1. Assim, parece que os efeitos da intervenção são mais expressivos e sistémicos em escolas fora da capital e de menor dimensão por, entre outros fatores, conseguirem envolver todos os professores da escola. Ainda em relação aos GAP e ao seu papel de mediador curricular, parece que esta função ultrapassa as escolas foco de intervenção (chegava às escolas privadas), principalmente na escola 2, podendo considerar-se este aspeto como um efeito positivo e colateral.

Relativamente às OfLP, parece que os efeitos mais comuns a todas as escolas são:

- Efeito pretendido, estrutural e positivo - Maior uso da língua portuguesa / Acesso a materiais bibliográficos / Formação do professor dinamizador;
- Efeito pretendido, parcial e positivo - Distribuição de materiais aos professores (e.g. sebatas e antologias).

Desta forma, estes efeitos parecem ter provocado maior democratização do acesso ao conhecimento por parte dos alunos, professores e comunidade escolar, pois as OfLP possibilitaram o acesso a bibliografia sem custos. Contudo, parece que também originou efeitos negativos e colaterais, uma vez que, principalmente na escola 2, verificámos que as meninas participavam menos e/ou não participavam nas atividades devido aos afazeres domésticos, e não parece terem sido criadas estratégias para ultrapassar/ minorar este obstáculo à participação. Este aspeto está de acordo com o referido por vários autores (Harber 2014, 114, Shields e Paulson 2014) que nem sempre a educação, mesmo quando é “uma oportunidade oferecida, não um serviço prestado” (Pinar

2007b, 22), pode não desempenhar apenas um papel positivo, devendo ser adotadas estratégias para eliminar ou minorar estes aspetos.

No que diz respeito à combinação de efeitos com maior número de frequência por escola verificamos que na:

- Escola 1 - predominam os efeitos colaterais e positivos / efeitos pretendidos e positivos;
- Escolas 2, 3 e 4 - predominam os efeitos pretendidos e positivos / efeitos pretendidos, estruturais e positivos.

Constatamos ainda que há algumas componentes do PASEG que foram classificadas ao mesmo tempo como efeitos diferentes. Assim:

- Em todas as escolas, o foco na língua portuguesa, na matemática, nas ciências e nas TIC parece-nos que produz ao mesmo tempo um efeito discursivo, pretendido, positivo e parcial e um efeito discursivo, pretendido, negativo e estrutural. Este facto acontece porque se centra em aspetos relacionados com a língua portuguesa, a matemática e as TIC, que deseja ser atingido, valorizado como um aspeto negativo e tendo provocado mudanças amplas e profundas na escola. Porém, é positivo e parcial por disponibilizar formação e esta ter acabado quando terminou o PASEG e negativa e estrutural porque se centrou nestas áreas disciplinares e não abrangeu todas as escolas;
- Em todas as escolas, com a exceção da escola 4, a distribuição de materiais aos professores (e.g. sebatas e antologias) provocou um efeito pretendido, parcial e positivo porque não foram distribuídos materiais aos alunos e não perdurou no tempo. Mas também um efeito pretendido, estrutural e negativo porque se centrou em algumas disciplinas e não abrangeu o ensino secundário.
- Na escola 4, a gestão da OfLP pelos AC provocou ao mesmo tempo um efeito pretendido e positivo e um efeito colateral, estrutural e negativo devido à dependência que criou na sua dinamização da presença dos AC que parece não se verificar nas restantes escolas (1, 2 e 3);
- Na escola 3, a possibilidade de trabalho colaborativo provocou ao mesmo tempo um efeito colateral e positivo e um efeito colateral, estrutural e positivo devido à presença da OfLP. Isto acontece porque possibilita um espaço para reuniões e potenciou a trabalho colaborativo;

- O acesso à informática, na escola 1, é um efeito parcial e nas restantes estrutural porque, com o fim do PASEG, esta escola deixou de ter condições para ter a sala de informática a funcionar ao contrário das restantes (2,3 e 4).

Em face disto, parece-nos que algumas das componentes da intervenção do PASEG (OfLP, GAP, e CAP) necessitavam de se ter apoiado desde o início em mecanismos endógenos e na *gramática* de cada escola para, desta forma, tentar assegurar a continuação das atividades que implementou que são consideradas pelos participantes como necessárias para a melhoria da qualidade da escola e da educação. Se estes aspetos tivessem ocorrido, parece que se teria evitado que o fim do PASEG fosse um efeito colateral e negativo. Porém, algumas das inovações introduzidas (e.g. TIC; formação contínua de professores sediada na escola; apoio à direção de escola), devido à fragilidade do sistema educativo guineense, muito dificilmente poderão continuar sem algum tipo de apoio externo.

Quadro XXXI – Resumo dos efeitos das atividades de formação (GAP e CAP) por escola

Atividades de formação (GAP, CAP e direção da escola)				
	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4
Efeito discursivo, pretendido, negativo e estrutural	Foco na língua portuguesa, matemática e TIC (1)	Foco na língua portuguesa matemática, biologia e TIC (1)	Foco na língua portuguesa matemática, ciências e TIC (1)	Foco na língua portuguesa matemática, ciências (biologia, física e química) e TIC (1)
Efeito discursivo, pretendido, positivo e parcial	Foco na língua portuguesa matemática e TIC (1)	Foco na língua portuguesa matemática, biologia e TIC (1)		Foco na língua portuguesa matemática, ciências (biologia, física e química) e TIC (1)
Efeito colateral e positivo	Mediação curricular na escola <i>Empowerment</i> no uso da língua portuguesa	<i>Empowerment</i> no uso da língua portuguesa	<i>Empowerment</i> no uso da língua portuguesa	
	Melhores resultados nos exames nacionais	Mediação curricular na escola e nas escolas privadas onde os professores acumulam funções	Melhoria do trabalho colaborativo entre os professores	Mediação curricular na escola
	Melhores resultados escolares	Melhoria do trabalho colaborativo entre os professores	Os agentes da cooperação também aprenderam com o trabalho nas escolas	Melhoria do trabalho colaborativo entre os professores
	Melhorar o domínio da língua portuguesa	Revitalização de algumas das componentes das reuniões de coordenação – mediação curricular	Mediação curricular na escola	<i>Empowerment</i> no uso da língua portuguesa (3)
	Professores que não participaram nas formações			
	Melhoria do trabalho colaborativo entre os professores (7)	(4)	(3)	
Efeito exógeno	GAP/ CAP /formação da direção / distribuição de materiais (1)	GAP/ CAP /formação da direção / distribuição de materiais (1)	GAP/ CAP /formação da direção / distribuição de materiais (1)	GAP/ CAP /formação da direção / distribuição de materiais (1)

Efeito pretendido, positivo e estrutural	Organização da escola e ligação com os pais e alunos			
	Acesso a materiais didáticos	Acesso a materiais didáticos	Acesso a materiais didáticos	Acesso a materiais didáticos e à informática
Efeito pretendido e positivo	Melhoria da língua portuguesa nos alunos	(1)	(1)	(1)
	(3)			
	Melhorar o uso da língua portuguesa	Lecionação de aulas aos alunos e informática	Melhorar o uso da língua portuguesa	Formação à direção da escola
	Modo de planificação e conteúdos a lecionar	Modo de planificação e conteúdos a lecionar	Modo de planificação	Melhorar o uso da língua portuguesa
	Alterou as estratégias pedagógicas	Melhorar o uso da língua portuguesa	Alterou as estratégias pedagógicas	Modo de planificação e conteúdos a lecionar
	Alterou a forma como realizam a avaliação	Modo de planificação e conteúdos a lecionar	Melhorou os conhecimentos científicos dos professores	Alterou as estratégias pedagógicas
	Trabalho com os professores e TIC	Alterou as estratégias pedagógicas	Introduziu temas como a educação para a cidadania e ambiente	(4)
Melhoria dos resultados escolares	Introduziu temas como a educação para a cidadania e ambiente	Formação à direção da escola	(6)	
Formação à direção da escola	Formação à direção da escola	(7)		
Efeito pretendido, parcial e positivo	Envolvimento indireto de todos os alunos da escola	Envolvimento da direção desde o início da intervenção	Envolvimento da direção desde o início da intervenção	Envolvimento da direção desde o início da intervenção
	Envolvimento da direção desde o início da intervenção	Acordo para a redução do horário dos professores com o Ministério da Educação	Existência de formação contínua sediada na escola	Existência de formação contínua sediada na escola
	Existência de formação contínua sediada na escola	Existência de formação contínua sediada na escola	(2)	(3)
	(3)	Acesso à informática	(4)	

Efeito pretendido, estrutural e negativo	Disponibilização de materiais para os alunos			
	Disponibilização antecipada dos materiais da formação (3)			
Efeito colateral e negativo	Não entrega dos certificados de participação (1)	Não entrega dos certificados de participação (1)	Compensação financeira para as professoras participar nas formações (1)	Inclusão de formadores nacionais (1)
	Professores que não participaram beneficiaram			
Efeito colateral, positivo e parcial	Participação de duas escolas dos setores			<i>Empowerment</i> no uso da língua portuguesa (1)
	Envolvimento de todos os professores da escola			
	Avaliação dos professores (supervisão pedagógica) (5)			
Efeito colateral, parcial e negativo	Reduzido número de professores participavam nas formações (horário) (1)			
Efeito endógeno, pretendido, parcial e positivo	Acordo para a redução do horário dos professores com o Ministério da Educação (1)			

Quadro XXXII - Resumo dos efeitos das OfLP por escola

	OfLP			
	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4
Efeito colateral e positivo			Ex-alunos como colaboradores da OfLP (1)	
Efeito pretendido, estrutural e positivo	Maior uso da língua portuguesa Acesso a materiais bibliográficos Acesso de bibliografia a outras escolas e/ou à comunidade Formação do professor dinamizador (4)	Maior uso da língua portuguesa Acesso a materiais bibliográficos Acesso à informática Elaboração de testes Reprodução de testes Formação do professor dinamizador e dos colaboradores Acesso de bibliografia a outras escolas e/ou à comunidade Professor dinamizador e colaboradores geriam a OfLP Compensação não financeira aos colaboradores (9)	Acesso a materiais bibliográficos Acesso à informática e à internet Acesso a recursos pedagógicos par as aulas Acesso de bibliografia a outras escolas e/ou à comunidade Acesso a brinquedos Maior uso da língua portuguesa Professor dinamizador e colaboradores geriam a OfLP Formação do professor dinamizador e dos colaboradores (8)	Direção da escola, professor dinamizador e colaboradores geriam a OfLP Maior uso da língua portuguesa Acesso a materiais bibliográficos Acesso à informática e à internet Formação do professor dinamizador e dos colaboradores Apoio à criação de infraestruturas de apoio às práticas laboratoriais (6)
Efeito pretendido e positivo		Agentes da cooperação e colaboradores geriam a OfLP (1)	Agentes da cooperação e colaboradores geriam a OfLP (1)	Agentes da cooperação e colaboradores geriam a OfLP Direção da escola (2)

Efeito pretendido, parcial e positivo	Acesso à informática			Debate de temas atuais
	Debate de temas atuais	Acesso à internet		Distribuição de materiais aos professores (e.g. sebatas e antologias)
Efeito pretendido, estrutural e negativo	Elaboração de testes	Debate de temas atuais		Acesso a um mecanismo de reprodução dos materiais do PASEG (e.g. sebatas e antologias)
	Reprodução de testes	Distribuição de materiais aos professores (e.g. sebatas e antologias)		
Efeito colateral, estrutural e negativo	Distribuição de materiais aos professores (e.g. sebatas e antologias)			
	Não distribuição de materiais aos alunos (e.g. sebatas e antologias)	Distribuição de materiais aos professores (e.g. sebatas e antologias)		
Efeito colateral, estrutural e positivo	Inexistência de materiais (e.g. sebatas e antologias) para todos os anos de escolaridade			
Efeito colateral, estrutural e negativo	Fim do PASEG	Menor acesso para as meninas		Agentes da cooperação geriam a OfLP
		Falta de compensação financeira para os colaboradores		Falta de compensação financeira para os colaboradores
Efeito colateral, estrutural e positivo		Fim do PASEG		Fim do PASEG
			Possibilidade de trabalho colaborativo	
			Acesso a um espaço para os professores realizarem reuniões	
			Criação de maior notoriedade para a escola	

Efeito colateral, parcial e positivo	Dificuldade em conciliar os horários das formações com os dos professores (1)			
Efeitos colaterais, endógenos e negativos	Após o PASEG desapareceram muitos materiais da OfLP (1)			
Efeito exógeno	OfLP (1)	OfLP	OfLP (1)	OfLP (1)
Efeito pretendido e negativo	Não formalização do trabalho dos colaboradores			

5.3. Fatores (internos e externos) que interagem na implementação do programa da cooperação portuguesa

Os fatores (internos e externos) que interagiram na implementação do PASEG foram cotejados através da aplicação e análise do questionário, das entrevistas semiestruturadas, dos *focus group*, da observação não participante e da análise documental.

Na análise dos fatores internos e externos, verificámos que o início do PASEG resultou de uma decisão política que visava suprir a falta de recursos humanos qualificados no ensino secundário Guineense, um fator externo ao Programa, mas que resulta de uma cooperação de âmbito bilateral que integra componentes internas inerentes à política externa de Portugal. Em relação à decisão política e ao modelo adotado para o início do PASEG, pelo menos desde o ano 2000 até ao ano letivo 2005/2006, teve características similares à cooperação realizada nos primeiros anos após a independência da Guiné-Bissau (1974), para onde eram enviados professores de Portugal para lecionar aulas no ensino secundário e colmatar a falta de professores qualificados para este nível de ensino (e.g. Almeida 1981, Macedo 1977, Pehrsson 1996) e predominou uma lógica assistencialista (Mesa 2014, Harber 2014, Shields 2013). Assim, só a partir do ano letivo 2005/2006 o PASEG iniciou a formação de professores, uma preocupação desde a independência e uma meta estabelecida para o trabalho a ser realizado pelos cooperantes estrangeiros (Almeida 1981, Macedo 1977), e uma perspetiva menos assistencialista.

Quando analisamos os fatores internos inerentes à participação do Ministério da Educação da Guiné-Bissau e suas estruturas no PASEG, a sua participação no Programa parece ter sido limitada em alguns períodos da sua vigência. Durante a maior parte do PASEG, a participação das escolas e as suas direções era mais efetiva do que o Ministério da Educação da Guiné-Bissau e da sua estrutura orgânica. Estes aspetos estão bem presentes nas perceções dos entrevistados, sendo que na fase inicial e final do PASEG houve uma maior participação do Ministério da Educação da Guiné-Bissau e das suas estruturas no PASEG. Esta maior participação na segunda fase do Programa e o alinhamento a fatores *internos*, como o Plano Setorial da Educação e a Carta da Política do Setor Educativo, é verificada na análise documental (Santos, Silva, e Mendes 2012a, IPAD 2011a, Santos, Silva, e Mendes 2012b, IPAD 2009). Assim, parece que, na primeira fase, existia pouca articulação entre o PASEG e os restantes atores da área da educação e com as estruturas do Ministério da Educação da Guiné-Bissau. Desta forma, na primeira fase, podemos considerar que se tratava de um programa balcanizado, pois aparentemente estava isolado do que se passava à sua volta. Os fatores internos introduzidos na segunda fase – capacitação, formação de formadores, diálogo institucional, trabalho em rede e participação dos atores locais nos processos de mudança – foram os responsáveis por uma maior participação do Ministério da

Educação da Guiné-Bissau e sua estrutura, provocaram assim uma mudança de paradigma quer em relação à programação, ao modelo seguido, ao perfil dos AC e às funções que desempenhavam.

Estes aspetos parecem estar mais de acordo com os fatores a ter em consideração quando se trabalha para atingir a qualidade da educação nestes contextos (O'Sullivan 2006, Tikly 2011, Barrett et al. 2006) e as mudanças ocorridas na visão que se tem do desenvolvimento (Mesa 2014, Harber 2014, Shields 2013). Porém, por outro lado, o entrevistado K refere que ausência do Ministério da Educação da Guiné-Bissau durante a primeira fase do PASEG contribuiu para que o fator externo - instabilidade político-militar, que provocou alterações na programação do PASEG ao longo do tempo - não interferisse com a sua continuidade, por este se centrar nas escolas e nas OfLP, ao contrário do que se veio a verificar em 2012. Este aspeto, e apesar de ser reconhecido que a educação é uma componente importante em situação de emergência, pós-conflito e fragilidade (e.g. Paulson e Rappleye 2007, Brannelly, Ndaruhutse, e Rigaud 2009), traz para a discussão as seguintes perguntas: Que características devem ter os programas/ projetos para responder à instabilidade de países como a Guiné-Bissau? Os programas/ projetos de cooperação para o desenvolvimento devem balcanizar-se para que o contexto onde estão inseridos não interfira com os seus propósitos?

Pela complexidade das perguntas e pela perspetiva que o presente trabalho seguiu não é possível dar uma resposta muito aprofundada. Contudo, dos dados de que dispomos, parece que os programas/ projetos devem ser flexíveis e terem um conhecimento aprofundado do contexto e não devem balcanizar-se, pois comprometem os propósitos que devem ser tidos em consideração quando tentamos promover a qualidade da educação (O'Sullivan 2006, Tikly 2011, Barrett et al. 2006) e a governança global (Mesa 2014).

No que concerne ao fator interno prioridades da CP, e tendo em consideração o documento *Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa* (IPAD 2006), documento em vigor no final da 1.^a fase e em toda a 2.^a fase do PASEG, a segunda fase, está mais de acordo com as prioridades delineadas do que a primeira, por esta se centrar quase em exclusivo no apoio ao 3.^o ciclo do ensino básico e secundário.

O foco do Programa na língua portuguesa pode ser considerado com um fator interno preponderante que serviu de farol para a sua implementação. Porém, tal como referido anteriormente, houve diferenças entre a primeira e a segunda fase no que diz respeito à perspetiva que orientava a implementação do Programa. Assim, na primeira fase a língua portuguesa era um fim em si mesmo e na segunda uma estratégia para a qualidade e relevância da educação. Esta conclusão advém da análise dos documentos a que foi possível ter acesso, dos dados recolhidos nas entrevistas e nas conversas

informais. Por exemplo, na 2.^a fase foi definido o “Conceito estratégico PASEG para o ensino do Português como língua segunda em contexto multilingue” (PASEG s/d) onde o PASEG parece reconhecer, pelo menos a nível mais formal, a diversidade linguística da Guiné-Bissau e a importância que outras línguas nacionais desempenham no processo de trabalho na educação na Guiné-Bissau, embora a abordagem defendida seja a da língua portuguesa como a de língua segunda, facto que aparentemente não se verificava na primeira fase.

Um outro fator interno que influenciou a implementação do Programa foi a não existência de um documento de conceção e orientação que permitisse de forma programada prever os recursos, as atividades e os resultados que se pretendiam alcançar no período de 2000 ao ano letivo 2008/2009. Este fator contribuiu para a realização de atividades dispersas, muito dependentes dos interesses e da iniciativa individual dos AC e não tanto de uma estratégia coletiva, tendo como único denominador a promoção da língua portuguesa. Um exemplo é o número elevado de iniciativas que eram realizadas de forma anual e que não foi possível continuar da primeira para a segunda fase por terem um elevado grau de dependência dos AC, tornando-se assim efémeras. Este aspeto leva-nos a considerar que, como fator interno, na primeira fase do PASEG não existia uma teoria de mudança (Donaldson e Lipsey 2007, Coryn et al. 2011) que se adaptasse ao contexto de fragilidade da Guiné-Bissau, ao contrário da segunda fase.

Por outro lado, a organização interna do PASEG é outro fator interno que influenciou a sua implementação, nomeadamente a estrutura da coordenação. Assim, dos dados, parece que do ano 2000 ao ano letivo 2006/2007 não existia coordenação no terreno, pelo menos formal, sendo esta realizada à distância pelo Ministério da Educação de Portugal. Do ano letivo 2007/2008 ao 2008/2009 havia uma coordenação residente no país constituída por uma pessoa e várias coordenações informais, sendo que, de ano letivo 2009/2010 ao 2011/2012 havia uma coordenação geral e duas coordenações pedagógicas. Este fator, associado à existência de um documento de orientação e ao incremento orçamental, contribuiu para que na segunda fase do Programa o número de escolas abrangidas fosse superior em número em relação à primeira fase, não obstante o número de AC não ter sido alterado. Assim, o Programa expandiu-se para outras regiões (Bafatá, Cacheu e Gabú) com os GAP, os CAP, a educação de infância/pré-escolar, a gestão e administração escolar e a criação de OfLP, e a outras escolas de Bissau, com a criação da figura de formador local, e a inclusão da Educação de infância pré-escolar, bem como o acompanhamento às escolas anexas às práticas pedagógicas da escola de formação inicial de professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.

O fator interno orçamento, tal como referido anteriormente, influenciou estas alterações, uma vez que se verifica um aumento da verba disponibilizada da primeira para segunda fase, pese embora a

maioria do orçamento (entre 70% a 79%) - nos anos em que foi possível obter dados - se destinasse ao pagamento dos recursos humanos expatriados envolvidos, a despesas inerentes à sua operacionalização no terreno, à assistência científico-pedagógica, ao pagamento dos formadores locais e à aquisição de outro tipo de equipamento de apetrechamento das OfLP. Deve-se ter em consideração que, na segunda fase do PASEG, estava prevista a aquisição de viaturas e equipamentos, pagamento e alargamento para o três regiões e a criação de uma equipa de gestão de projetos de três pessoas e o cargo de assessor para o Ministério da Educação. A estes aspetos acresce o aumento de remuneração do ano letivo 2008/2009 para o 2009/2010 dos AC. Estes fatores podem explicar que o número de AC se mantém, mas os encargos aumentam em volume e percentagem. Todavia, também indicam que o PASEG tinha uma grande componente de ajuda ligada, aliás uma característica apontada à CP (Faria 2014, 2010, OCDE 2016).

O fator interno que parece ter funcionado como catalisador para as alterações introduzidas na segunda fase do PASEG foram as mudanças ocorridas na CP após a publicação do documento *Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa* (IPAD 2006) e a inclusão da assistência científico-pedagógica de uma instituição do ensino superior politécnico português em permanência com um enquadramento teórico para o apoio ao Programa (Santos e Silva no prelo, Silva et al. 2012).

Ainda no que concerne a fatores internos, a criação das OfLP na fase inicial do Programa, parece que foram o principal elo de ligação entre os AC e as escolas, especificamente devido à constante instabilidade vivida no seio das escolas com greves frequentes que impossibilitavam a lecionação de aulas por parte dos AC. Assim, as OfLP foram criadas tendo como meta a continuação do apoio às escolas e a manutenção da CP na área da educação em funcionamento no país. Este fator interno (OfLP) foi sofrendo metamorfoses com o desenrolar do PASEG e com a adoção de estratégias que as deixaram mais independente do Programa e dos AC, principalmente as aulas de informática. O principal fator que contribuiu para esta crescente autonomia foi a decisão de colocar os colaboradores a ministrar os cursos de informática. Este aspeto foi reforçado na segunda fase pelo fator interno – introdução/criação da figura dos professores dinamizadores – que tentaram abranger a dinamização completa das OfLP. Logo, estes fatores contribuíram para que as OfLP se tornassem menos dependentes dos AC e para uma redução da diversidade de atividades realizadas. Este fator provocou assim uma crescente autonomia e sustentabilidade das OfLP, para além de mudar a perceção de que as OfLP *eram* propriedade dos AC e/ou da CP, funcionando como embaixadas de Portugal nas escolas, para a perceção de que pertenciam às escolas e à Guiné-Bissau.

Em todas as OfLP, no momento da recolha de dados, predominava a gestão realizada pelo professor dinamizador 69,2%, seguida por diretor (7,7%), o professor dinamizador e os colaboradores (7,7%), o diretor, o professor dinamizador e os colaboradores (7,7%), e o diretor e o professor dinamizador (7,7%). Assim, o fator interno - criação da figura do professor dinamizador, introduzida na segunda fase do Programa, parece ter perdurado após o fim do Programa. Ainda a este respeito, quando questionados sobre quem trabalha/colabora nas OfLP, embora a resposta com maior número de frequência seja o professor dinamizador e os colaboradores (38,5%), configuração promovida desde a segunda fase do PASEG, surgem outras abordagens, sendo a segunda mais comum o diretor, o professor dinamizador, os colaboradores e associação de estudantes (23,1%). Porém, na leitura destes aspetos não pode ser descurado o facto de a segunda fase do PASEG, para além de ter durado apenas três anos, dois desses anos foram os mais estáveis dos últimos 15 anos no setor da educação.

Um fator interno que contribuiu para a mudança de estratégia do Programa – foco nos professores em detrimento dos alunos - foi a criação dos GAP no ano letivo 2006/2007 que constituíram a primeira aproximação estruturada do PASEG à formação contínua de professores e o início do progressivo abandono da lecionação aos alunos. Este fator interno, conjugado com o alargamento do Programa e inclusão de formadores locais, provocou um aumento progressivo do número de professores a frequentar os GAP e CAP, e um decréscimo do apoio aos alunos em cursos de formação e outras atividades em língua portuguesa. Porém, o fator externo - redução horária concedida pelo Ministério da Educação da Guiné-Bissau - parece ter contribuído para motivar os professores a participarem nos GAP e CAP.

O fator interno que aumentou o número total de participantes nas formações e o reforço da presença fora da área geográfica de Bissau do PASEG, mais especificamente para as regiões de Cacheu e Gabú, foi a inclusão da formação de monitores de educação de infância/pré-escolar.

Se tivermos em consideração o fator interno - apoio às escolas de formação inicial de professores e aos estágios - parece que este fator contribuiu para um acompanhamento mais individualizado e capacitação dos estagiários, apoio à implementação da reforma curricular a decorrer nestes níveis de formação e para a reestruturação da organização dos estágios. Esta reestruturação focou-se na criação de uma rede de escolas anexas fixa, na definição de uma estratégia comum e na construção de uma grelha de observação que “uniformizou, clarificou, legitimou e desocultou a observação de aulas dos estagiários” (Santos, Silva, e Mendes 2012b, 47).

No que diz respeito ao fator interno - apoio à educação para a cidadania e ambiente, associado ao fator interno - inclusão do Ministério da Educação da Guiné-Bissau e sua estrutura orgânica nas atividades do Programa, parece que foi crucial para a finalização e impressão do *Referencial de*

Competências para a Promoção e Desenvolvimento da Educação para a Cultura da Paz, Cidadania, Direitos Humanos e Democracia, e para a participação do Programa na finalização do *Referencial de Competências para Educação Ambiental* e na introdução destas temáticas no âmbito da revisão curricular na formação inicial de professores, na revisão curricular do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e na Estratégia Nacional de Formação em Serviço e Contínua de Professores. Este foco nas questões ambientais e de sustentabilidade está de acordo com o referido por vários autores nas mudanças de foco das abordagens em cooperação para o desenvolvimento e associado às mudanças ocorridas nas perspetivas do que é o desenvolvimento (Harber 2014, Mesa 2014).

O fator interno – articulação das intervenções da Cooperação Portuguesa na Guiné-Bissau, introduzido na segunda fase do PASEG reforçou e articulou as sinergias entre os projetos da CP na área da educação e deste processo teve início o embrião do grupo de trabalho para a estratégia nacional para a formação em serviço e contínua de professores e a operacionalização de um projeto conjunto entre o Programa, uma ONGD portuguesa e uma agência das Nações Unidas (Santos, Silva, e Mendes 2012b). Esta componente já tinha sido sugerida por Solla (2005) como sendo uma lacuna da CP e um fator importante a ser realizado e que se veio a verificar.

Da análise dos questionários, podemos afirmar que um fator externo comum às escolas apoiadas pelo PASEG é terem sido fundadas depois de 1974 (86,7%) e disponibilizarem o 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e o ensino secundário.

O fator externo que prevalece na maioria das escolas apoiadas pelo Programa é a maioria dos professores possuir formação pedagógica (85,68%), lecionar em escolas do 3.º ciclo do ensino básico e secundário (46,7%) e situarem-se em Bissau, capital do país. Este último aspeto seria expectável se tivermos em consideração o historial do PASEG e as suas características. Devido também a esta localização mais urbana, a maioria das escolas são de construção definitiva e/ ou definitiva e precária.

Podemos ainda considerar que um outro fator externo ao Programa comum a todas as escolas é o acesso a energia elétrica, predominando o acesso através de gerador e rede pública, estando este fator externo possivelmente relacionado com um interno que foi o equipamento das OfLP, e consequentemente das escolas, com um gerador.

Um outro fator externo é a presença, em média, de $28,47 \pm 15,62$ salas de aula por escola. Porém como podemos ver pelo valor elevado do desvio padrão, as dimensões das escolas são díspares, principalmente devido às escolas do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico e às que se situam fora da capital. Assim, pela análise mais em pormenor dos dados, verificámos uma distribuição assimétrica positiva do

número de salas de aula por escola, com 50% das escolas a situar-se no intervalo entre 20 e 40 salas de aula.

O fator externo inerente às escolas apoiadas pelo PASEG é a presença nas infraestruturas de um espaço próprio para a direção (86,7%), um espaço próprio para a secretaria (73,3%) e sala dos professores (80%) que induz que estas escolas têm condições físicas para potencialmente albergar uma OfLP.

Um aspeto que configura um fator externo e interno em simultâneo, os planos de desenvolvimento de escola, iniciativa lançada por um técnico do INDE e implementada de forma piloto pelo Programa, existe em 53,3% das escolas, estando a ser implementado em 75% destas.

Em relação ao fator externo - número de alunos, verificámos que, com a exceção das escolas 3, 5 e 13, os do sexo masculino são superiores em número (31328 / 55,1%) aos do sexo feminino (25524 / 44,9%) perfazendo um total de 56852 alunos nas escolas apoiadas pelo PASEG. Nas escolas 1, 8 e 15 o número de alunos do sexo masculino ultrapassa mesmo os 60% do número total de alunos e abrange as três escolas fora de Bissau. Quando utilizamos este fator externo - número total de alunos por escola sobre o fator interno - número de anos de presença do PASEG nas escolas e se efetuou uma análise do coeficiente de correlação de Spearman para medir o grau de associação ou de relação linear entre elas, constata-se que não há uma correlação estatisticamente significativa entre as variáveis em análise ($p=0,660$; $p=0,126$). Assim, estes dados sugerem que o número de alunos por escola não representa um fator externo que foi tido em consideração para ao apoio prestado pelo PASEG.

Pela análise das respostas ao questionário, o fator externo - materiais escolares, de certa forma encerra um paradoxo, uma vez que os respondentes têm a perceção de que 80% dos alunos têm acesso a estes materiais, embora apontem este facto como um dos fatores que mais contribui para o insucesso escolar. Desta forma, o insucesso escolar, se for avaliado pelos dados do número de meninas e meninos que transitam de ano escolar após as avaliações realizadas pelos professores, verificamos que na generalidade das escolas é um fator externo que apresenta valores elevados, sendo a percentagem mais baixa 17,6% e a mais alta 34,9%. A Escola 13, que apresenta melhores resultados nestes indicadores, tem características que lhe conferem vantagens em relação às restantes (autogestão, recebe apoio de várias instituições nacionais e estrangeiras, seleciona os alunos, entre outros).

Verificamos que a maioria dos professores das escolas que foram apoiadas é do sexo masculino - 1399 do sexo masculino (82%), tal como constatado por Benavente e Varly (2010) a nível nacional. Porém, nas escolas 6 e 14 o número de professores do sexo feminino ultrapassa os do masculino, 57,7%

para 42,3% e 57,9% para 42,1% que, tal como referido anteriormente, influenciou a perceção e experiência destas professoras com os GAP.

Em relação ao fator externo - acesso a formação contínua para os professores, verificámos que 60% das escolas referem ter acesso a tal, porém assinalaram o PASEG como sendo a instituição que disponibiliza essa formação aos professores, apesar de este Programa já não estar em funcionamento. Assim, podemos concluir que o PASEG era o meio privilegiado de acesso a formação contínua para os professores das 15 escolas, sendo os conteúdos/temáticas das formações com maior número de respostas a língua portuguesa (77,4%), a matemática (55,6%), seguidas pela informática (44,4%) e pela biologia (44,4%).

Em suma, e tendo em consideração os fatores internos e externos apontados anteriormente, podemos considerar que a educação surge como um pilar da APD da CP neste caso específico, mesmo em situação de fragilidade como apontado por vários autores (e.g. Paulson e Rappleye 2007, Brannelly, Ndaruhutse, e Rigaud 2009). As principais razões que parecem estar associadas ao PASEG, entre as possíveis (Harber 2014, Novelli 2013, 2010), são as morais, as éticas, as políticas e ambientais e as de sustentabilidade, embora em certa medida as económicas também podem ser consideradas, porque grande parte do orçamento (entre 70% a 79%) pode ser considerado ajuda ligada.

A abordagem “3D” (Novelli 2013) não parece estar presente no PASEG, porém é um aspeto a ter em consideração em futuras análises da CP, juntamente com as questões económicas. Esta mudança de prioridades circunscreve-se à publicação do *Conceito Estratégico da Cooperação Portuguesa 2014 - 2020* (Presidência do Conselho de Ministros 2014) e às declarações do início de 2015 do Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Cooperação ao jornal Expresso (Campos Ferreira 2015) ou presentes no sítio do Portal do Governo (Portal do Governo 2015), que considerou que “Exportar desenvolvimento é importar segurança e bem-estar”.

Em relação à análise destes fatores internos e externos à luz das principais agendas identificadas por Rose e Greeley (2006), podemos considerar que o PASEG seguiu a agenda da educação para todos e dos objetivos de desenvolvimento do milénio, principalmente na segunda fase. Porém apresentou flexibilidade para responder a algumas particularidades da Guiné-Bissau devido a ser de carácter bilateral e às especificidades da CP, por ter origem num país semiperiférico, e por isso caracterizado pela coexistência e tensão entre localismos de agendas duplamente localizadas (Santos 2002).

6. Conclusão

Esta secção divide-se em duas partes, a primeira apresenta as considerações finais e as principais conclusões, bem como realiza uma reflexão global sobre o trabalho, procurando responder às questões de investigação formuladas e enquadradas pelos autores e conceitos que foram convocados para a construção da argumentação científica da presente tese. A segunda parte apresentada sugestões para futuras investigações.

Tendo como referência que a problemática inerente ao presente estudo é avaliar qual o impacto e efeitos do PASEG da cooperação portuguesa, na Guiné-Bissau, nas escolas onde interveio de 2000 a 2012, as questões de investigação e os objetivos formulados serviram de guião para alcançar este propósito. O estudo de caso foi a opção metodológica escolhida, tendo-se recorrido ao paradigma compreensivo de Stake (2004), e ao seu modelo respondente (*responsive*), para proceder a um olhar geral e um olhar focado sobre o impacto e efeitos do PASEG nas escolas.

O presente estudo perspetiva a avaliação como um processo de investigação, e não um estudo de avaliação, por conseguinte segue um quadro teórico e uma organização e propósitos próprios da investigação em ciências da educação. Como nas ciências sociais os conceitos são o nosso instrumento de trabalho, o quadro teórico que sustenta a presente investigação (capítulo 2) reveste-se de extrema relevância. Por esta razão é abrangente, reunindo um conjunto de conceitos que em conjunto permitem um olhar sobre a complexidade do PASEG.

Consideramos também que foi crucial para o presente estudo a inclusão da literatura sobre educação e fragilidade, e a adoção do pressuposto que nos processos de avaliação os efeitos resultam de um impacto, e que a avaliação de escolas pode ser analisada através de 10 tipos de efeitos - discursivo, procedimental, parcial, estrutural, exógeno, endógeno, positivo, negativo, pretendido e colateral (Pacheco, Seabra, e Morgado 2014). Esta relevância está relacionada com os resultados da revisão do quadro teórico, pois as *developmental evaluations*, que estão mais próximas da investigação que realizámos, parecem conter critérios mais relacionados com a identificação de indicadores de progresso, de medida, de *accountability*, de possibilitar *evidence-based policy*, de responder às prioridades das agências financiadoras e servir de suporte à sua tomada de decisão, reconhecerem maior validade aos métodos quantitativos e à relação causa efeito, e ao seguirem, quase exclusivamente, os critérios definidos pelo CAD da OCDE - relevância, eficácia, eficiência, sustentabilidade e impacto. Assim, a tipologia de efeitos utilizada tornou possível uma análise que extravasou estes pressupostos, para além de apresentar um grande potencial para ser utilizada na avaliação de projetos/ programas de cooperação

para o desenvolvimento na área da educação. Contudo, para que tal aconteça, os descritores de cada efeito necessitam de ser adaptados.

Um outro fator que acresce complexidade à investigação realizada é o facto de ser uma investigação transcultural, de um investigador do Norte global a investigar o Sul global, que provocou a emergência da noção de investigador *inbetweener* (Milligan 2016). Esta perspetiva pressupõe que estejamos predispostos a “aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul” (Santos 2010, 9), levando assim que algumas barreiras epistemológicas e os pressupostos inerentes à investigação, sejam problematizados e se proceda a uma transição de monoculturas para ecologias de saber (Santos 2007).

Da descrição e análise dos dados, que partiu de um questionário, de entrevistas semiestruturadas, de *focus-groups*, de análise documental, de conversas informais, de notas de campo e de observação não participante, sai-se com a certeza de que as perguntas de investigação e os objetivos propostos foram alcançados, podendo, neste sentido, concluir-se que, de uma forma geral, as perceções e experiências dos respondentes são positivas em relação ao PASEG e que promovia a educação como “uma oportunidade oferecida” (Pinar 2007b, 22).

O presente estudo revelou que as principais razões associadas à criação do PASEG, entre as possíveis (Harber 2014, Novelli 2013, 2010), são as morais, as éticas, as políticas, as ambientais e de sustentabilidade, não parecendo estarmos na presença de uma abordagem “3D” (Novelli 2013). Devido a grande parte do orçamento (entre 70% a 79%) poder ser considerado ajuda ligada, uma das características apontadas à CP e que tem aumentado nos últimos anos, podemos considerar também que o PASEG apresenta características de natureza económica.

O Programa teve início motivado por uma decisão política e um carácter bilateral, que parece ter contribuído para responder às solicitações da Guiné-Bissau e seguir uma agenda semiperiférica e não tanto influenciada pelas agendas globais. Não obstante, em relação às principais agendas identificadas por Rose e Greeley (2006), o PASEG também seguiu alguns dos aspetos da agenda da educação para todos e dos objetivos de desenvolvimento do milénio – principalmente na segunda fase (2009 – 2012).

A língua portuguesa surge como *leitmotiv* da intervenção do PASEG e verifica-se um dualismo entre a perspetiva de educação como um direito e como capital humano. Durante a implementação do Programa, no que concerne à qualidade da educação, parece terem predominado características de “deficit notion”, embora também possua algumas de “contextual understanding of quality” (O’Sullivan 2006). Ainda em relação a este aspeto, os indicadores de qualidade que predominam correspondem ao primeiro grupo definido por O’Sullivan (2006) e encontram-se sistematizados na secção 2.4.3.

Como consequência do modelo adotado durante a maior parte de vigência do PASEG, podemos concluir que predominou uma perspectiva assistencialista, uma programação anual dependente dos AC e a ausência de uma teoria de mudança que, de uma forma global, limitou os efeitos e impactos do Programa nas escolas.

O Programa, a nível global, promoveu os seguintes referentes da globalização na educação: centralidade do currículo como veículo de conhecimento; convergência para a existência de um *core curriculum*; *retylerização* das práticas curriculares; reforço dos conteúdos e das competências; fragmentação do conhecimento escolar, dando mais peso curricular a certas disciplinas como, por exemplo, à matemática e às ciências; balcanização do conhecimento escolar, colocando ênfase numa organização curricular insular; e maior importância a temas como educação para a cidadania e competências para a vida. Contudo, verificamos a coexistência e tensão entre localismos de agendas duplamente localizadas (Santos 2002), por se tratar de Portugal, um país semiperiférico, pela ênfase colocada na língua portuguesa, inerente à política externa de Portugal, no 3.º ciclo do ensino básico e secundário, em certas disciplinas e na lecionação de aulas aos alunos durante um período relativamente longo de tempo Vs. a formação de professores, a promoção da educação para todos, o trabalho com o pré-escolar e o 1.º e o 2.º ciclos do ensino básico.

Através do estudo aprofundado das escolas 1, 2, 3 e 4 verificamos que há a perceção e experiência que o Programa centrava a sua atuação na criação de Oficinas em Língua Portuguesa (OfLP), na formação de professores com ênfase na língua portuguesa, na matemática, na biologia e nas TIC, em gestão e administração escolar e na produção/ distribuição de materiais. Nas escolas 2, 3 e 4, numa fase inicial, acresce a lecionação de aulas aos alunos.

Numa análise global, podemos concluir que o PASEG resultou de uma decisão política que visava suprir a falta de recursos humanos qualificados no ensino secundário Guineense, um fator externo, mas que resulta de uma cooperação de âmbito bilateral que integra componentes internas inerentes à política externa de Portugal. A primeira fase do PASEG (2000 a 2008/2009) centrou-se numa perspetiva focada nos AC e na língua portuguesa como um fim em si mesmo - *brankundad*²³ e assistencialista – e até ao ano letivo 2005/2006 teve características similares à cooperação realizada nos primeiros anos após a independência da Guiné-Bissau (1974), para onde eram enviados professores de Portugal para lecionar aulas no ensino secundário e colmatar a falta de professores qualificados para este nível de ensino. A

²³ “usos e costumes dos brancos” (Scantamburlo 1999, 91)

segunda fase do Programa (2009/2010 a 2011/2012) centrou-se fundamentalmente nas escolas e na língua portuguesa como estratégia – menos *brankundadi* e menos assistencialista.

A participação do Ministério da Educação da Guiné-Bissau e da sua estrutura orgânica no PASEG parece ter sido inconstante e limitada a alguns períodos da sua vigência, sendo a participação das escolas e das suas direções mais efetiva durante o Programa. Na primeira fase, o PASEG assemelhava-se a um programa balcanizado, pois, aparentemente, estava isolado do que se passava à sua volta, ao contrário do que ocorreu na segunda fase, onde houve maior participação do Ministério da Educação da Guiné-Bissau e sua estrutura. Este facto provocou uma mudança de paradigma no PASEG, quer em relação à programação, ao modelo seguido, ao perfil dos AC e às funções que desempenhavam.

A publicação durante a vigência do PASEG do documento *Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa* (IPAD 2006) e a inclusão da assistência científico-pedagógica de uma instituição do ensino superior politécnico português em permanência, parecem ter sido os fatores internos cruciais que funcionaram como catalisador para as alterações introduzidas na segunda fase do PASEG – por exemplo, o abandono da lecionação direta aos alunos; a ênfase na formação de professores; a existência de um documento de conceção e orientação que permitisse de forma programada prever os recursos, as atividades e os resultados que se pretendiam alcançar; a criação da figura de formador local; a formação em gestão e administração escolar; o incremento orçamental; e a existência de uma teoria de mudança que se adaptasse ao contexto de fragilidade da Guiné-Bissau.

A componente do PASEG de educação para a cidadania e ambiente foi uma área de trabalho nova e inovadora na CP, que contribuiu para a finalização e impressão do *Referencial de Competências para a Promoção e Desenvolvimento da Educação para a Cultura da Paz, Cidadania, Direitos Humanos e Democracia*, para a participação do Programa na finalização do *Referencial de Competências para Educação Ambiental* e na introdução destas temáticas no âmbito da revisão curricular na formação inicial de professores, na revisão curricular do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e na Estratégia Nacional de Formação em Serviço e Contínua de Professores.

As escolas apoiadas pelo PASEG analisadas foram, na sua maioria, fundadas após 1974 (86,7%), disponibilizam o 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e o ensino secundário, são de construção definitiva e/ ou definitiva e precária, e estão todas localizadas em zonas urbanas, principalmente Bissau, capital do país. A maioria dos professores das escolas possui formação pedagógica (85,68%), leciona em escolas do 3.º ciclo do ensino básico e secundário (46,7%) e são do sexo masculino (82%).

Em relação ao número de alunos, verificámos que o PASEG apoiava aproximadamente 56852 alunos, sendo na sua maioria do sexo masculino (31328 / 55,1%). Os dados sugerem também que o

número de alunos por escola não representa um fator externo que foi tido em consideração para ao apoio prestado pelo PASEG às escolas.

As OfLP, de uma forma global, podem ser consideradas como o principal impacto do PASEG nas escolas, tendo sido responsáveis pela introdução da informática nas escolas públicas da Guiné-Bissau, possibilitaram o maior uso da língua portuguesa e o *empowerment* de comunicar nesta língua. São também responsáveis por gerar receitas financeiras e democratizar o acesso à informática e a bibliografia aos alunos, professores e comunidade da sua área de influência, independentemente de pertencerem ou não à escola que detém a estrutura. Ainda no que concerne às OfLP, os efeitos mais comuns às quatro escolas analisadas em profundidade (1, 2, 3 e 4) são:

- Efeito pretendido, estrutural e positivo - Maior uso da língua portuguesa / Acesso a materiais bibliográficos / Formação do professor dinamizador;
- Efeito pretendido, parcial e positivo - Distribuição de materiais aos professores (e.g. sebatas e antologias).

Os dados também apontam que as OfLP provocaram efeitos negativos e colaterais, uma vez que, principalmente na escola 2, as meninas participavam menos e/ou não participavam nas atividades devido a questões relacionadas com os estereótipos de género, não parecendo o PASEG ter adotado estratégias para ultrapassar/ minorar este aspeto. Ainda em relação aos estereótipos de género, estes aspetos voltam a surgir na escola 3 quando explorávamos os aspetos inerentes aos GAP, muito possivelmente por todas as participantes serem mulheres.

Ainda no que concerne à dinamização e gestão das OfLP podemos concluir que existe uma dependência discursiva e real nos AC e no PASEG, diretamente proporcional ao número de anos que este esteve na escola, parecendo este fator estar associado às estratégias adotadas ao longo do tempo e à perspetiva assistencialista que vigorou durante uma grande parte do Programa. Os dados também indicam que a compensação não financeira (acesso à língua portuguesa, informática, internet, entre outros) fornecida aos colaboradores das OfLP é insuficiente para estes desempenharem as suas funções, apesar de ser considerada importante. Um outro aspeto focado pelos colaboradores das OfLP é a necessidade de formalizar o seu trabalho.

Em relação à formação de professores realizada pelos GAP e CAP, a língua portuguesa volta a ganhar destaque, embora sejam também referidas a matemática, a biologia, a física, a química, e a filosofia. Estas formações - essencialmente os GAP - juntamente com os materiais produzidos e distribuídos, funcionaram como mediadores curriculares intra e inter-escolas, que se alargavam para

além das escolas foco de intervenção, principalmente para escolas privadas, onde os professores acumulam funções. Possibilitaram ainda a aparente melhoria das competências dos professores em termos linguísticos, científicos, pedagógicos e didáticos. A língua portuguesa parece revestir-se de uma característica particular - o *empowerment* dos professores para comunicarem nesta língua dentro e fora do recinto escolar, independentemente do nível de domínio linguístico – pois é a língua oficial e de escolarização, embora seja falada por uma minoria da população. Os GAP e os CAP proporcionaram ainda o acesso a formação contínua sediada nas escolas, embora numa fase inicial fossem espaços similares às Comissões de Estudo²⁴. Os GAP, principalmente após a sua reformulação na segunda fase do PASEG, promoveram a implementação dos temas tratados nas formações nas salas de aula, aumentando a influência do PASEG no currículo real/ apresentado. Este facto é mais visível na Escola 1, possivelmente devido a ser uma escola fora da capital, de menor dimensão e, entre outros fatores, conseguirem envolver todos os professores. Todos estes dados vão em sentido contrário aos de Campos e Furtado (2009a) que salientam que as formações docentes na Guiné-Bissau, até à publicação do seu relatório, tinham tido pouco impacto na prática docente e aos de Anderson-Levitt (2008) que indica que se caminha para uma uniformização curricular no contexto/nível de decisão curricular político-administrativo. Este aspeto parece estar relacionado com a dimensão do país e de o *locus* da intervenção do PASEG ser a(s) escola(s), contribuindo assim para uma certa uniformização no contexto/ nível de decisão curricular de gestão e de realização, neste último ainda mais intenso devido aos materiais produzidos, às aulas modelo/ planificações elaboradas nas formações, ao currículo ser perspectivado como um plano, principalmente na primeira fase, e a nível macro para a existência de um *core curriculum*.

O fim do PASEG, devido ao corte de relações entre o Estado Português e o Estado Guineense, após o golpe de Estado de 12 de Abril de 2012, provocou a interrupção de todas as atividades.

Ao nível dos efeitos e impactos, e partindo do pressuposto que nos processos de avaliação os efeitos resultam de um impacto, o facto de o PASEG ter sido planeado anualmente, por vezes sem uma orientação estratégica definida e muito dependente de fatores individuais dos AC - com a exceção dos últimos três anos de vigência - originou impactos e efeitos diferentes em algumas das componentes, principalmente nas OfLP e nos GAP. De uma forma global, o PASEG pode ser considerado um efeito

²⁴ Que são “um esquema de aperfeiçoamento descentralizado e que funcionava como um grupo de entreajuda, animado por um professor mais qualificado.” (Monteiro 2005, 88)

exógeno que dissolveu a maioria dos possíveis efeitos endógenos que ocorreram, essencialmente relacionados com os GAP.

Da combinação possível da tipologia de efeitos verificamos que os seguintes são os mais comuns às quatro escolas:

- Efeito colateral e positivo - Empowerment no uso da língua portuguesa / Melhoria do trabalho colaborativo entre os professores / Mediação curricular na escola;
- Efeito exógeno - GAP/ CAP / OfLP / Formação da direção / Distribuição de materiais;
- Efeito pretendido, positivo e estrutural - Acesso a materiais didáticos;
- Efeito pretendido e positivo - Melhorar o uso da língua portuguesa / Modo de planificação / Alterou as estratégias pedagógicas / Formação à direção da escola
- Efeito pretendido, parcial e positivo - Envolvimento da direção desde o início da intervenção / Existência de formação contínua sediada na escola / Distribuição de materiais aos professores (e.g. sebatas e antologias);
- Efeito pretendido, estrutural e positivo - Maior uso da língua portuguesa / Acesso a materiais bibliográficos / Formação do professor dinamizador;
- Efeito colateral, estrutural e negativo - Fim do PASEG.

De uma forma global, da análise aprofundada das quatro escolas, as componentes da intervenção que se cingiram a um efeito pretendido e positivo, mas de âmbito estritamente individual, como, por exemplo, os CAP destinados aos alunos e a lecionação de aulas, parecem não ter tido efeitos e impacto nas escolas.

Da comparação entre escolas, verificamos que, em relação às atividades de formação (GAP, CAP e direção de escola), o número de efeitos é maior na escola 1. Assim, este aspeto parece sugerir que os efeitos da intervenção são mais expressivos e sistémicos em escolas fora da capital e de menor dimensão onde todos os professores da escola são envolvidos na formação. Desta forma, estes dados parecem indicar que as estratégias para os grandes liceus da capital devem ser diferentes das do interior do país. Um outro aspeto a salientar que influenciou os efeitos do PASEG nesta escola (escola 1), é a lógica de intervenção seguida desde o início ter sido diferente, pois só beneficiou de apoio na segunda fase do Programa.

Os dados recolhidos sugerem também que a combinação de efeitos com maior número de frequência por escola é o seguinte:

- Escola 1 - predominam os efeitos colaterais e positivos / efeitos pretendidos e positivos;

- Escolas 2, 3 e 4 - predominam os efeitos pretendidos e positivos / efeitos pretendidos, estruturais e positivos.

Na análise da combinação de efeitos, verificamos que há componentes que podem ser considerados simultaneamente efeitos diferentes. Assim:

- Em todas as escolas o foco na língua portuguesa, na matemática, nas ciências e nas TIC parece-nos que produz ao mesmo tempo um efeito discursivo, pretendido, positivo e parcial e um efeito discursivo, pretendido, negativo e estrutural;
- Em todas as escolas, com a exceção da escola 4, a distribuição de materiais aos professores (e.g. sebentas e antologias) provoca ao mesmo tempo um efeito pretendido, parcial e positivo e um efeito pretendido, estrutural e negativo;
- Na escola 4 a gestão da OfLP pelos AC provocou ao mesmo tempo um efeito pretendido e positivo e um efeito colateral, estrutural e negativo;
- Na escola 3 a possibilidade de trabalho colaborativo provocou ao mesmo tempo um efeito colateral e positivo e um efeito colateral, estrutural e positivo;
- O acesso à informática na escola 1 é um efeito parcial e nas restantes (2, 3 e 4) estrutural.

Podemos também concluir que as OfLP, GAP e CAP necessitavam de ter sido apoiados desde o início em mecanismos endógenos e na *gramática* de cada escola, para, desta forma, tentar assegurar a continuação das atividades e evitado que o fim do PASEG fosse um efeito colateral e negativo. Porém, algumas das inovações introduzidas (e.g. TIC; formação contínua de professores sediada na escola; apoio à direção de escola), devido à fragilidade do sistema educativo guineense, muito dificilmente poderão continuar sem algum tipo de apoio externo. Este aspeto é crucial para futuras intervenções na medida em que a sustentabilidade de algumas inovações introduzidas nas escolas é diminuta sem apoio externo permanente. Os dados recolhidos também sugerem, que para além dos fatores apontados anteriormente, o PASEG fornecia força anímica/ elevava a moral dos professores para o desenvolvimento do seu trabalho, fator crucial no cenário de fragilidade e instabilidade que vive o país.

Em face ao exposto, parece que a continuação de algumas das iniciativas do PASEG (e.g. formação contínua de professores, acesso a materiais, dinamização de atividades extraescolares, requalificação da escola) originou dependências reais e discursivas que condicionam a continuação de muitas das atividades, sendo algumas fruto de uma perspetiva fortemente assistencialista (Mesa 2014, Harber 2014, Shields 2013) que vigorou durante uma grande parte do PASEG, e outras devido à fragilidade do

país e do sistema educativo. Com efeito, parece haver uma relação diretamente proporcional entre o número de anos que o PASEG esteve nas escolas e o grau de dependência destas no Programa. Porém, este efeito não pode estar desassociado das diferentes abordagens seguidas ao longo do Programa. As estratégias adotadas na segunda fase (2009 a 2012) parecem ter funcionado para diminuir a perceção e o grau de dependência em relação ao PASEG e aos AC das escola. Há também evidências que o PASEG teve efeitos mais expressivos e sistémicos em escolas fora da capital e de menor dimensão, e é consensual para todos os respondentes a necessidade de continuar o apoio às escolas.

Porém, na leitura destes aspetos não pode ser descurado o facto de que a segunda fase do PASEG, para além de ter durado apenas três anos, dois desses anos foram os mais estáveis dos últimos 15 anos no setor da educação.

O impacto do PASEG no sistema educativo da Guiné-Bissau aliado à melhoria da qualidade da educação que possibilitou, está inerente às características da CP e, *inter alia*, à dimensão do país e consequentemente do sistema educativo, para além da maioria da população viver em Bissau.

Por fim, consideramos que o aprofundamento teórico e empírico que resultou deste estudo beneficiará diretamente o nosso trabalho no futuro, para além de contribuir para o estado da arte dos estudos curriculares, dando relevo ao contexto da Guiné-Bissau, país periférico do sistema mundial sobre o qual existem poucos estudos sobre o seu sistema educativo. Parece-nos também que do ponto de vista sociopolítico os resultados alcançados têm um elevado interesse, uma vez que poderão influenciar as futuras intervenções da Cooperação Portuguesa, de outros doadores e projeto/ programas na Guiné-Bissau e países com características similares. Possibilita também acrescentar dados empíricos sobre a influência da(s) globalização(ões) no currículo e iluminar a investigação sobre a implementação de programas/projetos de cooperação para o desenvolvimento trazendo experiências, conhecimento, inovações e práticas do Sul global que podem ser aprendidas pelo Norte global. Permite ainda que outras vozes e outro contexto possa ser adicionado ao processo em curso da internacionalização dos estudos curriculares. Os estudos revistos e presentes no capítulo 1, permitiram mapear a investigação publicada sobre a Guiné-Bissau na área da educação. Através deste mapeamento e tendo como referência que os estudos curriculares no continente africano têm como característica o conhecimento exógeno Vs. endógeno, inovação, diversificação, políticas linguísticas, resultados escolares e sistemas de exames (Le Grange 2010), verificar que a Guiné-Bissau apresenta estas tendências, porém emerge uma nova que corresponde ao que podemos designar de gestão e organização curricular numa perspetiva histórica. Esta revisão permitiu ainda averiguar que, aparentemente, os estudos curriculares na Guiné-Bissau, como área de investigação, *per sí*, são residuais devido ao passado colonial, à instabilidade vivida desde

a independência e à débil situação das instituições de investigação do país. Desta forma, predominam fatores exógenos ao campo e ao país, principalmente devido à dependência de financiamento externo para o funcionamento de instituições e/ou para realizar investigação e as condições para o(s) diferente(s) campo(s) nacionais se formarem e/ou consolidarem são diminutas, não havendo evidências que os estudos curriculares se encontrem numa fase de afirmação identitária

Do trabalho realizado surgem as seguintes propostas para futuros estudos sobre a temática em análise:

- Alargar a amostra realizando uma análise em profundidade de todas as escolas;
- Analisar, recorrendo a outras técnicas de recolha de dados e tendo como ponto de partida os dados presentes no primeiro capítulo, a(s) história(s) dos estudos de currículo na Guiné-Bissau e quais as presentes circunstâncias;
- Perceber até que ponto o PASEG contribuiu para tornar as escolas públicas mais atrativas, criando desequilíbrios na crescente mercadorização da educação, e se funcionou como um fator que aumentou a concorrência entre escolas públicas e privadas;
- Averiguar se o PASEG contribuiu para que a oferta da iniciativa privada de educação no 3.º ciclo do ensino básico e secundário não aumentasse;
- Perceber até que ponto o PASEG contribuiu para a mediação curricular nas escolas privadas e para o seu aumento de qualidade, quando comparado com as escolas públicas apoiadas pelo PASEG;
- Averiguar se as organizações não-governamentais são a resposta mais adequada para a implementação de projetos e/ou programas de cooperação para o desenvolvimento nos países frágeis como a Guiné-Bissau quando comparados com a cooperação bilateral e/ ou multilateral;
- Identificar qual(ais) a(s) relação(ões) entre o PASEG e o projeto de uma ONGD portuguesa que continuou as suas atividades;
- Averiguar quais as características de uma “boa escola” na Guiné-Bissau;
- Averiguar quais os desafios que se colocam à cooperação bilateral na área da educação com os países frágeis como a Guiné-Bissau;
- Verificar quais as características que devem ter os programas/ projetos para responder à instabilidade de países como a Guiné-Bissau;
- Analisar se os programas/ projetos de cooperação para o desenvolvimento devem balcanizar-se para que o contexto onde estão inseridos não interfira com os seus propósitos;

- Averiguar até que ponto a abordagem “3D” (Novelli 2013) vai penetrando no discurso e na prática da cooperação portuguesa e dos restantes atores da educação na Guiné-Bissau;
- Averiguar como é que a criação do Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, que teve origem na fusão entre o Instituto Camões e o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, e as alterações provocadas pelo *Conceito Estratégico da Cooperação Portuguesa 2014 -2020*, mudaram o discurso e a prática da cooperação portuguesa na área da educação;
- Identificar as *reformas viajantes* presentes na área da educação na Guiné-Bissau e a sua proveniência, bem como analisar as suas implicações no sistema educativo;
- Averiguar até que ponto o portefólio de experiências da Cooperação Portuguesa na área da educação foi empacotado para ser aplicado na reforma educativa em que participou.

7. Referências bibliográficas

2014. "Currículo na contemporaneidade: internacionalização e contextos locais: atas." Colóquio sobre Questões Curriculares - Colóquio Luso-Brasileiro de Questões Curriculares - Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares, Braga.
- Adichie, Chimamanda Ngozi. 2009. *Meio Sol Amarelo*. Alfragide: Edições Asa.
- Afonso, Almerindo Janela. 2010. "Políticas educativas e auto-avaliação da escola pública portuguesa. Apontamentos de uma experiência." *Revista Estudos em Avaliação Educacional* 21 (46):343-362.
- Afonso, M., M. Magalhães, M. Ribeiro, and H. Monteiro. 2008. Avaliação de três intervenções no sector da educação na Guiné-Bissau (2000-2007). Lisboa: Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento.
- Afonso, Maria Manuela, Maria João Robalo, and Pedro Amaral. 2010. Avaliação do Programa Indicativo de Cooperação - Portugal - Guiné-Bissau (2008-2010). Lisboa: IPAD.
- Ahlenhed, B., G. Callewaert, M. Cissoko, and H. Daun. 1991. School Career in Lower Primary Education in Guinea -Bissau. The Pupils and Their Socio-economic and Cultural Background. Estocolmo, Suécia: SIDA.
- Aimé, Nima, Julieta Barbosa, Marianne Bull, Mamadú Jao, and Ilda Lourenço-Lindell. 1996. Para futuro vale a pena - um estudo sobre a participação feminina na escola na Guiné-Bissau. Bissau: Swedegroup.
- Almeida, Hilda Maria Ferreira de. 1981. "Educação e transformação social. Formas alternativas de educação em país descolonizado." Mestrado, Departamento de Filosofia da Educação, Instituto de Estudos Avançados em Educação.
- Almeida, Leandro. 2007. "Avaliação das escolas. Percepções em torno do processo e das suas implicações." In *Avaliação das escolas, modelos e processos.*, edited by CNE, 237-247. Lisboa: CNE.
- Alves, Maria Palmira. 2004. *Currículo e avaliação: Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Alves, Maria Palmira, and Maria Assunção Flores. 2011. *Trabalho docente, formação e avaliação : clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Pedagogo.
- Andersen, Ole Winckler. 2014. "Some Thoughts on Development Evaluation Processes." *IDS Bulletin* 45 (6):77-84. doi: 10.1111/1759-5436.12114.
- Anderson-Levitt, K. M. 2008. "Globalization and Curriculum." In *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*, edited by F. Michael Connelly, Ming Fang He and JoAnn Phillion, 349-368. Londres: SAGE Publications.
- Anderson-Levitt, Kathryn M. 2003. "A world culture of schooling?" In *Local Meanings, Global schooling - Anthropology and World Culture Theory*, edited by Kathryn M. Anderson-Levitt, 1-26. Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Andersson-Brolin, Lillemor, Maria Emília Catela, Raúl Mendes Fernandes, and Lars Liljeson. 1990. Assistência à educação num contexto de reforma: avaliação conjunta do apoio sueco ao sector da educação na Guiné-Bissau entre 1988 e 1990. In *Education Division Documents*. Estocolmo: ASDI.

- Asher, Nina. 2010. "Decolonizing curriculum." In *Curriculum studies handbook: The next moment*, edited by E. Malewski, 393-402. Nova Iorque: Routledge.
- Aveleira, Ana Paula Henriques. 2006. "Melhorar a educação de infância na Guiné-Bissau." Mestrado, Ciências da Educação, Universidade de Aveiro (Education Division Documents No 54).
- Azevedo, J. 2007a. *Sistema Educativo Mundial – Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, José Maria. 2007b. "Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos." In *Avaliação das escolas, modelos e processos.*, edited by CNE, 14-99. Lisboa: CNE.
- Ba, Marcelina Santos. 1996. A escolarização feminina no ensino guineense. Bissau: INDE/ASDI.
- Ba, Marcelina Santos. 1997. A escolarização feminina II - raparigas/alunas finalistas do liceu e perspetivas para a vida futura. Bissau: INDE/ASDI.
- Bachmann, Agnes Caroline Silva. 2014. "O multilinguismo no contexto escolar da Guiné-Bissau." Licenciatura, Faculdade da Educação, Universidade de Brasília.
- Baldé, Baró. 2013. "Formação de professores de Língua portuguesa na Escola Normal Superior Tchico Té, Guiné-Bissau." Mestrado, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa.
- Baldé, Saico. 2010. "Da exclusão a auto-exclusão da população muçulmana no sistema educativo guineense." 7º Congresso Ibérico de Estudos Africanos - 50 anos das independências africanas: desafios para a modernidade, Lisboa.
- Baldé, Saico. 2012. "A Mesquita Central Nacional e o Complexo Escolar "Attadamun": a integração do ensino de árabe e da cultura islâmica na Guiné-Bissau." II Coopedu – África e o Mundo, Lisboa.
- Baldé, Umarú. 2011. "Inspeção-geral de Educação." Mestrado, Administração Educacional, Universidade de Lisboa.
- Ballara, Marcela. 1985. Analisis del proceso de alfabetizacion de adultos en Guinea-Bissau 1976 - 1984 : estudo comparativo de dos experiências. Estocolmo: ASDI.
- Ballara, Marcela, Sinesio Bacchetto, Ahmed Dawalbeit, Julieta M. Barbosa, and Borje Wallberg. 1996. Apoio Sueco ao sector da educação na Guiné-Bissau - 1992-96. Estocolmo: ASDI.
- Banco Mundial. 2005. Guinea-Bissau Basic Education Support Project. Washington, DC: Banco Mundial.
- Banco Mundial. 2013. "What We Do." Accessed 06 de novembro. <http://www.worldbank.org/en/about/what-we-do>.
- Barbier, Jean-Marie. 1996. *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.
- Barbosa, Gabriela. 2012. "O Ensino da Escrita em Português Língua Segunda conceções e práticas dos professores do ensino secundário da Guiné-Bissau." Doutoramento, Faculdade de Letras, Universidade do Porto.
- Barbosa, Gabriela, and Rosa Bizarro. 2011. "Educação para todos na Guiné-Bissau - que princípios metodológico-didáticos para a aula de língua Portuguesa?" COOPEDU – Congresso Portugal e os PALOP Cooperação na Área da Educação, Lisboa.
- Barbosa, José Augusto. 2015. "Língua e desenvolvimento: o caso da Guiné-Bissau." Mestrado, Língua e Cultura Portuguesa, Universidade de Lisboa.

- Barbosa, Julieta Mendes, José Augusto Pereira Neto, Kenneth Hermele, and Delfim Martins da Costa. 1994. Avaliação Conjunta MEN - ASDI do apoio da ASDI ao Sector da Educação. Bissau: MEN/ASDI.
- Barbosa, Wilson, and Paulo Pereira. 1994. Levantamento da situação das escolas do ensino básico de iniciativas privadas no Sector Autónomo de Bissau. Bissau: UNICEF/MEN-DGE.
- Bardin, Laurence. 2007. *Análise de conteúdo*. 4.^a ed. Lisboa: Edições 70.
- Barnett, Michael N., and Martha Finnemore. 1999. "The Politics, Power, and Pathologies of International Organizations." *International Organization* 53 (04):699-732. doi: doi:10.1162/002081899551048.
- Barreto, Antónia. 2005. "Percursos do sistema educativo guineense: as experiências de ensino integrado - CEPI e CEEF." In *Língua portuguesa e cooperação para o desenvolvimento.*, edited by Maria Helena Mira Mateus and Luísa Teotónio Pereira, 29-47. Lisboa: Colibri.
- Barreto, Antónia. 2012a. "Apresentação do projeto "O papel das organizações da sociedade civil na educação e na formação: O caso de Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique". " II Coopedu – África e o Mundo, Lisboa.
- Barreto, Augusto Gomes. 2012b. "Escolas comunitárias na Guiné-Bissau: sentidos, relações e mudanças." Mestrado, Sociologia, ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa.
- Barreto, Maria Antónia. 2012c. "Reformas recentes no sistema educativo da Guiné-Bissau: compromisso entre a identidade e a dependência." Colóquio Internacional Cabo Verde e Guiné-Bissau: percursos do saber e da ciência, Lisboa.
- Barrett, A., R. Chawla-Duggan, J. Lowe, J. Nickel, and E. Ukpok. 2006. The concept of quality in education: A review of the 'international' literature on the concept of quality in education. Bristol: EdQual.
- Barros, Miguel de. 2012. "A Sociedade Civil face ao processo de democratização e desenvolvimento na Guiné-Bissau (1991-2011)." *Africana Studia* (18):71-82.
- Barros, Miguel de, and Oscar Rivera. 2011. "A (Re)Construção Do Estado No Contexto dos Estados Frágeis: O caso da Guiné-Bissau." II Congresso "África-Occidente"- Corresponsabilidad en el Desarrollo, Huelva
- Bedeta, Garcia Biifa. 2013. "Políticas Educativas na Guiné-Bissau." Mestrado, Universidade do Porto - Faculdade de Letras.
- Befani, Barbara, Chris Barnett, and Elliot Stern. 2014. "Introduction – Rethinking Impact Evaluation for Development." *IDS Bulletin* 45 (6):1-5. doi: 10.1111/1759-5436.12108.
- Befani, Barbara, Ben Ramalingam, and Elliot Stern. 2015. "Introduction – Towards Systemic Approaches to Evaluation and Impact." *IDS Bulletin* 46 (1):1-6. doi: 10.1111/1759-5436.12116.
- Belo, Domingos, Jorge Barbosa, and Júlio Santos. 2002. "Aprender com o sul: da ESE para o interior da Guiné-Bissau." *Revista da Escola Superior de Educação* (4):115-141.
- Benavente, Ana, and Pierre Varly. 2010. Balanço de competências de docentes em exercício na Guiné-Bissau. UNESCO/BREDA - MENCCJD.
- Bengtsson, Stephanie E. L. 2011. "Fragile states, fragile concepts: A critical reflection on the terminology of fragility in the field of education in emergencies." In *Education, conflict and development.*, edited by Julia Paulson, 33-58. Oxford: Symposium Books.

- Benson, Carol. 1993. "As línguas no ensino primário na Guiné-Bissau." *BISE: boletim de informação sócio-económica* 9 (4):35-43.
- Benson, Carol. 1994. "Teaching beginning literacy in the 'mother tongue': A study of the experimental Kiriol/Portuguese primary project in Guinea-Bissau." PhD, University of California.
- Benson, Carol. 2002. "Real and Potential Benefits of Bilingual Programmes in Developing Countries." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 5 (6):303-317. doi: 10.1080/13670050208667764.
- Benson, Carol. 2003. "Possibilities for educational language choice in multilingual Guinea-Bissau." In *Transcending monolingualism: Family, school and society.*, edited by Leena Huss, Antoinette Camilleri and Kendall King, 67-87. Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Benson, Carol. 2010. "How multilingual African contexts are pushing educational research and practice in new directions." *Language and Education* 24 (4):323-336. doi: 10.1080/09500781003678704.
- BERA. 2011. "Ethical Guidelines for Educational Research." Accessed 06 de março. <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-Ethical-Guidelines-2011.pdf>.
- Berger, Guy. 1992. "A investigação em educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional." *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação* 3 (4):23-36.
- Bhatta, Pramod. 2011. "Aid agency influence in national education policy-making: a case from Nepal's 'Education for All' movement." *Globalisation, Societies and Education* 9 (1):11-26. doi: 10.1080/14767724.2010.513283.
- Bloem, Simone. 2015. "PISA for low- and middle-income countries." *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 45 (3):481-486. doi: 10.1080/03057925.2015.1027513.
- Bogdan, Robert, and Sari Biklen. 1994. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos, Coleção Ciências da Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bonal, Xavier. 2004. "Is the World Bank education policy adequate for fighting poverty? Some evidence from Latin America." *International Journal of Educational Development* 24 (6):649-666.
- Bonal, Xavier, and Xavier Rambla. 2009. "'In the name of Globalisation': southern and northern paradigms of educational development." In *Globalisation and europeanisation in education*, edited by Roger Dale and Susan Robertson, 143-158. Oxford: Symposium Books
- Boone, Peter, Ila Fazio, Kameshwari Jandhyala, Chitra Jayanty, Gangadhar Jayanty, Simon Johnson, Vimala Ramachandrin, Filipa Silva, and Zhaoguo Zhan. 2013. The Surprisingly Dire Situation of Children's Education in Rural West Africa: Results from the CREO Study in Guinea-Bissau. In *CEP Discussion Paper*. Londres: Centre for Economic Performance - London School of Economics and Political Science.
- Boutinet, J. 1996. *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Brannelly, L., S. Ndaruhutse, and C. Rigaud. 2009. *Donors' Engagement: supporting education in fragile and conflict-affected states*. Paris: UNESCO-IIEP, CfBT Education Trust,.
- Burbules, N. C., and C. A. Torres. 2000. "Globalization and education: an introduction." In *Globalization and education: critical perspectives*, edited by Nicholas C. Burbules and Carlos Alberto Torres, 1-26. Londres: Routledge.

- Burnett, Nicholas. 1996. "Priorities and strategies for education — A world bank review: The process and the key messages." *International Journal of Educational Development* 16 (3):215-220. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0738-0593\(96\)00014-4](http://dx.doi.org/10.1016/0738-0593(96)00014-4).
- Caetano, Fara. 2012. "A cooperação portuguesa para o desenvolvimento na área da educação da Guiné-Bissau: impacto dos projetos." Mestrado, Universidade do Porto - Faculdade de Letras.
- Caetano, Fara. 2013. "Cooperação Portugal-Guiné-Bissau: os projetos portugueses no sistema educativo guineense." *Revista da Faculdade de Letras-História* 3:97-120.
- Callewaert, Gustave. 1995. "Algumas definições de programas de língua de ensino em situações de multilinguismo." *Soronda : revista de estudos guineenses* (19):37-61.
- Cameron, Drew B., Anjini Mishra, and Annette N. Brown. 2015. "The growth of impact evaluation for international development: how much have we learned?" *Journal of Development Effectiveness*:1-21. doi: 10.1080/19439342.2015.1034156.
- Campos, Bárto. 2009. Análise Institucional da Formação Inicial de Professores do Ensino Secundário da Guiné-Bissau. UNESCO-BREDA.
- Campos, Bárto, and Alexandre Furtado. 2009a. Política Docente na Guiné-Bissau. Bissau: Banco Mundial.
- Campos, Bárto, and Alexandre Furtado. 2009b. Política Docente na Guiné-Bissau. Bissau: Banco Mundial.
- Campos Ferreira, Luís. 2015. "O nosso mundo, a nossa dignidade, o nosso futuro." *Expresso*, 41
- Camões. 2013. "Lista de projetos cofinanciados pelo Camões, I.P., no âmbito da linha de financiamento de projetos de desenvolvimento de ONGD (2002-2013)." Accessed 16 de abril. https://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/ped_projapds_desd02b.xls.
- Camões. 2014a. "Cooperação Portugal - Guiné-Bissau." Accessed 14 de abril. <https://www.instituto-camoes.pt/guine-bissau/root/cooperacao/cooperacao-bilateral/guine-bissau>.
- Camões. 2014b. "Estatísticas da Ajuda Pública ao Desenvolvimento." Accessed 10 de abril. <https://www.instituto-camoes.pt/estatisticas-da-apd/root/cooperacao/cooperacao-para-desenvolvimento/estatisticas-apd>.
- Camões - Instituto da Cooperação e da Língua. 2015. "Avaliação e Auditoria Interna." Accessed 16 de maio. <http://www.instituto-camoes.pt/avaliacao-e-auditoria/root/sobre-nos/avaliacao-e-auditoria>.
- Candé, Fátima. 2008. "A língua portuguesa na formação de professores do ensino básico da região de Bafatá, na Guiné-Bissau." Mestrado, Estudos Portugueses, Universidade de Lisboa.
- Canário, Rui. 2005. *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Carr-Hill, Roy, and Gunilla Rosengart. 1982. Education in Guinea -Bissau 1978-81. The Impact of swedish Assistance. In *Education Division documents N.º 5*: SIDA.
- Carr-Hill, Roy, and Gunilla Rosengart. 1983. "Education since independence in Guinea-Bissau." *International Journal of Educational Development* 3 (3):325 - 336. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0738-0593\(83\)90051-2](http://dx.doi.org/10.1016/0738-0593(83)90051-2).
- Carreiro, Maria. 2011. Sistemas de Inspeção em Educação. Modelos teóricos e a sua aplicação no Senegal, Mali, Benim e Guiné-Conacri por comparação com a Guiné-Bissau. Bissau: SNV.

- Carson, Terrance R. 2009. "Re-thinking Curriculum Change from the Place of the Teacher." In *International conversations on curriculum studies : subject, society and curriculum* edited by Eero Ropo and Tero Autio, 213-224. Rotterdam: Sense Publishers.
- CEUM. 2012. "Código de Conduta Ética da Universidade do Minho." Universidade do Minho Accessed 9 de março. http://www.sas.uminho.pt/uploads/codigo_conduta_etica_UM.pdf.
- Charlot, Bernard. 2007. "Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 14 de Junho de 2007." *Sísifo. Revista de Ciências da Educação* (04): 129-136.
- Chisholm, Linda. 2009. "Introduction - Rhetoric, Realities, and Reasons." In *South-South Cooperation in Education & Development.*, edited by Linda Chisholm and Gita Steiner-Khamsi, 1-17. Cape Town: HSRC Press.
- Cissoko, Mario, Ibrahima Diallo, Alexandrino A. Gomes, and Rui Correia Landim. 1987. *A Realidade Social e o sistema Educativo em Bunau*. Bissau: INDE/DPOL.
- Clímaco, Maria do Carmo. 2005. *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cohen, Louis, Lawrence Manion, and Keith Morrison. 2009. *Research Methods in Education*. 6.^a Edição ed. Nova Iorque: Routledge.
- Connelly, F. Michael, and Shijing Xu. 2008. "The language of curriculum and instruction." In *The SAGE handbook of curriculum and instruction*, edited by F. Michael Connelly, Ming Fang He and JoAnn Phillion, 514-533. Los Angeles: Sage Publication
- Correia, Augusto Manuel Nogueira Gomes. 2011. "A Cooperação Portuguesa e a Educação." COOPEDU – Congresso Portugal e os PALOP Cooperação na Área da Educação, Lisboa.
- Correia, Heldomiro Henrique. 2013. "O projeto africanidade e o contexto educacional da Guiné-Bissau. ." Mestrado, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba.
- Cortesão, L., and S. Stoer. 2002. "Cartografando a transnacionalização do campo educativo: O caso português." In *Globalização: fatalidade ou utopia*, edited by Boaventura de Sousa Santos, 369-406. Porto: Afrontamento.
- Coryn, Chris L. S., Lindsay A. Noakes, Carl D. Westine, and Daniela C. Schröter. 2011. "A Systematic Review of Theory-Driven Evaluation Practice From 1990 to 2009." *American Journal of Evaluation* 32 (2):199-226.
- Costa, Alessandra Quadros da. 2014. "O ensino de ciências em Guiné-Bissau: história, currículos e práticas." Licenciatura, Instituto de Química, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Courtney, Jane. 2008. "Do monitoring and evaluation tools, designed to measure the improvement in the quality of primary education, constrain or enhance educational development?" *International Journal of Educational Development* 28 (5):546-559. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2007.07.002>.
- Coutinho, Clara Pereira. 2008. "A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade." *Educação Unisinos* 12 (1):5-15.
- Crossley, M., M. Bray, and S. Packer. 2011. *Education in small states: policies and priorities*. Londres: Commonwealth Secretariat.

- Crossley, Michael. 2001. "Cross-cultural issues, small states and research: capacity building in Belize." *International Journal of Educational Development* 21 (3):217-229. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0738-0593\(00\)00030-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0738-0593(00)00030-4).
- Crossley, Michael. 2008. "The advancement of educational research in small states." *Comparative Education* 44 (2):247-254. doi: 10.1080/03050060802041316.
- Crossley, Michael. 2010. "Context matters in educational research and international development: Learning from the small states experience." *PROSPECTS* 40 (4):421-429. doi: 10.1007/s11125-010-9172-4.
- Crossley, Michael, A. Herriot, J. Waudu, M. Mwiroti, K. Holmes, and M. Juma. 2005. *Research and Evaluation for Educational Development: Learning from PRISM experience in Kenya*. Oxford: Symposium Books.
- Crossley, Michael, and Leon Tikly. 2004. "Postcolonial perspectives and comparative and international research in education: a critical introduction." *Comparative Education* 40 (2):147-156. doi: 10.1080/0305006042000231329.
- Crossley, Michael, and Keith Watson. 2003. *Comparative and International Educational Research in Education – Globalisation, context and difference*. Londres: Routledge Falmer.
- Cruz, J. 2007. "O Programa de Ajustamento Estrutural na República da Guiné-Bissau: Uma avaliação política e ética." Mestrado, Estudos Africanos, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Cunha, Jacqueline Freire, and Marcelina Santos Ba. 2008. Diagnóstico das escolas de formação de professores do ensino básico - contribuição para uma qualidade da educação. Ministério da Educação e Ensino Superior/UNICEF.
- Cá, Cristina Mamadu Ocuni. 2005a. "A falta de formação pedagógica dos professores de Ensino Básico na Guiné-Bissau nos anos 1975-1986." Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- Cá, Lourenço Ocuni. 1999. "Política Educacional da Guiné-Bissau de 1975 a 1997." Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- Cá, Lourenço Ocuni. 2000. "A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973)." *Revista Online da Biblioteca Prof. Joel Martins* 2 (1).
- Cá, Lourenço Ocuni. 2005b. "Perspetiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau." Doutoramento, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- Cá, Lourenço Ocuni. 2007. *A contribuição de Paulo Freire na organização do sistema educacional da Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Publit/ EdUFMT.
- Cá, Lourenço Ocuni. 2008. *A constituição da política do currículo na Guiné-Bissau e o mundo globalizado*. Cuiabá: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso/CAPES.
- Cá, Lourenço Ocuni, and Cristina Mandu Ocuni Cá. 2015. "Políticas públicas em educação: um apanhado histórico." *ETD - Educação Temática Digital; v. 17, n. 1 (2015): Política educacional e culturas: temas contemporâneos*.
- Dahler-Larsen, Peter. 2007. "Evaluation after disenchantment? Five issues shaping the role of evaluation in society." In *Handbook of evaluation. Policies, Programs and Practices.*, edited by I. F. Shaw, J. C. Greene and M. M. Mark, 141-160. Londres: Sage Publications.

- Dale, Roger. 2004. "Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação?" *Educação & Sociedade* 25:423-460.
- Dale, Roger. 2009. "Introduction." In *Globalisation and europeanisation in education*, edited by Roger Dale and Susan Robertson, 7-19. Oxford: Symposium Books
- Dale, Roger, and Susan Robertson. 2004. "Interview with Boaventura de Sousa Santos." *Globalisation, Societies and Education* 2 (2):147-160. doi: 10.1080/14767720410001733629.
- Daun, Holger. 1997. "Teachers needs, culturally-significant teacher education and educational achievement in an African context – the case of Guinea-Bissau." *International Journal of Educational Development* 17 (1):59-71. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0738-0593\(96\)00028-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0738-0593(96)00028-4).
- Davies, Lynn. 2011. "Learning for state-building: capacity development, education and fragility." *Comparative Education* 47 (2):157-180. doi: 10.1080/03050068.2011.554085.
- Davies, Philip, Kathryn Newcomer, and Haluk Soydan. 2007. "Government as structural context for evaluation." In *Handbook of evaluation. Policies, Programs and Practices.*, edited by I. F. Shaw, J. C. Greene and & M. M. Mark, 163-183. Londres: Sage Publications.
- Davies, Rick. 2013. *Planning Evaluability Assessments. A Synthesis of the Literature with Recommendations.* Cambridge: DfID.
- De Grauwe, A. 2009. *Without capacity, there is no development.* Paris: UNESCO-IIEP.
- Desai, Vandana, and Robert B. Potter. 2006. *Doing Development Research.* Londres: SAGE Publications Ltd.
- Dialló, Ibrahima, Augusto Pereira, and Joaquim Namoni. 1996. *Avaliação da aprendizagem na 4.ª classe em 15 escolas nas regiões de Gabú, Quínara e Cacheu.* Bissau: Ministério da Educação Nacional.
- Dias, Carlos. 1978. "Education and production in Guinea-Bissau." *Development dialogue* (2):51-57.
- Djaló, Ibrahima. 1987. "Contribuição para uma reflexão : educação, multilinguismo e unidade nacional." *Soronda - Revista de Estudos Guineenses* (3):101-111.
- Djaló, Mamadú. 2009. "A Interferência do Banco Mundial na Guiné-Bissau: a dimensão da educação básica-1980-2005." Mestrado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina.
- Djaló, Mamadú. 2014. "Relações Sul-Sul: A Cooperação Brasil – Guiné-Bissau Na Educação Superior No Período de 1990 - 2011. ." Doutorado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina.
- Donaldson, Stewart I., and Mark Lipsey. 2007. "Roles for theory in contemporary evaluation practice: developing practical knowledge." In *Handbook of evaluation. Policies, Programs and Practices.*, edited by I. F. Shaw, J. C. Greene and & M. M. Mark, 56-75. Londres: Sage Publications.
- Duarte, José B. 2008. "Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização." *Revista Lusófona de Educação* 11:113-132.
- Dâmaso, Maria Fernanda R. 1997. "Educação e formação de quadros na Guiné-Bissau." Mestrado, Ciência Política e Políticas Públicas, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.

- Esteves, Manuela. 2006. "Análise de conteúdo." In *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*, edited by Jorge Ávila de Lima and José Augusto Pacheco, 105-125. Porto: Porto Editora.
- Fanda, Juvinal Manuel. 2013. "O processo de expansão da escolarização básica em Guiné-Bissau (1990-2010)." Mestrado, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- Faria, Raquel. 2012. O desenvolvimento do setor educativo africano como prioridade da APD portuguesa (1998-2011). CEsA.
- Faria, Raquel Marília Tavares. 2010. "Dez anos de cooperação portuguesa (1998-2008): Guiné-Bissau, Cabo Verde, Moçambique e S. Tomé e Príncipe." Mestrado, Ciência Política, Universidade de Aveiro.
- Faria, Raquel Marília Tavares. 2014. "A Cooperação Portuguesa no contexto da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (1998-2012): um ensaio de modelização " Doutorado, História, Estudos Europeus, Arqueologia e Artes, Universidade de Coimbra.
- Fazio, Ila, Filipa Silva, and Vera Mann. 2011. "Quem são as crianças sem competências de literacia e numeracia nas zonas rurais da Guiné-Bissau?" *Revista Guineense de Educação e Cultura* (1):44-51.
- Fazio, Ila, and Zhaoguo Zhan. 2011. Lacunas de conhecimento nas zonas rurais da Guiné-Bissau.: Effective Intervention.
- Feinstein, Osvaldo, and Tony Beck. 2007. "Evaluation of development interventions and humanitarian action." In *Handbook of evaluation. Policies, Programs and Practices.*, edited by I. F. Shaw, J. C. Greene and & M. M. Mark, 536-558. Londres: Sage Publications.
- Fernandes, Domingos. 2005. *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, Domingos. 2006. "Para uma teoria da avaliação formativa." *Revista Portuguesa de Educação* 19:21-50.
- Ferreira, Patrícia Magalhães. 2012. Entre o Saber e o Fazer: A Educação na Cooperação Portuguesa para o Desenvolvimento. Lisboa: Campanha Global pela Educação.
- Fertig, Michael. 2000. "Old Wine In New Bottles? Researching Effective Schools in Developing Countries." *School Effectiveness and School Improvement* 11 (3):385-403. doi: 10.1076/0924-3453(200009)11:3;1-G;FT385.
- Fife, Wayne. 1997. "The importance of fieldwork." In *Qualitative educational research in developing countries: current perspectives.*, edited by Michael Crossley and Graham Vulliamy, 87-111. Oxfordshire: Routledge.
- Figari, G. 1996. *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Figari, G. 2007. "A Avaliação: história e perspectivas de uma dispersão epistemológica." In *Investigação em Educação – Teorias e Práticas (1960 – 2005)*, edited by Albano Estrela. Lisboa: Educa.
- Filart, Roshelle. 2006. Projecto CiMa: A case study on VSO Guinea Bissau's in-service teacher training project for regional secondary science and maths teachers.: VSO.

- Flores, Maria Assunção. 2003. "Investigar (com) os professores: reflexões sobre uma pesquisa longitudinal." *Perspectiva* 21 (2):391-412.
- Fonseca, Susana Paula Bernardino da. 2012. "Aquisição e Aprendizagem da Referência Nominal no Contexto do Português Língua Não Materna na Guiné-Bissau." Mestrado, Universidade Aberta.
- Fontán, Marcelino, Melina Fontán, and Yamila Fontán. 1993. Uma experiência alternativa na educação básica: A escola Tio Bernardo.
- Freire, Paulo. 1984. *Cartas à Guiné-Bissau: registos de uma experiência em processo*. 4.^a ed. Rio de Janeiro: Terra e Paz.
- Fundação Fé e Cooperação. 2014a. "Projectos em curso." Accessed 14 de abril. http://www.fecong.org/projectos_guine_em_curso.asp.
- Fundação Fé e Cooperação. 2014b. "Projetos finalizados." Accessed 14 de abril. http://www.fecong.org/projectos_guine_finalizados.asp.
- Fundo Monetário Internacional. 2013. "FACTSHEET - The IMF and the World Bank." Accessed 06 de novembro. <http://www.imf.org/external/np/exr/facts/imfwb.htm>.
- Furtado, Alexandre. 1986. "Projecto de investigação sobre a história do ensino na Guiné." *Soronda - Revista de Estudos Guineenses* (1):125-142.
- Furtado, Alexandre. 2005. "Administração e Gestão da Educação na Guiné-Bissau: Incoerências e Descontinuidades." Doutoramento, Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro.
- Furtado, Alexandre. 2007. Estudo sobre o Ensino Básico Elementar nas ilhas Urok.: IMVF/Tiniguena.
- Furtado, Alexandre, and Mamadú Bamba. 1994. Primeiro Encontro Nacional Sobre Escolas Populares e Madrassas - organização e funcionamento de uma escola. Bissau: UNICEF/MEN.
- Fägerlind, Ingemar, and Lawrence J. Saha. 1983. *Education and national development: a comparative perspective*. Oxford: Pergamon Press.
- Geo-Jaja, M., and J. Zajda. 2005. "Rethinking Globalization and the Future of Education in Africa." In *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research*, edited by Joseph Zajda, 109-129. Springer.
- George, June, and Theodore Lewis. 2011. "Exploring the global/local boundary in education in developing countries: the case of the Caribbean." *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 41 (6):721-734. doi: 10.1080/03057925.2011.579712.
- Giddens, A. 2005. *O mundo na era da globalização*. 5.^a ed. Barcarena: Editorial Presença.
- Glewwe, Paul, Eugénie Maiga, and Haochi Zheng. 2014. "The Contribution of Education to Economic Growth: A Review of the Evidence, with Special Attention and an Application to Sub-Saharan Africa." *World Development* 59 (0):379-393. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.worlddev.2014.01.021>.
- Gomes, Alexandrino. 1994. Avaliação "projecto português" Ensino da língua portuguesa com metodologia de língua segunda no ensino básico - 1.^a fase. Bissau: INDE/ASDI.
- Gomes, Alexandrino A. 1997. Avaliação da experiência do ensino da língua portuguesa com metodologia de língua segunda. Bissau: INDE/ASDI.

- Gomes, Alexandrino, and Augusto Pereira. 2004. Projecto de apoio ao ensino básico (FASPEBI) - relatório de avaliação. Bissau: INDE.
- Gomes, Domingos. 2007. "O professor de português em contexto plurilingue e pluricultural : O caso da Guiné-Bissau." Ensino/aprendizagem do francês e do português no contexto plurilingue africano., Praia.
- Gomes, Flaviano. 2014. "Organismos Internacionais no Apoio ao Setor Educativo na Guiné-Bissau: O Caso do Programa Alimentar Mundial." Mestrado, Faculdade de Economia, Universidade Coimbra.
- Gouveia, Catarina. 2007. "Issues and challenges in Secondary Science Education - a case study of Guinea-Bissau." Mestrado, School of Education, University of Sussex.
- Guterres, António, Eduardo Marçal Grilo, and Luís Lamas e Roberto Carneiro. 1986. A educação na República da Guiné-Bissau: análise sectorial. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hadji, Charles. 1994. *A avaliação, regras do jogo : das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hallak, J. 2000. "Globalisation and its Impact on Education." In *Globalisation, Educational Transformation and Societies in Transition*, edited by Michael Crossley & David Johnson . In Teame Mebrahtu, 21-40. Oxford: Symposium Books.
- Harber, Clive. 1997. "Using documents for qualitative educational research in Africa." In *Qualitative educational research in developing countries: current perspectives.*, edited by Michael Crossley and Graham Vulliamy, 113-132. Oxfordshire Routledge.
- Harber, Clive. 2014. *Education and international development: theory, practice and issues.* . Oxford: Symposium Books.
- Harley, Ken. 2005. "Learning from logframes: reflections on three educational development projects in East and Southern Africa." *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 35 (1):27-42. doi: 10.1080/03057920500033514.
- Have, Paul ten. 1999. *Doing conversation analysis: a practical guide*. Londres: age Publications.
- Hovens, Mart. 1994. A experiência CEEF: uma análise alternativa para o ensino na Guiné-Bissau? Um estudo comparativo dos projetos CEEF, "Português" e o ensino oficial na Guiné-Bissau. Bissau: INDE/ASDI.
- Hovens, Mart. 2002. "Bilingual Education in West Africa: Does It Work?" *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 5 (5):249-266. doi: 10.1080/13670050208667760.
- Ichinose, Atsushi. 1996. "Vinte anos de independência. Vinte anos de língua oficial portuguesa" In *Guiné-Bissau vinte anos de independência. Desenvolvimento e democracia. Balanço e perspectivas.*, edited by C. Cardoso and J. Augel, 123-130. Bissau: INEP.
- INEE. 2010. *Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery* New York: INEE.
- INEE. s/d. "The multiples faces of Education in conflict-affected and fragile contexts." Accessed 18 de janeiro.
http://www.ineesite.org/uploads/documents/store/INEE_Multiple_faces_of_ed_in_conflict-affected_fragile_contexts_FINAL.pdf.
- IPAD. 2006. Uma visão estratégica para a cooperação portuguesa. Lisboa: Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento.

- IPAD. 2008. Programa de Apoio ao Sistema Educativo na Guiné-Bissau – ano lectivo 2008-2009 - Ficha Sumário. Lisboa: IPAD.
- IPAD. 2009. Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau - Fase II. Lisboa: Ministério dos Negócios Estrangeiros.
- IPAD. 2011a. *Cooperação Portuguesa: Uma leitura dos últimos quinze anos de cooperação para o desenvolvimento*. Lisboa: IPAD.
- IPAD. 2011b. *Estratégia da Cooperação Portuguesa para a Educação*. Lisboa: IPAD.
- Issler, Fabiana, Paula Johns, Vimesh Laxmane, and Nicolai Steen Nielsen. 1996. "A vida na Guiné" - Para que serve a escola guineense-bissau? Roskilde: Universidade de Roskilde.
- Jansen, Jonathan D. 2003. "What education scholars write about curriculum in Namibia and Zimbabwe." In *International handbook of curriculum research*, edited by William Pinar, 471-478. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jansen, Jonathan D. 2005. "'Lost in Translation?' Researching Education in Africa." In *The Loneliness of the Long Distance Researcher: Methodological Challenges of Doctoral Research on Education and Training in Africa.*, edited by Ruth Wedgwood and Daniel Hammett, 16-25. Edinburgo: Center of African Studies.
- Jao, Mamadú, Samba Tenem Camará, and Bucar Indjai. 2006. Estudo Sobre Escolas Coranicas, Madrassa e Crianças Talibé (Guiné-Bissau). Bissau: UNICEF.
- Jones, Phillip W. 1999. "Globalisation and the UNESCO mandate: multilateral prospects for educational development." *International Journal of Educational Development* 19 (1):17-25.
- Kamens, David H., and Aaron Benavot. 2011. "National, regional and international learning assessments: trends among developing countries, 1960–2009." *Globalisation, Societies and Education* 9 (2):285-300. doi: 10.1080/14767724.2011.577337.
- Kanu, Yatta. 2007. "Tradition and educational reconstruction in Africa in postcolonial global times: The case for Sierra Leone." *African Studies Quarterly* 10(3):65-84.
- King, Kenneth. 2005. "Challenges of the Field and of Field Research, with particular reference to the Informal Sectors of Africa." In *The Loneliness of the Long Distance Researcher: Methodological Challenges of Doctoral Research on Education and Training in Africa.*, edited by Ruth Wedgwood and Daniel Hammett, 47-55. Edinburgo: Center of African Studies.
- King, Kenneth, and Simon A. McGrath. 2004. *Knowledge for Development? Comparing British, Japanese, Swedish and World Bank Aid*. Londres: Zed Books.
- Kirk, Jackie. 2007. "Education and fragile states." *Globalisation, Societies and Education* 5 (2):181-200. doi: 10.1080/14767720701425776.
- Klees, Steven J. 2010. "Aid, Development, and Education." *Current Issues in Comparative Education* 13 (1):7-28.
- Klees, Steven J. 2012. "World Bank and Education. Ideological Premises and Ideological Conclusions." In *The World Bank and education : critiques and alternatives*, edited by Steven J. Klees, Joel Samoff and Nelly P. Stromquist, 49-65. Rotterdam: Sense Publishers.

- Klees, Steven J., Joel Samoff, and Nelly P. Stromquist. 2012a. "Conclusion." In *The World Bank and education : critiques and alternatives*, edited by Steven J. Klees, Joel Samoff and Nelly P. Stromquist, 227-238. Rotterdam: Sense Publishers.
- Klees, Steven J., Joel Samoff, and Nelly P. Stromquist. 2012b. "Introduction." In *The World Bank and education : critiques and alternatives*, edited by Steven J. Klees, Joel Samoff and Nelly P. Stromquist, xi-xiii. Rotterdam: Sense Publishers.
- Koudawo, Fafali. 1996. "A independência começa na escola. Educação do PAIGC versus educação colonial." In *Guiné-Bissau vinte anos de independência. Desenvolvimento e democracia. Balanço e perspectivas.*, edited by C. Cardoso and J. Augel, 67-78. Bissau: INEP.
- Koudawo, Fafali, and Mamadu Bamba Gning. 1998. Avaliação do Projeto - Contribuição para um ensino alternativo de base. Bissau: SNV.
- Krueger, Richard., and Mary. Casey. 2009. *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Landim, Rui, and Mamadú Bamba. 1994. Estudo de seguimento e avaliação da formação em serviço de professores do ensino básico. Bissau: INDE/ASDI.
- Landim, Rui Correia. 2010. Relatório de investigação sobre mecanismos de gestão escolar e a sua influência na qualidade de ensino na Guiné-Bissau. Bissau: PATC/SEN/SINAPROF.
- Laranjeiro, Catarina. 2009. Avaliação de Impacto da Intervenção da FEC nas Escolas de Auto-Gestão do Oio.: Fundação Evangelização e Culturas.
- Lawn, Martin, and Sotiria Grek. 2012. *Europeanizing education: governing a new policy space*. Oxford: Symposium Books.
- Le Grange, L. 2010. "African Curriculum Studies, continental overview." In *Encyclopedia of curriculum studies*, edited by C. Kridel, 18-21. Londres: SAGE Publications.
- Lee, Raymond. 2003. *Métodos não interferentes em pesquisa social*. Lisboa: Gradiva.
- Lehtomäki, Elina, Hille Janhonen-Abuquah, Margaret T. Tuomi, Mari-Anne Okkolin, Hanna Posti-Ahokas, and Päivi Palojoki. 2014. "Research to engage voices on the ground in educational development." *International Journal of Educational Development* 35 (0):37-43. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2013.01.003>.
- LenCD. 2011. Capacity - Results. Case stories on capacity development and sustainable results. edited by Tom Woodhatch, Alessandra Casazza, Brian Lucas and Frans Werter.
- Lepri, Jean-Pierre. 1985. "Do ensino na Guiné-Bissau no ano lectivo 1983-84." *Revista Internacional de Estudos Africanos* (3):147-165.
- Lepri, Jean-Pierre. 1986a. O ensino na Guiné-Bissau no ano lectivo 1984-85. Bissau: INDE.
- Lepri, Jean-Pierre. 1986b. "Sobre as causas do sucesso escolar." *Soronda - Revista de Estudos Guineenses* (2):21-27.
- Lepri, Jean-Pierre. 1987a. "A pesquisa-desenvolvimento em matéria de educação: elementos para uma teoria." *Soronda - Revista de Estudos Guineenses* (4):15-37.
- Lepri, Jean-Pierre. 1987b. Regionalizar o Ensino Nacional: Algumas Proposta. Bissau: INDE.
- Lepri, Jean-Pierre. 1988. "Formação de professores, locais, materiais escolares e insucesso escolar." *Soronda: revista de estudos guineenses* (5):83-102.

- Lepri, Jean-Pierre. 1996. "En 1993, l'école bissau-guinéenne a vingt ans." In *Guiné-Bissau vinte anos de independência. Desenvolvimento e democracia. Balanço e perspectivas.*, edited by C. Cardoso and J. Augel, 79-92. Bissau: INEP.
- Libâneo, José Carlos. 2014. "As políticas de formação de professores, o conhecimento profissional e aproximações entre didática e currículo." In *Professor: formação, saberes e problemas.*, edited by Maria Rita N. S. Oiveira, 137-160. Porto: Porto Editora.
- Lima, Licínio C. 2011. *Administração escolar: estudos*. Porto: Porto Editora.
- Little, Angela W., and Andy Green. 2009. "Successful globalisation, education and sustainable development." *International Journal of Educational Development* 29 (2):166-174.
- Lopes, Alice Casimiro, and Elizabeth Macedo. 2009. "An Analysis of Disciplinarity on the Organization of School Knowledge." In *International conversations on curriculum studies : subject, society and curriculum*, edited by Eero Ropo and Tero Autio, 169-186. Rotterdam: Sense Publishers.
- Lopes, Catarina. 2007. "Participação das populações locais no desenvolvimento da educação. Caso de estudo: escolas comunitárias da região de Bafatá, Guiné-bissau (2004-2006)." Mestrado, Estudos Africanos, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Lopes, Luísa da Silva Lopes e. 2014. "A Lei de Bases Do Sistema Educativo da Guiné-Bissau." Mestrado, Departamento de Educação, Universidade de Aveiro.
- Lundgren, Ulf P. 2009. "Political Governing and Curriculum Change – from Active to Reactive Curriculum Reforms." In *International conversations on curriculum studies : subject, society and curriculum / ed. Eero Ropo, Tero Autio* edited by Eero Ropo and Tero Autio, 89-108. Rotterdam: Sense Publishers.
- Macedo, Francisco de. 1977. "A Educação na República da Guiné-Bissau : o passado, as transformações no presente, as perspectivas do futuro." *Itinerarium XXIII* (96/97):158-194.
- Macedo, Victor Miguel Castillo de, and Joaquim Maloa. 2013. "“Em Moçambique só há partidos de direita”: uma entrevista com Michel Cahen." *Plural* 20 (1):155-174.
- Machado, E. A. 2008. "Perspectivas e tendências da investigação em avaliação – hipóteses para a (re) interrogação de uma actividade." In *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos*, edited by Maria Palmira Alves and Eusébio André Machado, 183-201. Vila Nova de Famalicão: De Facto Editores.
- Majhanovich, Suzanne, and Macleans A. Geo-Jaja. 2013. *Economics, Aid and Education*. Roterdão: Sense Publishers.
- Mallett, Richard, Jessica Hagen-Zanker, Rachel Slater, and Maren Duvendack. 2012. "The benefits and challenges of using systematic reviews in international development research." *Journal of Development Effectiveness* 4 (3):445-455. doi: 10.1080/19439342.2012.711342.
- Mark, & M. M., I. F. Shaw, and J. C. Greene. 2007. "The evaluation of policies, programs, and practices." In *Handbook of evaluation. Policies, Programs and Practices.*, edited by I. F. Shaw, J. C. Greene and & M. M. Mark, 1-30. Londres: Sage Publications.
- Maroco, João. 2007. *Análise estatística: com utilização do SPSS*. 3.ª ed. Lisboa: Edições Sílabo.
- Maroy, Christian. 2012. "Towards post-bureaucratic modes of governance. An European perspective." In *World yearbook of education 2012. Policy borrowing and lending in education.*, edited by G. Steiner-Khamsi and F. Waldow, 62-93. Londres: Routledge.

- Marsh, Colin J. 2004. *Key concepts for understanding curriculum*. 3.^a ed. Londres: RoutledgeFalmer.
- Matus, Claudia, and Cameron McCarthy. 2003. "The Triumph of Multiplicity and the Carnival of Difference: Curriculum Dilemmas in the Age of Postcolonialism and Globalization." In *International Handbook of Curriculum Research*, edited by W. Pinar, 73-82. Mahwah Lawrence Erlbaum Associate.
- Mayo, Peter. 2008. "Comparative and international perspectives on education in small states." *Comparative Education* 44 (2):121-124. doi: 10.1080/03050060802040912.
- McGrath, Simon. 2010. "The role of education in development: an educationalist's response to some recent work in development economics." *Comparative Education* 46 (2):237-253. doi: 10.1080/03050061003775553.
- McGrath, Simon, and Kenneth King. 2004. "Knowledge-based aid: a four agency comparative study." *International Journal of Educational Development* 24 (2):167-181.
- McMahon, Walter W. 2000. *Education and development: measuring the social benefits*. Oxford: Oxford University Press.
- McNess, Elizabeth, Lore Arthur, and Michael Crossley. 2013. "'Ethnographic dazzle' and the construction of the 'Other': revisiting dimensions of insider and outsider research for international and comparative education." *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 45 (2):295-316. doi: 10.1080/03057925.2013.854616.
- Medeiros, Vanda. 2005. "Desenvolvimento educativo e formação de professores na Guiné-Bissau." In *Língua portuguesa e cooperação para o desenvolvimento.*, edited by Maria Helena Mira Mateus and Luísa Teotónio Pereira, 79-85. Lisboa: Colibri.
- Mesa, Manuela. 2014. "Precedentes Y Evolución De La Educación Para El Desarrollo: Un Modelo De Cinco Generaciones." *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social* 1 (1):24-56.
- Meyer, J. 2000. "Globalização e Currículo: Problemas para a Teoria em Sociologia da Educação." In *A difusão mundial da escola: alunos-professores: currículo-pedagogia*, edited by António Nóvoa and Jürgen Schriewer, 15-32. Lisboa: Educa.
- Milando, João. 2005. *Cooperação sem desenvolvimento*. Lisboa: ICS - Instituto de Ciências Sociais.
- Milligan, Lizzi. 2016. "Insider-outsider-inbetweener? Researcher positioning, participative methods and cross-cultural educational research." *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 46 (2):235-250. doi: 10.1080/03057925.2014.928510.
- Mo Ibrahim Foundation. 2015. Ibrahim Index of African Governance: Country Insights - Guinea-Bissau. Mo Ibrahim Foundation.
- Monteiro, Hortência Borja, Filomena Cruz Buaró, and Maria Isabel Delgado. 1994. Uma nova política para a educação de infância. edited by Alexandre Furtado. Bissau: UNICEF.
- Monteiro, João. 2005. A Educação na Guiné Bissau: Bases para uma estratégia sectorial renovada. Bissau: República da Guiné-Bissau - Ministério da Educação Nacional.
- Monteiro, João José Huco. 1994. "O Analfabetismo na Guiné." *SILIMBIKI - Boletim de informação sobre a educação para o desenvolvimento*:1-14.

- Monteiro, João José Huco. 1996. "O ensino guineense – a democratização ameaçada." In *Guiné-Bissau vinte anos de independência. Desenvolvimento e democracia. Balanço e perspectivas.*, edited by C. Cardoso and J. Augel, 105-122. Bissau: INEP.
- Moosa, Dheeba. 2013. "Challenges to anonymity and representation in educational qualitative research in a small community: a reflection on my research journey." *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 43 (4):483-495. doi: 10.1080/03057925.2013.797733.
- Moreira, Antonio Flavio Barbosa. 2009. "Estudos de currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização." *Cadernos de Pesquisa* 39:367-381.
- Moreira, Domingos. 2006. "Políticas públicas de alfabetização de massa na Guiné-Bissau." Mestrado, Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Moreira, Margarida Mira. 1997. "Escolas populares : respostas da sociedade às insuficiências do Estado da Guiné-Bissau no domínio da educação." Mestrado, Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Morgado, J. C., and J. B. Ferreira. 2004. "Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências." In *Globalização e educação. Desafios para políticas e práticas*, edited by António Flávio Moreira and José Augusto Pacheco, 61-86. Porto: Porto Editora.
- Morgado, José Carlos. 2012. *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Morrison, Keith. 2006. "Sensitive educational research in small states and territories: the case of Macau." *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 36 (2):249-264. doi: 10.1080/03057920600741297.
- Morrow, R. A., and C. A. Torres. 2000. "The state, globalization, and educational policy." In *Globalization and education: critical perspectives*, edited by Nicholas C. Burbules and Carlos Alberto Torres, 27-56. Londres: Routledge.
- Mudy, K. 2007. "El multilateralismo educativo y el (des)orden mundial." In *Globalización y Educación: textos fundamentales*, edited by Aina Tarabini-Castellani & Antoni Verger In Xavier Bonal, 117-162. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Nagao, Masafumi. 2006. "Challenging times for evaluation of international development assistance." *Evaluation Journal of Australasia* 6 (2):28-36.
- Namone, Dabana. 2014. "A luta pela independência na Guiné-Bissau e os caminhos do projeto educativo do PAIGC: etnicidade como problema na construção de uma identidade nacional." Mestrado, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.
- Namoni, Joaquim. 1994. Avaliação de livro escolar matemática, Programa e guia do professor. - 1.^a classe. Bissau: INDE/ASDI.
- Neto, Demétrio Delizoicov. 1983. "Ensino de Física e a concepção freireana da educação." *Revista de Ensino de Física* 5 (2):85-98.
- Nevo, David. 2007. "Evaluation in Education." In *Handbook of evaluation. Policies, Programs and Practices.*, edited by I. F. Shaw, J. C. Greene and & M. M. Mark, 441-460. Londres: Sage Publications.
- Nicolai, Susan. 2009. *Opportunities for change: Education innovation and reform during and after conflict*. Edited by Susan Nicolai, *Education in emergencies and reconstruction*. Paris: UNESCO-IIEP.

- Nordtveit, Bjorn H. 2012. "World Bank Poetry. How the education Strategy 2020 Imagines the World." In *The World Bank and education : critiques and alternatives*, edited by Steven J. Klees, Joel Samoff and Nelly P. Stromquist, 21-32. Rotterdam: Sense Publishers.
- Nosolin, Inês Mario, Angelica Carvalho Di Maio, and Dalto Domingos Rodrigues. 2014. "Uso de geotecnologia na cartografia escolar – uma avaliação em Guiné Bissau." *Revista Brasileira de Cartografia* 66 (4):803-817.
- Novelli, Mario. 2010. "The new geopolitics of educational aid: From Cold Wars to Holy Wars?" *International Journal of Educational Development* 30 (5):453-459. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.03.012>.
- Novelli, Mario. 2013. "A fusão entre segurança e desenvolvimento no setor da educação: discursos e efeitos." *Educação & Sociedade* 34:345-370.
- Null, J. Wesley. 2008. "Curriculum Development in Historical Perspective." In *The SAGE handbook of curriculum and instruction*, edited by F. Michae Connelly, Ming Fang He and JoAnn Phillion, 478-490. Los Angeles: Sage Publications.
- Observatório da Língua Portuguesa. 2009. "Falantes de Português Língua Materna." Accessed 18 Dezembro. <http://www.observatoriolp.com>.
- OCDE. "DAC Glossary of Key Terms and Concepts." Accessed 7 de maio. <http://www.oecd.org/dac/dac-glossary.htm#ODA>.
- OCDE. "The OECD's contribution on education to the post-2015 framework: PISA for development" Accessed 21 de janeiro. http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/POST-2015%20%20paper%20education_20%20Feb.pdf.
- OCDE. 2010. Portugal - Development Assistance Committee (DAC) Peer Review 2010. Paris: OCDE.
- OCDE. 2014. "Country Programmable Aid: Partner countries." Accessed 10 de abril. http://webnet.oecd.org/dcdgraphs/CPA_recipient/.
- OCDE. 2015. "Net ODA (indicator)." Accessed 13 de outubro. <https://data.oecd.org/oda/net-oda.htm#indicator-chart>.
- OCDE. 2016. OECD Development Co-operation Peer Reviews: Portugal 2016. In *OECD Development Co-operation Peer Reviews*. Paris: OCDE.
- OECD. 2006. The challenge of capacity development: Working towards good practice. In *DAC Guidelines and Reference Series*. Paris: OECD.
- Oliveira, Ana Filipa. 2012a. Relatório Aid Watch 2012 – uma leitura da Cooperação Portuguesa desde 2003. Lisboa: Plataforma Portuguesa das ONGD.
- Oliveira, Joana. 2012b. "Kit "Energia Ambiente e Sustentabilidade", uma proposta para a promoção da educação ceintífica na Guiné-Bissau." II Coopedu – África e o Mundo.
- Oliveira, Joana Maria Guimarães de. 2014. "Kit "Energia, Ambiente e Sustentabilidade": uma estratégia para a promoção da Ciência na Guiné-Bissau." Doutoramento, Escola de Ciências, Universidade do Minho.
- Oliveira, Manuel Fernando Castro. 2015. "Promoção e difusão da língua portuguesa na República da Guiné-Bissau: o PASEG e as OfLP." Mestrado, Universidade de Lisboa.

- Oliveira, Rosiska Darcy de, and Miguel Darcy de Oliveira. 1978. *Guiné-Bissau: reinventar a educação., Cadernos Livres*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.
- Owen, J. 2003. "Evaluating Educational Programs and Projects in Australia." In *International handbook of educational evaluation.*, edited by T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam and L. A. Wingate, 751-768. Chicago: Kluwer Academic Publishers.
- O'Regan, Davin, and Peter Thompson. 2013. "Advancing Stability and Reconciliation in Guinea-Bissau: Lessons from Africa's First Narco-State." *ACSS Special Report No. 2*: 58.
- O'Sullivan, Margo. 2006. "Lesson observation and quality in primary education as contextual teaching and learning processes." *International Journal of Educational Development* 26 (3):246-260. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2005.07.016>.
- Pacheco, José Augusto. 2012a. "Currículo, aprendizagem e avaliação: questionamentos à luz das políticas de educação e formação." In *Avaliação em educação: políticas, processos e práticas.*, edited by M. P. Alves & J. C. Morgado, 17-41. Santo Tirso: De Facto.
- Pacheco, José Augusto. 1995. *A Avaliação dos Alunos na Perspectiva da Reforma*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto. 2005. *Estudos Curriculares: para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto. 2007. *Currículo: teoria e práxis*. 3.^a ed. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto. 2009a. "Processos e práticas de educação e formação: Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização." *Revista Portuguesa de Educação* 22:105-143.
- Pacheco, José Augusto. 2009b. *Whole, bright, deep with understanding : life story and politics of curriculum studies: in-between William Pinar and Ivor Goodson*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Pacheco, José Augusto. 2011. *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto. 2012b. "Curriculum Studies: What is The Field Today?" *American Association for the Advancement of Curriculum Studies* 8:1-18.
- Pacheco, José Augusto. 2013a. "Estudos curriculares: desafios teóricos e metodológicos." *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* 21:449-471.
- Pacheco, José Augusto. 2013b. "Estudos Curriculares: Gênese e consolidação em Portugal." *Educação, Sociedade & Culturas* (38):151-168.
- Pacheco, José Augusto. 2014a. *Educação, Formação e Conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto. 2014b. "Políticas de avaliação e qualidade da educação. Uma análise crítica no contexto da avaliação externa de escolas, em Portugal." *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)* 19 (2):363-371.
- Pacheco, José Augusto, and Micaela Marques. 2014. "Governamentalidade curricular: ação dos professores em contextos de avaliação externa." In *Professor: formação, saberes e problemas.*, edited by Maria Rita N. S. Oiveira, 105-135. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto, José Carlos Morgado, Maria Assunção Flores, and Rui Vieira de Castro. 2009. Documento estruturante da reforma curricular do 3º ciclo do Ensino Básico de Timor-Leste. Braga: Universidade do Minho.

- Pacheco, José Augusto, and Nancy Pereira. 2007. "Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo." *Cadernos de Pesquisa* 37:371-398.
- Pacheco, José Augusto, Filipa Seabra, and José Carlos Morgado. 2014. "Avaliação Externa. Para a referencialização de um quadro teórico sobre o impacto e efeitos nas escolas do ensino não superior." In *Avaliação externa de escola: quadro teórico/conceptual*, edited by José Augusto Pacheco, 15-55. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto, and Ana Paula Vieira. 2004. "Europeização do currículo: para uma análise das políticas educativas e curriculares." In *Globalização e educação. Desafios para políticas e práticas*, edited by António Flávio Moreira and José Augusto Pacheco. Porto: Porto Editora.
- Pandey, Sid N., and Fazlur R. Moorad. 2003. "The Decolonization of Curriculum in Botswana." In *International Handbook of Curriculum Research*, edited by W. Pinar, 143-170. Mahwah Lawrence Erlbaum Associates.
- Patton, Michael Quinn. 2002. *Qualitative evaluation and research methods*. 3.^a edição ed: SAGE Publications.
- Paulson, Julia, and Jeremy Rappleye. 2007. "Education and conflict: Essay review." *International Journal of Educational Development* 27 (3):340-347. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2006.10.010>.
- Pehrsson, Kajsa. 1996. O direito à educação na Guiné-Bissau: análise genérica dos problemas do sector. In *Education Division documents, No 1*. Estocolmo: Agência Suéça de Cooperaração Internacional para o Desenvolvimento (ASDI) ; Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE).
- Pelissier, René. 1989a. *História da Guiné: portugueses e africanos na Senegâmbia: 1841-1936*. II vols. Vol. I. Lisboa: Estampa
- Pelissier, René. 1989b. *História da Guiné: portugueses e africanos na Senegâmbia: 1841-1936*. Lisboa: Estampa.
- Pereira, Augusto, and Leontina Semedo Costa. 1994. Avaliação do manual escolar. Bissau: INDE/ASDI.
- Pereira, Luísa Teotónio. 2005. "Cooperação para o desenvolvimento: complexidades e desafios." In *Língua portuguesa e cooperação para o desenvolvimento*, edited by Maria Helena Mira Mateus and Luísa Teotónio Pereira, 9-15. Lisboa: Colibri.
- Pereira, Luísa Teotónio, and Luís Moita. 1976. "Educação." In *Guiné-Bissau 3 anos de independência*, edited by Luísa Teotónio Pereira and Luís Moita, 103-119. Lisboa: Imprepto.
- Pereira, Paulo, and Joaquim Namoni. 1994. O ensino-aprendizagem da matemática no ensino básico. Bissau: INDE/ASDI.
- Picciotto, Robert. 2014. "Have Development Evaluators Been Fighting the Last War... And If So, What is to be Done?" *IDS Bulletin* 45 (6):6-16. doi: 10.1111/1759-5436.12109.
- Pinar, W. 2003a. *International Handbook of Curriculum Research*. Edited by W. Pinar. Mahwah: LinkLawrence Erlbaum Associates.
- Pinar, W., and T. Autio. 2013. *International Handbook of Curriculum Research* Edited by W. Pinar and T. Autio. 2.^a ed. Londres, Reino Unido: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Pinar, William. 2003b. "Introduction." In *International Handbook of Curriculum Research*, edited by W. Pinar, 1-31. Mahwah: LinkLawrence Erlbaum Associates.
- Pinar, William. 2003c. "The Internationalization of Curriculum Studies." Biannual meeting of the Mexican Council of Education's National Conference on Education Research, Guadalajara.
- Pinar, William. 2007a. *O que é a Teoria do Currículo?* Porto: Porto Editora.
- Pinar, William. 2008a. "Curriculum Theory Since 1950. Crisis, Reconceptualization, Internationalization." In *The SAGE handbook of curriculum and instruction*, edited by F. Michael Connelly, Ming Fang He and JoAnn Phillion, 491-513. Los Angeles: Sage Publications.
- Pinar, William. 2010a. *Curriculum Studies in South Africa. Intellectual histories & present circumstances*. Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Pinar, William. 2010b. "Introduction." In *Curriculum Studies in South Africa. Intellectual histories & present circumstances*, edited by William Pinar, 1-18. Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Pinar, William. 2010c. "On the Internationalization of Curriculum Studies." In *Curriculum Studies in South Africa. Intellectual histories & present circumstances*, edited by William Pinar, 221-242. Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Pinar, William. 2014. *International Handbook of Curriculum Research* Edited by William Pinar. 2.^a ed. Londres, Reino Unido: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Pinar, William F. 2007b. *O que é a Teoria do Currículo?* Porto: Porto Editora.
- Pinar, William F. 2008b. "Curriculum Theory Since 1950. Crisis, Reconceptualization, Internationalization." In *The SAGE handbook of curriculum and instruction*, edited by F. Michael Connelly, Ming Fang He and JoAnn Phillion, 491-513. Los Angeles: Sage Publications.
- Plataforma Portuguesa das ONGD. "Cooperação e Desenvolvimento." Accessed 7 de maio. <http://www.plataformaongd.pt/plataforma/areasactuacao/area.aspx?id=1430>.
- Ponte, João. 1994. "O estudo de caso na investigação em educação Matemática." *Quadrante* 3 (1):3-18.
- Portal do Governo. 2015. "Plataforma facilita acesso de empresas a fundos de desenvolvimento." Accessed 28 de maio. <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-das-financas/mantenha-se-atualizado/20150218-sef-plataforma-empresas.aspx>.
- Portugal, Gabriela, and Ana Paula Henriques Aveleira. 2007. "Melhorando e apoiando práticas de qualidade em Educação de Infância na Guiné-Bissau: numa dinâmica de formação, supervisão e avaliação." *Contrapontos* 7 (2):407-423.
- Portugal, Maria Gabriela, and Ana Paula Aveleira. 2009. "Supporting Early Childhood Teachers in Guinea-Bissau." *Journal of Early Childhood Teacher Education* 30 (3):210-219. doi: 10.1080/10901020903084140.
- Proença, Fátima. 2010. "Avaliando a Cooperação Descentralizada: pistas para um modelo com aplicação empírica." In *A cooperação descentralizada e as dinâmicas de mudança em países africanos – os casos de Cabo Verde e da Guiné-Bissau*, edited by Carlos Sangreman, 137-184. Lisboa: CEsaACEP

- Psacharopoulos, George. 2006. "World Bank policy on education: A personal account." *International Journal of Educational Development* 26 (3):329-338. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2005.09.001>.
- Pérouse de Montclos, Marc-Antoine. 2012. "Humanitarian action in developing countries: Who evaluates who?" *Evaluation and Program Planning* 35 (1):154-160. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2010.11.005>.
- Quivy, R., and L. V. Campenhoudt. 2005. *Manual de investigação em Ciências Sociais*. 4.^a ed. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, Isabel Quinhones Levy Araújo. 2001. "Dinâmica do Ensino Popular na Guiné-Bissau. O Caso das Escolas Populares do Bairro de Quelele. Uma Alternativa para o Futuro do Sistema Educativo." Mestrado, Universidade Aberta.
- Ridde, Valéry, Sylvie Goossens, and Sahibullah Shakir. 2012. "Short-term consultancy and collaborative evaluation in a post-conflict and humanitarian setting: Lessons from Afghanistan." *Evaluation and Program Planning* 35 (1):180-188. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2010.11.007>.
- Roberts, C. 2005. "Does UNESCO have a role to play?" The Third Conference on Knowledge and Politics, University of Bergen.
- Robertson, S. L., M. Novelli, R. Dale, L. Tikly, H. Dachi, and N. Alphonse. 2007. *Globalisation, education and development: ideas, actors and dynamics*. Londres: Department for International Development.
- Robertson, Susan L. 2012. "Researching Global Education Policy: Angles In/Out/Out..." In *Global education policy and international development: New agendas, issues and policies.*, edited by A. Verger, M. Novelli and H. K. Altinyelken, 33-51. Londres: Bloomsbury Academic.
- Robson, C.. 2011. *Real world research: a resource for social scientists and practitioner-researchers*. 3.^a edição ed. Chichester: Wiley.
- Rogers, P. J., and M. Williams. 2007. "Evaluation for practice improvement and organizational learning." In *Handbook of evaluation. Policies, Programs and Practices.*, edited by I. F. Shaw, J. C. Greene and & M. M. Mark, 76-97. Londres: Sage Publications.
- Rogers, Patricia J., and Greet Peersman. 2014. "Developing a Research Agenda for Impact Evaluation in Development." *IDS Bulletin* 45 (6):85-99. doi: 10.1111/1759-5436.12115.
- Ropo, Eero. 2009. "Preface." In *International conversations on curriculum studies : subject, society and curriculum*, edited by Eero Ropo and Tero Autio, ix-x. Rotterdam: Sense Publishers.
- Rosabal, Maritza. 2005. *Avaliação Final do Programa de Reactivação e Aperfeiçoamento das COME*. Bissau: MEN.
- Rose, Pauline, and Martin Greeley. 2006. *Education in Fragile States: Capturing Lessons and Identifying Good Practice*. Paris: OECD.
- Roullier, J. 2008. "A auto-avaliação de um projecto de escola: uma profissionalização de um actor colectivo." In *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos.*, edited by Maria Palmira Alves and Eusébio André Machado, 73-96. Vila Nova de Famalicão: De Facto Editores.

- Samoff, J. 2003. "Institutionalizing International Influence." In *Comparative Education – The Dialectic of the Global and the local*, edited by Robert F. Arnove and Carlos Alberto Torres, 52-91. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- Samoff, Joel. 2012. "More of the same will not do. Learning without learning in the World Bank's 2020 Education Strategy." In *The World Bank and education : critiques and alternatives*, edited by Steven J. Klees, Joel Samoff and Nelly P. Stromquist. Rotterdam: Sense Publishers.
- Sanders, J., and J. E. Davidson. 2003. "A Model for School Evaluation." In *International handbook of educational evaluation*, edited by T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam and L. A. Wingate, 807-826. Chicago: Kluwer Academic Publishers.
- Sanhá, Braima, Maria do Carmo Mendes, and Rui Correia Landim. 2000. *Educação na Guiné-Bissau: organização, evolução e alguns indicadores de desempenho*. Bissau: Plan Internacional
- Sanhá, Cirilo. 2014. "Do ensino público ao ensino de iniciativa comunitária (análise do desenvolvimento e impacto das Escolas Comunitárias na Guiné-Bissau e as intervenções das ONGs FEC & PLAN)." Mestrado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina.
- Sani, Fanca. 1996. "O Lugar e as Relações do Português como Língua Oficial na Escola da Guiné-Bissau." Mestrado, Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas.
- Sani, Quecoi. 2013. "A educação superior no desenvolvimento da Guiné-Bissau: contribuições, limites e desafios." Mestrado, Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
- Sani, Quecoi, and Marlize Rubin Oliveira. 2014. "Educação superior e desenvolvimento na Guiné-Bissau: contribuições, limites e desafios." *Revista Pedagógica* 16 (33):127-152.
- Santos, B. S. 2010. "Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes." In *Epistemologias do Sul*, edited by B. S. Santos and M. P. Meneses, 23-71. Coimbra: Edições Almedina.
- Santos, Boaventura de Sousa. 2002. *Globalização: fatalidade ou utopia*. Porto: Afrontamento.
- Santos, Boaventura de Sousa. 2006. "Globalizations." *Theory, Culture & Society* 23 (2-3):393-399. doi: 10.1177/026327640602300268.
- Santos, Boaventura de Sousa. 2007. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo.
- Santos, Júlio Gonçalves dos, and Rui da Silva. no prelo. "Theory and praxis: reflections and lessons from a bilateral educational aid programme in Guinea-Bissau." *Globalisation, Societies and Education*. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/14767724.2016.1195722>.
- Santos, Júlio Gonçalves dos, Rui da Silva, and Carolina Mendes. 2012a. "Culturas de apoio a Professores em contexto de fragilidade educativa: Algumas reflexões e lições da Guiné-Bissau." II Coopedu – África e o Mundo, Lisboa.
- Santos, Júlio, Carolina Mendes, and Rui da Silva. 2012. "PASEG II - uma aposta contínua na qualidade e inovação educativa na Guiné-Bissau." *Revista Guineense de Educação e Cultura* (2):78-103.
- Santos, Júlio, Rui da Silva, and Carolina Mendes. 2012c. "Culturas de apoio a Professores em contexto de fragilidade educativa: Algumas reflexões e lições da Guiné-Bissau." II Coopedu – África e o Mundo, Lisboa.

- Santos, Júlio, Rui da Silva, and Carolina Mendes. 2014. "PASEG II – uma aposta contínua na qualidade e inovação educativa na Guiné-Bissau." *Africana Studia* (22):59-72.
- Santos, Paulo dos. 1994. Avaliação do projecto português. Bissau: INDE/ASDI.
- Santos, Paulo dos. 1997. Avaliação do projecto de português - transposição metodológica da teoria à prática. Bissau: INDE/ASDI.
- Sanó, Mamadú, Mónica Pacheco, Sandro Moreira, Sónia Marques, and Umaro Bari. 2012. "Impacto da formação em gestão e administração escolar nas escolas comunitárias de Canchungo e Bafatá." *Revista Guineense de Educação e Cultura* (2):16-34.
- Scantamburlo, Luigi. 1999. Dicionário Guineense-Português. In *Dicionário do guineense Vol. 1*. Lisboa: Colibri.
- Scantamburlo, Luigi. 2005. "Projecto de Apoio ao Ensino Básico no Arquipélago dos Bijagós." In *Língua portuguesa e cooperação para o desenvolvimento*, edited by Maria Helena Mira Mateus and Luísa Teotónio Pereira, 63-78. Lisboa: Colibri.
- Scantamburlo, Luigi. 2012. "Parceria entre a FASPEBI e o Ministério de Educação, Cultura, Ciência, JUventude e Desportos da Guiné-Bissau: Complemento através do regime de autogestão."
- Scriven, Michael. 2003. "Evaluation theory and methatheory." In *International handbook of educational evaluation*, edited by T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam and L. A. Wingate, 15-30. Chicago: Kluwer Academic Publishers.
- Sena, Luiz de. 1995. "Uma experiência de integração da educação na Guiné-Bissau." *Soronda : revista de estudos guineenses* (19):63-88.
- Shamim, Fauzia, and Rashida Qureshi. 2013. "Informed consent in educational research in the South: tensions and accommodations." *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 43 (4):464-482. doi: 10.1080/03057925.2013.797729.
- Shields, R. A. 2013. *Globalization and International Education*. Londres: Bloomsbury Academic.
- Shields, Robin, and Julia Paulson. 2014. "'Development in reverse'? A longitudinal analysis of armed conflict, fragility and school enrolment." *Comparative Education* 51 (2):212-230. doi: 10.1080/03050068.2014.953314.
- Sikes, Pat. 2013. "Working together for critical research ethics." *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 43 (4):516-536. doi: 10.1080/03057925.2013.797765.
- Silva, Rosa, Sara Poças, Júlio Gonçalves dos Santos, Rui da Silva, and Carolina Mendes. 2012. "Olhares Cruzados: Percursos de um modelo de apoio a projetos de cooperação." *II Coopedu – África e o Mundo*, Lisboa.
- Silva, Rui da. 2011. "Globalização e currículo: atores e processos. Um estudo exploratório na Guiné-Bissau." Mestrado, Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Silva, Rui da. 2012. "Globalização e currículo atores e processos: um estudo exploratório na Guiné-Bissau." *II Coopedu – África e o Mundo*, Lisboa.
- Silva, Rui da. 2014. "Globalização e currículo – um caso de estudo na Guiné-Bissau." *Africana Studia* (22):39-57.
- Silva, Rui da, and Júlio Gonçalves Santos. 2014. "Os estudos curriculares na Guiné-Bissau: as principais tendências que caracterizam o campo neste país africano." *Colóquio sobre Questões*

- Curriculares - Colóquio Luso-Brasileiro de Questões Curriculares - Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares, Braga.
- Silva, Rui da, Júlio Gonçalves dos Santos, and José Augusto Pacheco. 2015. "Crossed looks: globalisations and curriculum in Guinea-Bissau." *Compare: A Journal of Comparative and International Education*:1-22. doi: 10.1080/03057925.2015.1013018.
- Simão, A. M. V. 2008. "Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens." In *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos.*, edited by Maria Palmira Alves and Eusébio André Machado, 125-151. Vila Nova de Famalicão: De Facto Editores.
- SINAPROF. 1995. Estudo sobre o impacto do regime de quatro turnos no sistema educativo da Guiné-Bissau. Bissau: SINAPROF.
- Siqueira, Ângela C. de. 2012. "The 2020 World Bank Education Strategy: nothing new, or the same old gospel." In *The World Bank and education : critiques and alternatives*, edited by Steven J. Klees, Joel Samoff and Nelly P. Stromquist, 68-81. Rotterdam: Sense Publishers
- Smith, David Geoffrey. 2003. "Curriculum and Teaching Face Globalization." In *International Handbook of Curriculum Research*, edited by W. Pinar, 35-51. Mahwah Lawrence Erlbaum Associates.
- Sobral, Raquel Rodrigues. 2012. "As escolas comunitárias na Guiné-Bissau e a cooperação portuguesa para o desenvolvimento." Mestrado, Universidade Técnica de Lisboa.
- Solla, Luísa. 2005. "Um projecto para viver, manuais para aprender e uma história para pensar." In *Língua portuguesa e cooperação para o desenvolvimento.*, edited by Maria Helena Mira Mateus and Luísa Teotónio Pereira, 49-62. Lisboa: Colibri.
- Somerset, Anthony. 2010. "Strengthening educational quality in developing countries: the role of national examinations and international assessment systems." *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 41 (1):141-144. doi: 10.1080/03057925.2011.534851.
- Song, Mengli, and Rebecca Herman. 2010. "Critical Issues and Common Pitfalls in Designing and Conducting Impact Studies in Education: Lessons Learned From the What Works Clearinghouse (Phase I)." *Educational Evaluation and Policy Analysis* 32 (3):351-371.
- Soudien, Crain. 2012. "'Quality's' Horizons. The Politics of Monitoring Educational Quality." In *The World Bank and education: critiques and alternatives*, edited by Steven J. Klees, Joel Samoff and Nelly P. Stromquist, 95-107. Rotterdam: Sense Publishers
- Sousa, Alberto B. 2009. *Investigação em Educação*. 2.^a ed. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, Julião Soares. 2012a. *Amílcar Cabral (1924-1973) - vida e morte de um revolucionário africano*. 2.^a edição ed. Lisboa: Nova Vega.
- Sousa, Julião Soares. 2012b. *Guiné-Bissau: A destruição de um país. Desafios e reflexões para uma nova estratégia nacional*. Coimbra: Author.
- Stake, Robert. 2004. *Standards-Based & responsive evaluation*. Londres: SAGE Publications.
- Stake, Robert E. 2006. *Multiple Case Study Analysis*. Nova Iorque: The Guilford Press.
- Stake, Robert E. 2009. *A Arte da Investigação com Estudo de Caso*. 2.^a Edição ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Stake, Robert, and Thomas Schwand. 2007. "On discerning quality in evaluation." In *Handbook of evaluation. Policies, Programs and Practices.*, edited by I. F. Shaw, J. C. Greene and M. M. Mark, 404-418. Londres: Sage Publications.
- Steiner-Khamsi, Gita. 2009. "Conclusion. A Way Out from the Dependency Trap in Educational Development?" In *South-south cooperation in education and development.*, edited by Linda Chisholm and Gita Steiner-Khamsi. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Steiner-Khamsi, Gita. 2012a. "For all by all? The World Bank's Global Framework for Education." In *The World Bank and education : critiques and alternatives*, edited by Steven J. Klees, Joel Samoff and Nelly P. Stromquist, 3-20. Rotterdam: Sense Publishers.
- Steiner-Khamsi, Gita. 2012b. "Understanding policy borrowing and lending. Building comparative policy studies." In *World yearbook of education 2012. Policy borrowing and lending in education.*, edited by G. Steiner-Khamsi and F. Waldow, 5-17. Londres: Routledge.
- Stephens, David. 2005. "Culture in Educational Research in Africa: From the Methodological to the Practical." In *The Loneliness of the Long Distance Researcher: Methodological Challenges of Doctoral Research on Education and Training in Africa.*, edited by Ruth Wedgwood and Daniel Hammett, 26-46. Edinburgo: Center of African Studies.
- Stern, Elliot. 2007. "Contextual Challenges for Evaluation Practice." In *Handbook of evaluation. Policies, Programs and Practices.*, edited by I. F. Shaw, J. C. Greene and M. M. Mark, 292-314. Londres Sage Publications.
- Stevahn, Laurie, Jean A. King, Gail Ghere, and Jane Minnema. 2005. "Establishing Essential Competencies for Program Evaluators." *American Journal of Evaluation* 26 (1):43-59.
- Stufflebeam, Daniel. 2003a. "Institutionalizing Evaluation in Schools." In *International handbook of educational evaluation.*, edited by T. Kellaghan, D. Stufflebeam and L. A. Wingate, 775-805. Chicago: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, Daniel. 2003b. "The CIPP Model for Evaluation." In *International handbook of educational evaluation*, edited by T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam and L. A. Wingate, 31-62. Chicago: Kluwer Academic Publishers.
- Sucuma, Arnaldo. 2013. "Estado e ensino superior na Guiné-Bissau 1974-2008." Mestrado, Ciência Política, Universidade Federal de Pernambuco.
- Sucuma, Arnaldo. 2015. "A participação do Estado e ensino superior no processo de desenvolvimento da Guiné-Bissau." 3º Encontro Internacional de Política social e 10º Encontro Nacional de Política Social, Vitória.
- Tarabini, Aina. 2010. "Education and poverty in the global development agenda: Emergence, evolution and consolidation." *International Journal of Educational Development* 30 (2):204-212. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.04.009>.
- Teddlie, Charles, and Abbas Tashakkori. 2009. *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Los Angeles: Sage Publications.
- Temudo, Marina Padrão. 2008. "From 'People's Struggle' to 'This War of Today': Entanglements of Peace and Conflict in Guinea-Bissau." *Africa: Journal of the International African Institute* 78 (2):245-263.

- Temudo, Marina Padrão, and Manuel Abrantes. 2015. "The Pen and the Plough: Balanta Young Men in Guinea-Bissau." *Development and Change* 46 (3):464-485. doi: 10.1111/dech.12166.
- Temudo, Marina Padrão, and Manuel Bivar Abrantes. 2013. "Changing Policies, Shifting Livelihoods: The Fate of Agriculture in Guinea-Bissau." *Journal of Agrarian Change* 13 (4):571-589. doi: 10.1111/j.1471-0366.2012.00364.x.
- Teodoro, A. 2003. *Globalização e Educação: Políticas educacionais e novos modos de governação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Teodoro, António, and Elsa Estrela. 2010. "Curriculum policy in Portugal (1995–2007): global agendas and regional and national reconfigurations." *Journal of Curriculum Studies* 42 (5):621-647. doi: 10.1080/00220271003735728.
- Thomas, E. 2005. "Globalisation, Cultural Diversity and Teacher Education." In *Globalisation, education and culture shock*, edited by Cedric Cullingford and Stan Gunn, 138-155. Ashgate.
- Tikly, Leon. 2011. "Towards a framework for researching the quality of education in low-income countries." *Comparative Education* 47 (1):1-23. doi: 10.1080/03050068.2011.541671.
- Tikly, Leon, and Tim Bond. 2013. "Towards a postcolonial research ethics in comparative and international education." *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 43 (4):422-442. doi: 10.1080/03057925.2013.797721.
- UNESCO. 2004. Education for All: The quality imperative. In *EFA Global Monitoring Report*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. 2013. Guiné-Bissau - Relatório da Situação do Sistema Educativo. Margens de manobra para o desenvolvimento do sistema educativo numa perspetiva de universalização do Ensino Básico e de redução da pobreza. Dacar: UNESCO.
- UNESCO Institute of Statistics. 2011. "UIS statistics in brief. General profile - Guinea-Bissau." Accessed december 30.
http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=124&IF_Language=eng&BR_Country=6240&BR_Region=40540.
- UNESCO-IIEP. 2003. Critical issues in Education for All: gender parity, emergencies. Helsínquia: UNESCO-IIEP.
- UNICEF. 2002. Recenseamento das escolas corânicas - Região de Bafatá e Gabu. Bissau: UNICEF.
- Verger, A., M. Novelli, and H. K. Altinyelken. 2012. "Global education policy and international development: an introductory framework." In *Global education policy and international development: New agendas, issues and policies*, edited by A. Verger, M. Novelli and H. K. Altinyelken, 3-31. Londres: Bloomsbury Academic.
- Verger, Antoni, and Xavier Bonal. 2012. "'All Things Being Equal?' Policy Opinions, Shortfalls, and Absences in the World bank Education Strategy 2020." In *The World Bank and education : critiques and alternatives*, edited by Steven J. Klees, Joel Samoff and Nelly P. Stromquist, 125-142. Rotterdam: Sense Publishers.
- Verger, Antoni, D. Brent Edwards, and Hulya Kosar Altinyelken. 2014. "Learning from all? The World Bank, aid agencies and the construction of hegemony in education for development." *Comparative Education* 50 (4):381-399. doi: 10.1080/03050068.2014.918713.

- Viegas, Mariana R. da Silva e Liberata. 1995. II encontro nacional sobre educação de infância - Coordenar para melhor agir. Bissau: UNICEF/ALTERNAG/MEN/MASPE.
- Wedgwood, Ruth, and Daniel Hammett. 2005. "The Methodological Challenges of Researching Education and Skills Development in Africa." In *The Loneliness of the Long Distance Researcher: Methodological Challenges of Doctoral Research on Education and Training in Africa.*, edited by Ruth Wedgwood and Daniel Hammett, 4-15. Edinburgo: Center of African Studies.
- White, Howard. 2010. "A Contribution to Current Debates in Impact Evaluation." *Evaluation* 16 (2):153-164.
- Williams, L. 2009. "Globalisation of Education Policy: Its Effects on Developing Countries." In *Globalisation, policy and comparative research. Discourses of globalization*, edited by Joseph Zajda and Val Rust, 77-92. Springer Netherlands.
- Wolfe, B., and R. Haveman. 2001. "Accounting for the social and non-market benefits of education." In *The Contribution of Human and Social Capital to Sustained Economic Growth and Well-Being: International Symposium Report*, edited by John F. Helliwell, 221-250. Quebec: OECD, Human Resources Development Canada,.
- Yin, Robert. 2009. *Case Study Research. Design and Methods*. 5.^a ed. Vol. 5, *Applied Social Research Methods Series*. Londres: SAGE.
- Yonemura, Akemi. 2015. "Guinea-Bissau: An Overview, Trends and Futures." In *Education in West Africa*, edited by Emeña Takyi-Amoako. Londres: Bloomsbury Academic.
- Young, Michael. 2007. "Para que servem as escolas?" *Educação & Sociedade* 28:1287-1302.
- Young, Michael. 2009. "Curriculum theory and the problem of knowledge: a personal journey and an unfinished project." In *Leaders in curriculum studies: intellectual self-portraits*, edited by Edmund C. Short and Leonard J. Waks, 219-230. Rotterdam: Sense Publishers.
- Young, Michael. 2010. *Conhecimento e currículo : do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.
- Young, Michael. 2013. "Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach." *Journal of Curriculum Studies* 45 (2):101-118. doi: 10.1080/00220272.2013.764505.
- Yuan, Tingting. 2013. "The Rising "China Model" of Educational Cooperation with Africa: Features, Discourses and Perceptions." In *Economics, Aid and Education.*, edited by Suzanne Majhanovich and Macleans A. Geo-JaJa, 183-198. Roterdão: Sense Publishers.

8. Fontes documentais

- MECD. 1987. Projecto e estrategia de desenvolvimento do sector da educaçao. Bissau: Ministério da Educaçao, Cultura e Desportos.
- MEN. 1981. Bases para a implantaçao do sistema nacional de educaçao e formaçao SNEF. Bissau: Ministério da Educaçao Nacional.
- MENCCJD. 2009. Eléments de Diagnostic du Système Educatif Bissau-guinéen: Marges de manoeuvre pour le développement du système éducatif dans une perspective d'universalisation de l'enseignement de base et de réduction de la pauvreté. Bissau: República da Guiné-Bissau - Ministério da Educaçao Nacional.
- MENCCJD. 2011. Pedido Financeiro ao Fundo da Parceria Global para a Educaçao. Bissau: Ministério da Educaçao Nacional, Ciência, Juventude e Desportos.
- MEPIR. 2011. Segundo Documento de Estratégia Nacional de Reduçaõ da Pobreza. Bissau: Ministério da Economia do Plano e Integraçao Regional da Guiné-Bissau.
- PASEG. 2006a. Oficinas em movimento. Bissau: PASEG.
- PASEG. 2006b. Oficinas em movimento. Bissau: PASEG.
- PASEG. 2006c. Oficinas em movimento. Bissau: PASEG.
- PASEG. 2007a. Oficinas em movimento. Bissau: PASEG.
- PASEG. 2007b. Oficinas em movimento. Bissau: PASEG.
- PASEG. 2012a. Dossier da Formaçaõ de Educaçao de Infância - 2011-2012. Bissau: PASEG.
- PASEG. 2012b. Dossier de Formaçaõ do Grupo de Apoio aos Estágios da Escola Normal 17 de Fevereiro - 2011-2012. Bissau: PASEG.
- PASEG. 2012c. Dossier de Formaçaõ do Grupo de Apoio aos Estágios da Escola Normal Amílcar Cabral - 2011-2012. Bissau: PASEG.
- PASEG (s/d). Conceito estratégico PASEG para o ensino do Português como língua segunda em contexto multilingue.
- Presidência do Conselho de Ministros. 2014. Resolução do Conselho de Ministros n.º 17/2014. In *Diário da República - 1.ª série - N.º 47 - 7 de março de 2014*.
- Santos, Júlio Gonçalves dos, Rui da Silva, and Carolina Mendes. 2012b. Relatório final de ciclo do Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau – FASE II (PASEG II) 2009/2012. Viana do Castelo: ESE-IPVC.

9. Outro tipo de trabalho realizado no âmbito do Doutoramento

Artigos em Revistas com Arbitragem Científica

- Santos, J. G. d., & Silva, R. d., (*in press*). Theory and praxis: reflections and lessons from a bilateral educational aid programme in Guinea-Bissau. *Globalisation, Societies and Education*. doi: 10.1080/14767724.2016.1195722;
- Morgado, J. C., Santos, J. G. d., & Silva, R. d., (2016) Currículo, memória e fragilidade: contributos para (re)pensar a educação na Guiné-Bissau. *Configurações* 17, 57-77.
- Silva, R. d., Santos, J. G. d., & Pacheco, J. A. (2015). Crossed looks: globalisations and curriculum in Guinea-Bissau. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1-22. doi:10.1080/03057925.2015.1013018;
- Submissão do artigo “Estudos de currículo na Guiné-Bissau: avanços e desafios (1975 - 2014)”, em coautoria com os orientadores científicos do doutoramento, à Revista Educação & Sociedade. Neste momento aguardarmos a resposta da revisão por pares;
- Participação no conselho editorial da Revista Africana Studia n.22 - Educação e Cooperação para o Desenvolvimento: perspectivas e desafios;
- Participação como revisor da Revista Africana Studia;
- Participação como revisor da Revista Sinergias - Diálogos educativos para a transformação social.

Publicações em Atas de Encontros Científicos

- Silva, R. d. (2015). From focus group to djumbai, from researcher to messenger – reflections from cross-cultural curriculum studies research in Guinea-Bissau. In *Atas do II European Conference on Curriculum Studies*, Porto;
- Silva, R. d., & Santos, J. G. (2014). Os estudos curriculares na Guiné-Bissau: as principais tendências que caracterizam o campo neste país africano. In *Atas do Colóquio sobre Questões Curriculares - Colóquio Luso-Brasileiro de Questões Curriculares - Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares*, CIEd, Universidade do Minho. pp. 1132-1138;
- Soares, A.; Santos, J. G.; Dezan, M.; Poças, A.; Poças, S.; Silva, R. d.; Silva, R. (2014) Construir diálogos e partilhar desafios na aprendizagem com o Sul: lições aprendidas do Programa de Cooperação Sul-Sul pelo Direito à Educação entre países Lusófonos - PCSS-Lusófonos. In *Atas do International Colloquium Epistemologies of the South: South-South, South-North and North-South global*. pp 677-688;
- Silva, R. d., & Pacheco, J. A. & Santos, J. G. d. (2013) “Between the global and the local – Discussing a methodological proposal to evaluate an educational aid program in Guinea-Bissau”. In *Atas do 5th European Conference on African Studies - African dynamics in a multipolar world*. pp. 2023-2034.

Comunicações Orais

- *Os desafios da qualidade da educação em contexto de fragilidade e crises prolongadas: um estudo de caso na Guiné-Bissau.* In COOPEDU II, nos dias 27, 28 e 29 de junho de 2016, em Lisboa;
- *In-between global education policy, national and local politics: Portuguese aid to education in Guinea-Bissau from 2000 to 2012,* In conferência A Educação para além dos números. Contextos locais, realidades nacionais e processos transnacionais, nos dias 25 e 27 de janeiro de 2016, em Lisboa;
- *From focus group to djumbai, from researcher to messenger – reflections from cross-cultural curriculum studies research in Guinea-Bissau.* In II European Conference of Curriculum Studies - Curriculum studies: Policies, perspectives and practices, nos dias 16 e 17 de outubro de 2015, no Porto;
- *From bilateral educational aid to civil society: recent trends of Portuguese Aid in Guinea-Bissau,* In congresso Da descolonização ao pós-colonialismo: perspetivas pluridisciplinares, nos dias 11, 12 e 13 de novembro de 2015 no Porto;
- *Portuguese education aid in Guinea-Bissau from 2000 to 2012 through the lens of internationalization of curriculum studies.* In BAICE 2014 Conference - Power, Politics and Priorities for Comparative and International Education, nos dias 8 e 10 de setembro de 2014, Bath, no Reino Unido;
- *Os estudos curriculares na Guiné-Bissau: as principais tendências que caracterizam o campo neste país africano.* In Colóquio sobre Questões Curriculares/ VII Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares/ I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares - Currículo na Contemporaneidade: Internacionalização e Contextos Locais, nos dias 18, 19 e 20 de setembro de 2014, Braga, Portugal;
- *Between the global and the local – Discussing a methodological proposal to evaluate an educational aid program in Guinea-Bissau.* In 5th European Conference on African Studies - African dynamics in a multipolar world, nos dias 27, 28 e 29 de junho de 2013, Lisboa, Portugal.

Outros

- Participação como avaliador final externo (parecer), para o escritório da UNESCO em Dakar em setembro de 2015, do projeto “Improvement of teacher qualification and setting up of a system for the management of learning outcomes in Guinea-Bissau”.
- Participação na comissão organizadora do Seminário Cooperação, Educação e Desenvolvimento: contextos, atores e agendas, que se realizou nos dias 13 e 14 de junho de 2016, no Instituto de Educação da Universidade do Minho.

10. Anexos

Anexo 1 - Guião de entrevista coordenação do PASEG

Anexo 2 - Guião de entrevista pessoas recurso

Anexo 3 - Guião de entrevista diretores

Anexo 4 - Guião do focus group professores GAP

Anexo 5 - Guião do focus group professores CAP

Anexo 6 - Guião do focus group professores alunos

Anexo 7 - Guião do focus group professores OfLP

Anexo 8 – Questionário

Anexo 9 – Curriculum Vitae e projeto de investigação resumido

Anexo 10 – Análise de conteúdo das entrevistas

Anexo 11 – Análise de conteúdo dos *focus group*

Este conjunto de anexos encontra-se disponível para consulta no CD-Rom incluído na Tese de Doutoramento.