

**IMPACTOS E EFEITOS DE PROGRAMAS DE COOPERAÇÃO
PARA O DESENVOLVIMENTO EM ESCOLAS:
UM OLHAR FOCADO SOBRE O PROGRAMA DE APOIO AO
SISTEMA EDUCATIVO DA GUINÉ-BISSAU**

Rui da Silva

Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto
Via Panorâmica Edgar Cardoso, s/n, 4150-564 Porto, Portugal
rdasilva.email@gmail.com

Joana Oliveira

Escola Superior de Educação
Instituto Politécnico de Viana do Castelo
Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto
Via Panorâmica Edgar Cardoso, s/n, 4150-564 Porto, Portugal
joanaoliveira@ese.ipvc.pt

Impactos e efeitos de programas de cooperação para o desenvolvimento em escolas: Um olhar focado sobre o programa de apoio ao sistema educativo da Guiné-Bissau

O presente artigo procura analisar o impacto e efeitos do Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau (PASEG) promovido pela Cooperação Portuguesa nas escolas onde interveio, através de uma análise em profundidade de quatro escolas. Neste estudo qualitativo foram recolhidos dados de alunos, professores e diretores de escolas através de entrevistas, grupos focais, notas de campo e análise documental. O artigo argumenta que o programa pode ser considerado um efeito exógeno que dissolveu a maioria dos possíveis efeitos endógenos que ocorreram, essencialmente relacionados com a formação contínua de professores, bem como proporcionou força anímica/elevada moral dos professores. Conclui-se também que há uma relação diretamente proporcional entre o número de anos que o PASEG esteve nas escolas e o grau de dependência da comunidade escolar nas ações do programa.

Palavras-chave: escolas, Guiné-Bissau, impactos, efeitos, cooperação para o desenvolvimento, Portugal

Impacts and effects of development cooperation programs in schools: A focused view on the educational aid programme PASEG

This article examines the impact and effects of the educational aid programme called PASEG from the Portuguese official aid. It explores an in-depth analysis of four schools following a qualitative approach. The data stems from interviews and focus groups with students, teachers and school principals, and field notes and document analysis. The article argues that PASEG can be considered an exogenous effect that dissolved most of the possible endogenous effects, particularly related to the continuous professional development of teachers and teacher's moral. It also identifies that there is a directly proportional relationship between the number of years that PASEG has been in schools and the degree of dependence of the school on the actions of the programme.

Keywords: schools, Guinea-Bissau, impacts, effects, development cooperation, Portugal

Recebido: 01 de abril de 2020

Aceite: 07 de julho de 2020

A nível global há um conjunto de organizações (*e.g.* Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, União Europeia, Organização Internacional do Trabalho, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial) que promovem reformas educativas e um conjunto de políticas educativas similares, marcando a existência de políticas educativas globais (Robertson, 2012; Verger *et al.*, 2012), tornando a mudança educacional sistemática um fenómeno global. Neste âmbito, surgem projetos e programas, entre eles os de cooperação para o desenvolvimento, que promovem um conjunto alargado de iniciativas na área da Educação que vão desde o apoio ao orçamento de Estado dos países, à formação de professores, ao pagamento dos salários dos professores, à construção e apetrechamento de escolas, à promoção de reformas educativas, entre outros.

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 e/ou não é utilizado por esta.

Tendo isto em consideração, o presente artigo explora o impacto e efeitos do Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau (PASEG) - 2000 a 2011, nas escolas onde interveio, através de uma análise em profundidade de quatro escolas.

O presente artigo encontra-se organizado em cinco partes. Na primeira realizamos um breve enquadramento do PASEG e do trabalho que realizou nas escolas em análise. Na segunda tecemos algumas considerações sobre avaliação de impactos e efeitos de projetos e programas em escolas. Na terceira expomos a abordagem metodológica. Na quarta apresentamos e discutimos os dados. Na última e quinta parte, intitulada considerações finais, identificamos as principais conclusões.

O PASEG e o trabalho nas escolas

O Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau (PASEG), analisado no presente artigo, foi um programa de âmbito bilateral que surgiu tendo por base uma decisão política para suprir a falta de recursos humanos qualificados no sistema educativo guineense¹.

¹ Para uma análise mais detalhada da Cooperação Portuguesa no setor da Educação na Guiné-Bissau de 2000 a 2011 e do Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau ver, por exemplo, Santos e Silva (2017) e Silva *et al.* (2017).

Teve início no ano 2000 com 10 agentes da cooperação (AC) que foram colocados em quatro liceus de Bissau e terminou no ano letivo 2011/2012 (Afonso *et al.*, 2008; IPAD, 2011). 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 *et al.*, 2012). 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 (Santos *et al.*, 2012; Sousa, 2012).

As áreas de conhecimento envolvidas na primeira fase foram a língua portuguesa, a matemática, a física, a química, a biologia e a filosofia, com predomínio da lecionação de aulas nas escolas do 3.º ciclo do ensino básico e secundário² (Afonso *et al.*, 2008; IPAD, 2008). O Programa também trabalhou a educação de adultos. Na segunda fase do PASEG, do ano letivo 2009/2010 ao ano letivo 2011/2012, foi abandonada a lecionação direta aos alunos e as áreas de conhecimento envolvidas foram as seguintes: língua portuguesa, matemática, física, química, biologia e educação para a cidadania. A educação de adultos, a gestão e administração escolar, a educação de infância e ensino pré-escolar, e o trabalho com os professores generalistas do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico foram áreas de trabalho também incluídas. Na segunda fase do PASEG a intervenção foi também alargada às escolas do 3.º ciclo do ensino básico e secundário (liceus regionais) das regiões de Bafatá, Cacheu e Gabú, para além da região de Bolama com atividades na Escola Normal Amílcar Cabral (IPAD, 2011; Santos *et al.*, 2012).

O PASEG esteve em média nas escolas 5,53 anos, com valores máximos e mínimos de 12 e 1, com 50% das escolas a situar-se no intervalo entre os 2 e os 9 anos e a maioria no quartil 75. Do total de escolas apoiadas pelo Programa (15), a maioria eram do 3.º ciclo do ensino básico e secundário, situadas geograficamente em meio urbano nos bairros da cidade de Bissau. Apenas 20% do total de escolas apoiadas pelo Programa se situavam fora da capital do país. O PASEG apoiou predominantemente escolas de construção definitiva e/ou definitiva e precária (93,3%).

De seguida, realizaremos uma breve descrição das quatro escolas analisadas no presente artigo.

Escola 1

A Escola 1 é uma escola pública de construção definitiva, que foi criada em 1983. Situa-se na área urbana de uma das regiões da Guiné-Bissau e contava com

² A terminologia utilizada para os níveis de ensino no presente artigo segue as que estão em vigor após a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 2010.

o apoio do PASEG desde 2010. Quando o PASEG terminou (2012), esta escola tinha dois anos de apoio, por esta razão, parece que muitos dos processos ainda estavam numa fase inicial. 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.

Escola 2

A Escola 2 é uma escola pública de construção definitiva e barracas³ que foi criada no ano 1999, situa-se num dos bairros mais populosos de Bissau e contava com o apoio do PASEG desde 2005. 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 Oficinas em Língua Portuguesa (OfLP)⁴, para apoiar os alunos e os professores na língua portuguesa e na informática, a lecionação de aulas e, mais recentemente, a formação de professores.

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 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.

Escola 4

A Escola 4 é uma escola pública de construção definitiva que foi criada no ano 1958, e contava com o apoio do PASEG desde 2000. Em geral, no que concerne ao apoio à escola, a maioria dos participantes do 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, a formação de professores e o suporte ao trabalho desenvolvido pela direção da escola.

³ Construção precária muitas vezes construída com esteiras de fibras vegetais.

⁴ 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. Podem também estar equipadas com computadores que são utilizados para cursos de informática, dactilografar textos, digitalização de imagens, impressão, acesso à internet e máquina fotocopadora.

Metodologia

O presente artigo seguiu uma abordagem metodológica qualitativa, usando como técnicas de recolha de dados: entrevistas semiestruturadas (4), grupos focais (17), análise documental, observação não participante e notas de campo. A técnica de análise de dados foi a análise de conteúdo.

Este estudo procura discutir os impactos e efeitos do PASEG em quatro escolas públicas, por estas serem a unidade de intervenção privilegiada deste programa. Participaram no estudo 26 alunos, 71 professores, 4 diretores de escola, de quatro das 15 escolas apoiadas pelo Programa. A seleção das escolas teve em conta os seguintes critérios: número de anos de presença do Programa, localização geográfica e anos de escolaridade que disponibilizavam.

A análise documental incluiu 26 documentos selecionados após uma análise exaustiva dos documentos disponíveis, que incluem relatórios, boletins informativos e outros documentos produzidos no âmbito do PASEG. A análise de conteúdo das entrevistas, dos grupos focais e dos documentos seguiu um procedimento aberto, tendo as categorias de análise emergido dos dados (Bardin, 2007).

As questões éticas da investigação seguiram os procedimentos comumente utilizados na investigação em ciências sociais, tendo sido usado o consentimento informado, a garantia de confidencialidade, o anonimato e o direito à retirada incondicional do processo de investigação em qualquer fase (BERA, 2011; Cohen *et al.*, 2009; Robson, 2011).

Avaliação de impactos e efeitos de projetos e programas em escolas

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 separado da subjetividade. A avaliação pode ser caracterizada 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, p. 131). Logo, podemos considerar que o conceito de avaliação é polissémico, plurirreferencial, omnipresente e “um termo complexo, e também controverso, que deve ser estudado nas dimensões científico-técnica e sociopolítica, porque avaliar envolve processos técnicos, que se justificam teoricamente e prende-se com raízes políticas que o determinam” (Pacheco, 1995, p. 128), vivendo o conflito entre “o objectivo e o subjectivo, o

quantitativo e o qualitativo, o sumativo e o formativo” (Pacheco *et al.*, 2014, pp. 44-45).

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, essencialmente a partir da prática (Nevo, 2007; Stevahn *et al.*, 2005).

Nos projetos de cooperação para o desenvolvimento a avaliação assume um 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 *et al.*, 2015, p. 1). Com efeito, as várias agências e doadores têm um número variado de guias de avaliação, sendo as orientações do Comité de Apoio ao Desenvolvimento (CAD) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) as mais utilizadas, tendo sido também com esta organização que ganharam importância (Davies, 2013; Nagao, 2006; Ridde *et al.*, 2012; Stern, 2007). A Cooperação Portuguesa não é exceção e tem um guião de avaliação e um sítio na 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. Porém, quando Proença (2010, p. 154) analisou a avaliação da cooperação descentralizada constatou a “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 com uma conotação negativa”.

Nos países do Sul global e 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 da promoção de “*evaluation standards, guidelines and codes of ethics*” (Stern, 2007, p. 309). Estas avaliações são normalmente designadas de “*developmental evaluation*” (Andersen, 2014; Feinstein & Beck, 2007; Picciotto, 2014). Este tipo de avaliação “*is tasked to examine complex problems in diverse and ever-changing operating environments*” (Picciotto, 2014, p. 6), tendo essencialmente em consideração os critérios definidos pelo CAD da OCDE – relevância, eficácia, eficiência, sustentabilidade e impacto (Feinstein & Beck, 2007; Proença, 2010). 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 e a um destaque renovado em “*measurement*

and evaluation” e ao favorecimento de determinados métodos de avaliação, especialmente experimentais ou quase-experimentais (Befani *et al.*, 2014). 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 à relação causa-efeito (Befani *et al.*, 2014).

Contudo, o debate em torno do que é uma avaliação de impacto não parece ser consensual, pois não parece existir acordo numa definição (Rogers & Peersman, 2014; White, 2010).

Apesar da complexidade da escola como organização e da sua classificação enquanto “instituições especiais” isto não significa que não são avaliáveis (Azevedo, 2007). 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, p. 239). Assim, “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 *et al.*, 2014, p. 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, pp. 16-17).

Independentemente do modelo adotado, a avaliação de impacto produz efeitos e é a atribuição de efeitos de uma intervenção (Pacheco *et al.*, 2014; Picciotto, 2014). Desta forma, 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 *et al.*, 2014, p. 19). 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 *et al.*, 2014).

No quadro I encontram-se expostos os 10 tipos de efeitos referidos anteriormente baseados na sistematização realizada por Pacheco *et al.* (2014).

Quadro I
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 standardização 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 grau de adequação e conformidade (positivo ou negativo) relativamente 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 *et al.* (2014, pp. 26-28)

Para o presente artigo, a análise dos impactos e efeitos, ao contrário do que é comumente utilizado nas avaliações de projetos e programas de cooperação para o desenvolvimento, não segue as orientações do CAD da OCDE (Davies, 2013; Nagao, 2006; Ridde *et al.*, 2012; Stern, 2007). Este aspeto está relacionado com a falta de consenso sobre uma definição do que é uma avaliação de impacto (Rogers & Peersman, 2014; White, 2010), das limitações que uma abordagem como esta implica (Crossley, 2010; Crossley *et al.*, 2005; Harley, 2005; Pérouse de Montclos, 2012; Picciotto, 2014; Proença, 2010) e de o nosso foco ser a avaliação de escolas pelas quais podemos atribuir ao PASEG impactos e efeitos. Outro fator relaciona-se com o facto de se tratar de investigação em avaliação, pois nem todos os estudos de avaliação são de 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, tendo em consideração os 10 tipos de efeitos presentes no quadro I.

Discussão

A análise crítica e cruzada dos dados pretende aferir as percepções e experiências dos docentes e diretores de escola em relação ao PASEG, no que se refere às Escolas 1, 2, 3 e 4. A discussão articula, sempre que possível, as percepções e experiências comuns a todas as escolas e as específicas de cada uma.

De uma forma geral, é comum aos participantes a percepção e experiência de que o PASEG 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 Tecnologias de Informação e Comunicação (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 percepção 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.

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 começaram 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, quando termina tem que ter um outro tempo na Oficina a acompanhar a formação dos docentes guineenses. Mais à frente deixaram de ter turmas. [Entrevista, diretor de escola 2]

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. [Focus group, alunos 2]

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 de qualidade da língua portuguesa. (...) Davam ações de formação para os professores de língua portuguesa e matemática e a nível das áreas de pedagogia (...). [Entrevista, diretor de escola 1]

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. [*Focus group*, alunos 1]

Desta forma, o PASEG favoreceu a fragmentação e a balcanização do conhecimento escolar, por dar mais peso curricular a certas disciplinas (Pacheco, 2009, 2011), indo de encontro à estandardização das políticas formuladas pelas várias agências (Steiner-Khamsi, 2012) e por definir agendas e prioridades (Verger *et al.*, 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 Ajuda Pública ao Desenvolvimento (Harber, 2014; Novelli, 2010, 2013).

Parece 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.

Na voz dos participantes:

Eu espero que o senhor 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 (...) Mesmo o senhor Rui está a ver as vantagens sem nós exprimirmos as vantagens. É por isso que, eu disse que, essa formação... [Pergunta do investigador] 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. [*Focus group*, formação de professores 1]

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. [*Focus group*, alunos 1]

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. [*Focus group*, alunos 1]

Incentivava os alunos a frequentar cursos de informática e também aquela Oficina em Língua. [*Focus group*, alunos 2]

A gestão das OfLP era realizada pelo professor dinamizador sozinho e/ou pela direção da escola e contava com a participação ativa dos colaboradores⁵,

⁵ Alunos ou ex-alunos que, de forma voluntária, participam na dinamização da OfLP.

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, como ilustra o seguinte extrato:

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 de leitura, por exemplo, foi assim nessa fase. Depois começou-se a dar a formação aos professores guineenses, criou-se GAP e também CAP, exatamente. [Entrevista, diretor de escola 2]

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. O fim do PASEG provocou o funcionamento irregular/residual da OfLP e a interrupção dos cursos de informática.

Como ilustram os seguintes extratos:

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. [Entrevista, diretor de escola 1]

[OfLP] a sala está muito bem equipada com materiais a não funcionar. Com a ida do PASEG tudo está fechado. [Focus group, formação de professores 1]

O PASEG tinha 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 pensem no interior do país porque somos iguais e merecemos a mesma atenção. [Focus group, OfLP 1]

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 pa-

pel subalterno nas questões académicas, ficando-lhe reservado um papel relacionado com afazeres domésticos. Verificámos que 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 consideraram 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 agentes da cooperação 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.

Como ilustram os 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 àquilo os alunos vão lá consultar e os professores também vão lá para fazer a consulta. [Entrevista, diretor de escola 2]

Seja como for, nós pensamos que um dia ou outro o PASEG vai sair. (...) Tudo aquilo que o PASEG fez no país é para ter continuidade. Por exemplo, nós vamos ter novos professores, portanto, esses infelizmente não têm a possibilidade, portanto de esses ensinamentos que nós aprendemos. Mas se estivermos cá nós podemos ajudá-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. [Focus group, formação de professores 2]

Não, eu não tive tempo para ver o PASEG. [Pergunta do investigador] Mas não estava cá? Sim, mas fazia outras coisas em casa e não pude vir para a sala de informática. [Focus group, alunos 2]

Escola 3 - aos fatores apontados anteriormente acresce o 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. Constata-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, tendo como utilizadores outros membros da comunidade, e a interrupção do PASEG não parece ter provocado alterações ao seu funcionamento. Os agentes da cooperação (AC) também desempenharam durante a primeira fase do PASEG um papel preponderante na dinamização e gestão da OfLP:

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. [Focus group, formação em língua portuguesa 3]

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. [Focus group, formação em língua portuguesa 3]

Da universidade, do INEP, a Escola Nacional de Saúde, temos a Faculdade de Direito, vêm a este espaço para tirarem cópias, fazer impressões e para ir à internet pesquisar e coisas... [Focus group, OfLP 3]

Escola 4 - aos fatores apontados anteriormente acresce o trabalho colaborativo e em equipa, o acesso à internet, o debate de temas atuais, o apoio à criação de infraestruturas de suporte às práticas laboratoriais na área das ciências e o 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 percecionada 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.

Fiquei com o grupo durante quatro anos. Depois, nos primeiros dois 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 que 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. [*Focus group*, formação de professores 4]

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, quanto mais anos permaneceu o PASEG na escola, maior o grau de dependência, estando este facto relacionado com as estratégias adotadas ao longo do tempo e uma perspetiva assistencialista (Harber, 2014; Mesa, 2014; Shields, 2013) que vigorou durante uma grande parte do PASEG.

Como ilustram os seguintes extratos das entrevistas:

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. [*Focus group*, Dinamizadores 4]

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 proibido falar crioulo mas nós continuamos a sentir aquelas dificuldades em falar português. A Oficina é língua portuguesa e não pode não estar a falar. [*Focus group*, Dinamizadores 4]

Mesmo aquelas atividades, não sei se vamos tentar fazer aquelas atividades que o PASEG fazia... fazia atividades com os alunos, danças, músicas, 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. [*Focus group*, Dinamizadores 4]

Quando analisamos as percepções e experiências dos respondentes sobre os Grupos de Acompanhamento Pedagógico (GAP) e os Cursos de Aperfeiçoamento do Português (CAP)⁶, 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 & Varly, 2010). Esta permeabilidade entre escolas públicas e privadas verifica-se devido à maioria dos professores, princi-

⁶ Os GAP estavam relacionados com a formação de professores nas diferentes áreas disciplinares e os CAP em formação no âmbito da melhoria das competências linguísticas dos professores no que se refere à língua portuguesa.

palmente em Bissau, acumular a docência entre estes dois tipos de escolas, fruto dos baixos salários⁷.

Eu quando cheguei aqui quase só nos anos anteriores, nos últimos anos anteriores é que participei numa reunião de coordenação. Ninguém fazia isso, cada qual dava a matéria. Quantas vezes chegámos na prova de coordenação e 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 (...). Não é que o PASEG vai substituir alguma matéria, porque a matéria é científica, é na área. Por exemplo no 11.º ano é na área científica. 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 PASEG 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. [*Focus group, formação de professores 2*]

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 contribuíram 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 Estudo⁸ 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

⁷ Para uma análise mais pormenorizada, ver Silva (2019).

⁸ Que são “um esquema de aperfeiçoamento descentralizado e que funcionava como um grupo de entreajuda, animado por um professor mais qualificado” (Monteiro, 2005, p. 88).

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. De seguida, destacamos as particularidades de cada escola.

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 considerada como um aspeto relevante e importante para os alunos e para o trabalho das escolas.

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.

Esta incidência do PASEG no contexto/nível de decisão curricular de gestão e realização e as implicações que teve nas escolas, e consequentemente nos professores, contraria o referido por Campos e Furtado (2009) 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 das escolas) originou dependências, reais e discursivas que condicionam a continuação de muitas das atividades, sendo algumas fruto de uma perspetiva assistencialista (Harber, 2014; Mesa, 2014; Shields, 2013) que vigorou durante uma grande parte do PASEG e outras devido à fragilidade do país e do sistema educativo.

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 dos alunos.

O facto de o PASEG ter sido planeado anualmente durante $\frac{3}{4}$ da sua vigência, e a criação de OfLP por vezes ocorrer sem uma orientação estratégica definida

e muito dependente de fatores individuais dos agentes da cooperação, provocou impactos e efeitos diferentes. 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.

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 os 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.

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.

Devido ao PASEG ter sido planeado anualmente, por vezes sem uma orientação estratégica definida e muito dependente de fatores individuais dos agentes da cooperação com a exceção dos últimos três anos de vigência, 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 aspeto 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 está 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 – *brankundadi*⁹ e assistencialista – para uma fundamentalmente centrada nas escolas e na língua portuguesa como uma estratégia – menos *brankundadi* e menos assistencialista.

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, p. 11).

⁹ “usos e costumes dos brancos” (Scantamburlo, 1999, p. 91).

Das diferentes combinações da tipologia de efeitos possíveis presentes no quadro I, as mais comuns às quatro escolas no que concerne às atividades de formação e OfLP são:

- 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.

Ainda em relação a uma análise mais global das quatro escolas, 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 mediadores curriculares, parece que esta função ultrapassa as escolas foco de intervenção (chegava às escolas privadas). Este facto acontece principalmente na escola 2, podendo considerar-se este aspeto como um efeito positivo e colateral.

Relativamente às OfLP, 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).

Estes efeitos provocaram maior democratização do acesso ao conhecimento por parte dos alunos, professores e comunidade escolar, pois as OfLP possibi-

taram o acesso a bibliografia sem custos. Contudo, 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, não tendo sido possível encontrar evidências de terem sido criadas estratégias para ultrapassar/minorar este obstáculo à participação. Este aspeto está de acordo com o referido por vários autores (Harber, 2014; Shields & Paulson, 2014) que nem sempre a educação, mesmo quando é “uma oportunidade oferecida, não um serviço prestado” (Pinar, 2007, p. 22), desempenha 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. Em todas as escolas, o foco na língua portuguesa, na matemática, nas ciências e nas TIC produziu 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 negativo 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 perdeu o 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 a presença dos AC na dinamização da OfLP, que não se verificou 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 o 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, concluímos 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 podem continuar sem algum tipo de apoio externo.

Considerações finais

O presente artigo analisou os impactos e efeitos do Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau (PASEG) em quatro escolas. 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 originou impactos e efeitos diferentes em algumas das componentes, principalmente nas Oficinas em Língua Portuguesa (OfLP) e nos Grupos de Acompanhamento Pedagógico (GAP). De uma forma global, o PASEG pode ser considerado um efeito 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.* sebentas 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.

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 Cursos de Aperfeiçoamento do Português (CAP) destinados aos alunos e a lecionação de aulas, não tiveram 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 sugere 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. Assim, 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 na escola 1 é a lógica de intervenção seguida desde o início ter sido diferente, pois só beneficiou de apoio na segunda fase do Programa onde a estratégia seguida desde o início foi diferente.

Os dados recolhidos indicam também que a combinação de efeitos com maior número de frequência por escola é a 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.

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 podem 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 permanente.

Os resultados sugerem que, para além dos fatores apontados anteriormente, o PASEG fornecia força anímica/elevava a moral dos professores para o desenvol-

vimento 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 que vigorou durante uma grande parte do PASEG, e outras devido à fragilidade do país e do sistema educativo. Com efeito, há 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. Há também evidências de que o PASEG teve efeitos mais expressivos e sistémicos em escolas fora da capital e de menor dimensão.

Na leitura de todos os resultados, 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 20 anos no setor da Educação.

Referências

- Afonso, M., Magalhães, M., Ribeiro, M., & Monteiro, H. (2008). *Avaliação de três intervenções no sector da educação na Guiné-Bissau (2000-2007)*. IPAD.
- Almeida, L. (2007). Avaliação das escolas. Percepções em torno do processo e das suas implicações. In CNE (Org.), *Avaliação das escolas, modelos e processos* (pp. 237-247). Conselho Nacional de Educação.
- Andersen, O. W. (2014). Some thoughts on development evaluation processes. *IDS Bulletin*, 45(6), 77-84. <https://doi.org/10.1111/1759-5436.12114>
- Azevedo, J. M. (2007). Avaliação das escolas: Fundamental modelos e operacionalizar processos. In CNE (Org.), *Avaliação das escolas, modelos e processos* (pp. 14-99). Conselho Nacional de Educação.
- Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo* (4.^a ed.). Edições 70.
- Befani, B., Barnett, C., & Stern, E. (2014). Introduction – Rethinking impact evaluation for development. *IDS Bulletin*, 45(6), 1-5. <https://doi.org/10.1111/1759-5436.12108>
- Befani, B., Ramalingam, B., & Stern, E. (2015). Introduction – Towards systemic approaches to evaluation and impact. *IDS Bulletin*, 46(1), 1-6. <https://doi.org/10.1111/1759-5436.12116>
- Benavente, A., & Varly, P. (2010). *Balanço de competências de docentes em exercício na Guiné-Bissau*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa.
- BERA (British Educational Research Association). (2011). *Ethical guidelines for educational research*. <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-Ethical-Guidelines-2011.pdf>
- Campos, B., & Furtado, A. (2009). *Política docente na Guiné-Bissau*. Banco Mundial.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2009). *Research methods in education* (6.^a ed.). Routledge.
- Crossley, M. (2010). Context matters in educational research and international development: Learning from the small states experience. *PROSPECTS*, 40(4), 421-429. <https://doi.org/10.1007/s11125-010-9172-4>
- Crossley, M., Herriot, A., Waudu, J., Mwiroti, M., Holmes, K., & Juma, M. (2005). *Research and evaluation for educational development: Learning from PRISM experience in Kenya*. Symposium Books.
- Davies, R. (2013). *Planning evaluability assessments. A synthesis of the literature with recommendations*. DFID Working Paper 40.
- Feinstein, O., & Beck, T. (2007). Evaluation of development interventions and humanitarian action. In I. F. Shaw, J. C. Greene, & M. M. Mark (Eds.), *Handbook of evaluation. Policies, programs and practices* (pp. 536-558). Sage.
- Freire, P. (1984). *Cartas à Guiné-Bissau: Registos de uma experiência em processo* (4.^a ed.). Terra e Paz.
- Harber, C. (2014). *Education and international development: Theory, practice and issues*. Symposium Books.
- Harley, K. (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. <https://doi.org/10.1080/03057920500033514>
- IPAD (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento). (2008). *Programa de Apoio ao Sistema Educativo na Guiné-Bissau – Ano lectivo 2008-2009 - Ficha Sumário*. Autor.

- IPAD (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento). (2011). *Cooperação Portuguesa: Uma leitura dos últimos quinze anos de cooperação para o desenvolvimento*. Autor.
- Mesa, M. (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.
- Monteiro, J. (2005). *A educação na Guiné Bissau: Bases para uma estratégia sectorial renovada*. Ministério da Educação Nacional.
- Nagao, M. (2006). Challenging times for evaluation of international development assistance. *Evaluation Journal of Australasia*, 6(2), 28-36.
- Nevo, D. (2007). Evaluation in education. In I. F. Shaw, J. C. Greene, & M. M. Mark (Eds.), *Handbook of evaluation. Policies, programs and practices* (pp. 441-460). Sage.
- Novelli, M. (2010). The new geopolitics of educational aid: From Cold Wars to Holy Wars? *International Journal of Educational Development*, 30(5), 453-459. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.03.012>
- Novelli, M. (2013). A fusão entre segurança e desenvolvimento no setor da educação: Discursos e efeitos. *Educação & Sociedade*, 34(123), 345-370.
- Pacheco, J. A. (1995). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2009). Processos e práticas de educação e formação: Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(1), 105-143.
- Pacheco, J. A. (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A., Seabra, F., & Morgado, J. C. (2014). Avaliação externa. Para a referencialização de um quadro teórico sobre o impacto e efeitos nas escolas do ensino não superior. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: Quadro teórico/conceptual* (pp. 15-55). Porto Editora.
- Pérouse de Montclos, M.-A. (2012). Humanitarian action in developing countries: Who evaluates who? *Evaluation and Program Planning*, 35(1), 154-160. <http://dx.doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2010.11.005>
- Picciotto, R. (2014). Have development evaluators been fighting the last war... And if so, what is to be done? *IDS Bulletin*, 45(6), 6-16. <https://doi.org/10.1111/1759-5436.12109>
- Pinar, W. F. (2007). *O que é a teoria do currículo?* Porto Editora.
- Proença, F. (2010). Avaliando a cooperação descentralizada: Pistas para um modelo com aplicação empírica. In C. Sangreman (Org.), *A cooperação descentralizada e as dinâmicas de mudança em países africanos – Os casos de Cabo Verde e da Guiné-Bissau* (pp. 137-184). CESA/ACEP.
- Ridde, V., Goossens, S., & Shakir, S. (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. <http://dx.doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2010.11.007>
- Robertson, S. L. (2012). Researching global education policy: Angles in/on/out... In A. Verger, M. Novelli, & H. K. Altinyelken (Eds.), *Global education policy and international development: New agendas, issues and policies* (pp. 33-51). Bloomsbury Academic.
- Robson, C. (2011). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers* (3.^a ed.). Wiley.

- Rogers, P. J., & Peersman, G. (2014). Developing a research agenda for impact evaluation in development. *IDS Bulletin*, 45(6), 85-99. <https://doi.org/10.1111/1759-5436.12115>
- Santos, J. G., & Silva, R. (2017). Theory and praxis: Reflections and lessons from a bilateral educational aid programme in Guinea-Bissau. *Globalisation, Societies and Education*, 15(2), 202-216. <https://doi.org/10.1080/14767724.2016.1195722>
- Santos, J. G., Silva, R., & Mendes, C. (2012). *Relatório final de ciclo do Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau – Fase II (PASEG II) 2009/2012*. Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Scantamburlo, L. (1999). *Dicionário do guineense*. Vol. I. Colibri.
- Shields, R., & Paulson, J. (2014). 'Development in reverse'? A longitudinal analysis of armed conflict, fragility and school enrolment. *Comparative Education*, 51(2), 212-230. <https://doi.org/10.1080/03050068.2014.953314>
- Shields, R. A. (2013). *Globalization and international education*. Bloomsbury Academic.
- Silva, R. (2019). Impactos e efeitos de um programa de ajuda pública ao desenvolvimento em escolas públicas e privadas: Um caso na Guiné-Bissau. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 35(1), 99-118. <https://doi.org/10.21573/vol1n12019.89874>
- Silva, R., Santos, J. G., & Pacheco, J. A. (2017). Políticas de cooperação para o desenvolvimento de Portugal no contexto educacional. Reflexões sobre a Guiné-Bissau. In J. C. S. Freire, B. L. Varela, J. A. Pacheco, & M. Galvão-Baptista (Orgs.), *Educação superior, desenvolvimento e cooperação Sul-Sul* (pp. 75-97). UNICV/UFPA.
- Simão, A. M. V. (2008). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. In M. P. Alves, & E. A. Machado (Orgs.), *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos* (pp. 125-151). De Facto.
- Sousa, J. S. (2012). *Guiné-Bissau: A destruição de um país. Desafios e reflexões para uma nova estratégia nacional*. Autor.
- Stake, R. (2004). *Standards-based & responsive evaluation*. Sage.
- Steiner-Khamsi, G. (2012). For all by all? The World Bank's global framework for education. In S. J. Klees, J. Samoff, & N. P. Stromquist (Eds.), *The World Bank and education: Critiques and alternatives* (pp. 3-20). Sense.
- Stern, E. (2007). Contextual challenges for evaluation practice. In I. F. Shaw, J. C. Greene, & M. M. Mark (Eds.), *Handbook of evaluation. Policies, programs and practices* (pp. 292-314). Sage.
- Stevahn, L., King, J. A., Ghore, G., & Minnema, J. (2005). Establishing essential competencies for program evaluators. *American Journal of Evaluation*, 26(1), 43-59.
- Verger, A., Novelli, M., & Altinyelken, H. K. (2012). Global education policy and international development: An introductory framework. In A. Verger, M. Novelli, & H. K. Altinyelken (Eds.), *Global education policy and international development: New agendas, issues and policies* (pp. 3-31). Bloomsbury Academic.
- White, H. (2010). A contribution to current debates in impact evaluation. *Evaluation*, 16(2), 153-164.