

Culturas de apoio a Professores em Contexto de Fragilidade Educativa: Algumas reflexões e lições da Guiné-Bissau¹

Júlio Gonçalves dos Santos *jgsantos@ese.ipvc.pt*

Rui da Silva *rdasilva@ese.ipvc.pt*

Carolina Mendes *carolinamendes@ese.ipvc.pt*

Escola Superior de Educação

Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto – Portugal

Resumo

Num contexto de fragilidade educativa, é fundamental apoiar a transição para um sistema educativo mais estável a nível administrativo, financeiro e pedagógico de uma forma holística. Esta comunicação baseada na experiência do Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau – fase II pretende refletir sobre uma estratégia de formação de professores, os Grupos de Acompanhamento Pedagógico, que apostam na capacitação e formação para o desenvolvimento humano e profissional, numa perspetiva de valorização dos contextos e do conhecimento local, partindo das escolas como unidades de intervenção, de investigação, do reforço do papel dos agentes educativos, da responsabilização e da criação de um capital de confiança.

Palavras-chave: GAP, PASEG II, Guiné-Bissau, formação contínua de professores

Cultures of teacher support in a context of educational fragility: Some reflections and lessons from Guinea-Bissau

Abstract

In a context of educational fragility, it is critical to provide holistic support in the transition to a stable education system in terms of administrative, financial and educational issues. This paper is based on the wide experience of the Portuguese Cooperation Programme – *Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau – fase ii* and highlights a strategy for continuous teacher training – Educational Support Groups (GAP). GAP invests in training and education for human and professional development, emphasising the value of contexts, local knowledge, schools as intervention units, research, strengthening the role of school staff, joint responsibility and the creation of a capital of trust.

Keywords: GAP, PASEG II, Guinea-Bissau, continuous teacher training

¹ Os autores gostariam de deixar um agradecimento aos Agentes de Cooperação do PASEG II envolvidos nos GAP e às coordenações pedagógicas, pela reflexão conjunta, partilha de experiências, disponibilização de dados e informações

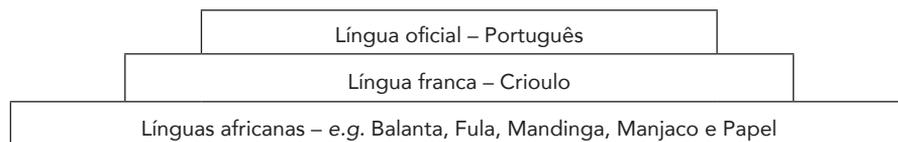
A Guiné-Bissau é um pequeno Estado da África Ocidental com aproximadamente 1,6 milhões de habitantes e uma taxa de crescimento demográfico anual de 3%. É um dos países mais pobres do mundo, com uma grande diversidade linguística e cultural, uma incidência de 64,7% de pobreza e classificado pela OCDE (2009) e pelo Banco Mundial (2007) como um Estado frágil, com todas as características que uma classificação desta natureza acarreta (Governo da Guiné-Bissau, 2005; Baldé, 2010).

Segundos os dados mais recentes disponíveis, a população urbana representa aproximadamente 30% e tem tido um crescimento regular, com maior concentração populacional nas zonas costeiras. A estrutura etária é muito jovem – 42,5% da população (0,64 milhões de pessoas) tem menos de 15 anos – e a esperança média de vida à nascença é de 45,5 anos (MENCCJD, 2011).

No que concerne ao sistema educativo guineense, de uma forma geral, os principais problemas que apresenta são as questões relacionadas com o acesso, as elevadas percentagens de insucesso e de abandono escolar; a qualidade ensino-aprendizagem da língua portuguesa; a existência do trabalho por turnos; a falta de materiais de apoio escolar; infraestruturas deficitárias; e muitos professores em exercício com baixos níveis de formação inicial (Benavente & Varly, 2010; Campos & Furtado, 2009; MENCCJD, 2011; Monteiro, 2005).

Um fator que influencia bastante o sistema educativo e que adiciona uma maior complexidade e ambiguidade é a questão da língua de escolarização. Embora a língua portuguesa seja língua oficial e de escolarização, segundo o Observatório da Língua Portuguesa (2009) somente 5% da população tem a língua portuguesa como língua materna (LM). Dos restantes 95%, 80% tem como LM uma ou mais das 20 línguas étnicas faladas no país e 15% o crioulo. Dentro das línguas étnicas, as mais representativas, por ordem decrescente, são a balanta, a fula, a mandinga, a manjaco e a papel, sendo o crioulo considerado língua franca e língua segunda de 30 a 40% dos habitantes, principalmente nas zonas urbanas (Benson, 2010 citando Lewis, 2009; Monteiro, 2005). Devido a esta complexidade linguística, Benson (2010) caracteriza o país no seu contexto multilingue como um caso de triglossia, devido a cada uma das línguas (étnicas, franca e oficial) terem diferentes papéis e estatutos, sendo socialmente estabelecida a seguinte hierarquia:

Figura 1 Hierarquia social do multilinguismo na Guiné-Bissau



Fonte: Adaptado de Benson, 2010, p. 325

O design do PASEG II foi realizado tendo como ponto de partida estes pressupostos, o trabalho desenvolvido pelo Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau I (PASEG I) que decorreu de 2000 até agosto de 2009 e o documento Visão Estratégica da Cooperação Portuguesa. O design do Programa pretendeu englobar as seguintes quatro características: trabalho com o Estado aos vários níveis para abranger o setor da educação como um todo; formação para melhorar as competências dos vários profissionais da educação para que consigam melhorar o desempenho da sua profissão; reforço sistemático do papel da língua portuguesa no ensino e na comunidade; mobilização da comunidade de forma a apoiar a tomada de decisões, tendo em vista melhorar a situação de partida, num esforço para ensinar e aprender.

O Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau – fase II (PASEG II) pretendeu dar continuidade a iniciativas importantes de cooperação portuguesa já lançadas numa primeira fase que teve início em 2000. Tratou-se de um programa ambicioso de apoio ao sistema educativo guineense, promovido pelo ex-IPAD (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento), agora Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I. P., tendo, desde finais de 2009, a assessoria científica, técnica e pedagógica da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, sendo o seu Gabinete de Estudos para Educação e Desenvolvimento (GEED) um interlocutor importante².

O PASEG II (2009-2012) reforçou mecanismos de inovação em cooperação, enfatizando a capacitação e a formação de formadores, o diálogo institucional, a perspetiva holística e integrada do desenvolvimento educativo, o trabalho em rede, a descentralização e participação dos atores locais nos processos de mudança. Por outro lado, visou orientar todas as ações no âmbito da implementação do Plano Setorial da Educação (PSE), dando o seu contributo, a partir dos contextos, à formação inicial e contínua de professores – através da revitalização das Práticas

2 A Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, através do seu Gabinete de Estudos para Educação e Desenvolvimento (GEED), acumulou, ao longo dos últimos anos, uma experiência e conhecimento aprofundado no desenvolvimento de sistemas educativos em situação de fragilidade complexa. Esta experiência resulta, essencialmente, do envolvimento em projetos e programas de cooperação no terreno e da sua participação em várias iniciativas em parceria com atores estratégicos, tanto nos países do Norte, como nos contextos do Sul. Os países foco de trabalho têm sido Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e Timor-Leste, tendo realizado ações mais pontuais em Moçambique e Sri Lanka. Todos estes contextos, com exceção de Cabo Verde, apresentam desafios complexos que têm sido o campo de atuação privilegiado do GEED; daí que, desde 2005, também integre a Rede Internacional Interinstitucional de Educação em Situação de Emergência (INEE, sigla em inglês), onde são discutidos os problemas e boas práticas da educação em contextos de fragilidade. Neste momento o GEED dinamiza a comunidade lusófona desta rede, que está aberta a todos os interessados em partilhar recursos, boas práticas e informação em português relacionados com a educação em situação de emergência, crises crónicas, fragilidade e reconstrução; tem procurado recolher, traduzir e desenvolver recursos e ferramentas de desenvolvimento dos sistemas educativos.

Pedagógicas do Ensino Básico e Secundário, do reforço dos Grupos de Acompanhamento Pedagógico (GAP), dos Cursos de Aperfeiçoamento de Português (CAP) e sua expansão para o interior do país (Cacheu, Bafatá e Gabú) e da consolidação de uma rede de Oficinas em Língua Portuguesa (OfLP)³ –, à produção de materiais pedagógicos e às reformas curriculares em curso.

Enquanto estratégia de apoio à qualidade e relevância da educação, o PASEG II inscreveu-se no âmbito do desenvolvimento e implementação do PSE e comungou dos princípios da Carta da Política do Setor Educativo (MENCCJD, 2009). Este último documento determina as orientações gerais para o desenvolvimento do sistema educativo, sendo o seu objetivo principal a consecução do Ensino Básico para Todos.

Resposta aos desafios da educação e desenvolvimento na Guiné-Bissau

O sistema educativo guineense enfrenta grandes desafios a nível do acesso, qualidade e equidade. Com o objetivo de corrigir estes disfuncionamentos está em fase de conclusão um programa de desenvolvimento do setor (Plano Setorial da Educação) para os próximos 9 anos (2009-2020), sendo o seu principal objetivo a conclusão universal do ensino básico de qualidade, numa perspetiva inclusiva, até 2020, procurando inscrever o país num processo de redução da pobreza e de desenvolvimento social e económico.

As orientações estratégicas contidas na Carta da Política do Setor Educativo⁴ incidem, entre outras, sobre a expansão do ensino pré-escolar, a melhoria do acesso, qualidade e conclusão do ensino básico (100% de crianças de uma mesma faixa etária poderem beneficiar de uma escolaridade completa de seis anos até 2020), a melhoria da qualidade do ensino secundário (incluindo um modelo de formação contínua adequado) e a erradicação do analfabetismo. Também o Plano Nacional de Ação de Educação para Todos – 2000-2015 traça eixos de intervenção coincidentes, visando assegurar a educação para todos em consonância com as realidades sociais, económicas e culturais do país. Note-se que este documento sublinha a importância da criação e reforço de parcerias entre o Governo, instituições internacionais, ONG e demais atores da sociedade civil, estratégia também apontada como elemento crucial pela FAO/UNESCO (Atchoarena & Gasperini, 2003) para a redução da pobreza.

Num contexto de fragilidade educativa, como é o caso da Guiné-Bissau, é fundamental apoiar a transição para um sistema educativo mais estável a nível administrativo, financeiro e pedagógico de uma forma

3 Centros de recurso que possuem acesso a bibliografia diversa e às tecnologias da informação e comunicação.

4 Para um melhor conhecimento da situação educativa do país dever-se-á fazer uma leitura atenta da Carta da Política do Setor Educativo e de outros documentos produzidos no âmbito da preparação do PSE (Plano Setorial da Educação).

holística. A educação pode providenciar um sentido de normalidade e rotina para as crianças e para os adultos, mesmo quando experienciam ruturas por instabilidade económica e social (CIDA, 2003; Davies, 2004, 2009; Sinclair, 2004). Por isso, tornou-se imperativo e estruturante um investimento consistente na melhoria do acesso e uso da língua portuguesa como língua de instrução, numa perspetiva de colaboração e não de competição com as restantes línguas, na formação de professores e formadores, na gestão docente e das escolas e no desenvolvimento curricular para a efetiva implementação dos planos de transição, dada a vitalidade destas componentes para o acesso, qualidade e equidade do sistema educativo na Guiné-Bissau.

O PASEG II interveio em várias grandes áreas para o desenvolvimento educativo (alfabetização, educação pré-escolar, formação inicial, formação contínua, apoio às direções e gestão escolar, educação para a cidadania e reformas educativas no quadro do PSE), pretendendo atingir resultados, em termos qualitativos e quantitativos, com impacto na qualidade e relevância da educação e da formação.

Tendo em consideração o contexto e de acordo com os pressupostos assinalados acima, o PASEG II elegeram como objetivos gerais: (i) 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 e (ii) promover o uso da língua portuguesa pela comunidade educativa. Um dos objetivos específicos relevantes foi “melhorar a qualidade do ensino básico e do ensino secundário através da formação contínua de professores”. Este constituiu (e continua a ser relevante para o contexto) um objetivo que poderá ter um impacto considerável para a organização de uma cultura de apoio aos professores no atual contexto do sistema educativo guineense.

Princípios e filosofia de implementação

O PASEG II regeu-se por uma filosofia de intervenção que retomou as boas práticas e lições da primeira fase do Programa (entre 2000 e 2009), tendo organizado a sua estrutura de implementação e de apropriação pelos parceiros à volta de princípios, tais como a aposta na capacitação e formação para o desenvolvimento humano e profissional, numa perspetiva de valorização dos contextos, do conhecimento local, partindo das escolas como unidades de intervenção, de investigação, do reforço do papel dos agentes educativos, da corresponsabilização e da criação de um capital de confiança. Além disso, enfatizou 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.

Face a estes princípios e de acordo com os documentos orientadores da política educativa da Guiné-Bissau, o Programa foi reorientado, no

que concerne à formação de formadores e de professores, de acordo com estratégias de apoio sustentado:

- na formação inicial de professores do ensino básico (reorganização da prática pedagógica, agora enquadrada na criação da Escola Superior de Educação da Guiné-Bissau) e
- no apoio à formação contínua de professores (do ensino básico e secundário) aproveitando e sistematizando a experiência muito rica dos Grupos de Acompanhamento Pedagógico (GAP), potenciando sinergias criadas com a rede de OFLP, os professores dinamizadores e com as direções de escola no âmbito da formação em gestão e administração escolar e na perspetiva do desenvolvimento integrado da escola.

É, sobretudo, esta experiência de formação sediada na escola enquanto processo de apoio científico, didático e pedagógico aos professores, com o seu potencial e os seus desafios de implementação efetiva, sustentabilidade e institucionalização que importa considerar à luz da literatura sobre desenvolvimento profissional dos professores.

Desenvolvimento profissional dos professores

Como referido no *Global Monitoring Report* de 2005 (UNESCO, 2004) há evidências consistentes que os professores são a componente chave para um ensino-aprendizagem de qualidade. Assim, é relevante falar de desenvolvimento profissional de professores que se entende como uma perspetiva abrangente de formação contínua, que proporciona aos professores oportunidades de aprender por períodos alargados de tempo de forma cíclica, que pode ser desenvolvida de forma individual e/ou coletiva, seguindo um processo contínuo de aprendizagem de competências profissionais, que conduz a mudanças e inovação na escola, ocorrendo de forma contextualizada de carácter formal e/ou informal (Flores e Simão, 2009; Lopes e Silva, 2010; Villegas-Reimers, 2003). Entende-se o desenvolvimento profissional de professores como uma “(...) actividade deliberada e com objectivos explícitos de renovação de ideias e de práticas (...) considerada fundamental para a melhoria da qualidade do ensino (...)” (Lopes & Silva, 2010, p. 105), logo considera-se essencial “(...) a necessidade de apoiar os docentes ao longo da sua carreira, enquanto factor importante na melhoria da qualidade da educação (...)” (Flores & Simão, 2009, p. 119) com o intuito de se melhorar as competências dos alunos. Neste sentido, o desenvolvimento profissional caracterizar-se-á pelo “(...) desenvolvimento pedagógico; autoconhecimento e autocompreensão; desenvolvimento cognitivo, teórico, investigativo e de novos papéis docentes (...)” (Lopes & Silva, 2010, p. 106). A este respeito, por exemplo Timperley *et al.* (2007, *apud* Lopes & Silva, 2010) referem que encontraram 72 estudos

que avaliam os efeitos do desenvolvimento profissional dos professores nos resultados escolares, tendo verificado que, globalmente, 74% dos alunos melhorou os seus resultados escolares, sendo os efeitos mais significativos encontrados em alunos com baixo rendimento escolar. Em contrapartida, como referem Christie, Harley e Penny (2010), iniciativas como por exemplo cursos de curta duração ou *workshops* pontuais não são consideradas estratégias de desenvolvimento profissional de professores.

A formação contínua de professores em contexto africano, em muitos casos, coloca o foco na qualificação dos professores em termos académicos, estando esta questão muito possivelmente associada à baixa qualificação da maioria. Desta forma, as funções da formação contínua acabam por ser adulteradas (Hardman, Ackers, Abrishamian & Sullivan, 2011; Harley & Penny, 2010). Hardman *et al.* (2011) quando abordam o caso do Quénia, da Tanzânia e do Uganda, constatarem que estratégias de desenvolvimento profissional de professores que se realizam de forma sistemática ao longo do tempo e se centram na escola podem contribuir de forma mais significativa para a melhoria das competências pedagógicas dos professores.

No sentido de melhorar os resultados do desenvolvimento profissional dos professores, Timperley (2008) no *Educational Practices Series – 18 do International Bureau of Education da UNESCO*, refere que estratégias de formação de professores com os propósitos enunciados anteriormente devem apresentar as seguintes características:

- Envolvimento direto dos professores promovendo a discussão das conceções que estão a ser promovidas, tendo em conta o seu percurso, ideias, crenças e as EXPECTATIVAS sobre os alunos, especialmente os mais desfavorecidos;
- Integração da teoria e da prática devido a estarem relacionadas com o currículo, a prática pedagógica e a avaliação nas áreas que são o foco do desenvolvimento profissional;
- Formação com o apoio das lideranças escolares, com abordagens contextualizadas e adaptadas, que possibilitam acesso a conhecimentos considerados relevantes, organizadas de forma a permitir aos professores participantes o tempo para processar novas aprendizagens em conjunto com os colegas;
- Formação alargada e continuada no tempo para permitir que haja mudança de práticas;
- Ambiente caracterizado pela confiança e pelo desafio, pois a mudança comporta riscos que serão ultrapassados facultando aos professores múltiplas oportunidades para aprenderem e praticarem novos conhecimentos e competências;
- Envolvimento de peritos externos ao grupo de professores.

Como veremos a seguir, os GAP apresentam algumas destas características, salientando-se a participação dos professores tendo em conta a situação específica de cada escola e os problemas a resolver. É ainda de relevar o envolvimento de formadores locais na condução e organização dos GAP, em articulação com os agentes de cooperação, o que contribuiu para o início da construção de uma estratégia de formação de formadores locais capazes de impulsionar processos de formação contextualizados.

Um outro aspeto a salientar é o facto de não existir até este momento na Guiné-Bissau um sistema formal que defina e enquadre o desenvolvimento profissional de professores, estando confinadas às ONG e às agências internacionais em articulação com o Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e Desportos (MEN), iniciativas pontuais e/ou cíclicas. Vários passos estão a ser dados para ultrapassar esta lacuna, pois foi aprovada a Lei n.º 2/2011 (Estatuto da Carreira Docente), que no artigo 6.º consagra que os professores têm o direito à formação em exercício. Contudo, esta formação em exercício ainda aguarda regulamentação em diploma próprio, ainda não elaborado até ao momento.

Os GAP como estratégia de formação de professores: conceito e operacionalização

Os GAP nasceram da necessidade de melhorar a qualidade do ensino ministrado nas escolas onde o PASEG I intervinha. Devido à baixa de qualificação dos professores e às poucas estratégias em curso que, de forma sistemática, contribuíssem para o desenvolvimento profissional dos professores, tornou-se uma urgência a implementação de mecanismos contextualizados de capacitação dos professores, que tivessem em conta os fatores culturais e as características do sistema educativo guineense, através do apoio à formação contínua sediada na escola, de acordo com as condições da rede de instituições públicas que integravam este programa. Esta estratégia teve início no ano letivo 2006/2007 nas escolas do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, e no ano letivo 2009/2010 nas escolas do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico (ver quadro 1). De facto, os GAP constituem uma estratégia de desenvolvimento profissional dos professores, localizada e de proximidade, incidindo a formação em questões de natureza pedagógica (*e.g.* métodos e técnicas de ensino), científica, construção de materiais para sala de aula e promoção do trabalho colaborativo.

Quadro 1 Escolas, professores e alunos envolvidos no ano letivo 2011/2012

Tipo de escola/ Localidade	Nome das escolas envolvidas	Nº de professores diretamente envolvidos	Nº de alunos indiretamente envolvidos
Escolas do 1.º e 2.º ciclo do EB – Bissau	Escola do 1.º e 2.º ciclo EB III Congresso; Escola do 1.º e 2.º ciclo EB Ernesto Ché Guevara; Escola do 1.º e 2.º ciclo EB Salvador Allende; Escola do 1.º e 2.º ciclo EB Justado Vieira	83	+/- 4430
Escolas do 3.º ciclo do EB e ES – Bissau	Liceu Dr. Agostinho Neto; Liceu Dr. Rui Barcelos da Cunha; Liceu Nacional Kwame N’Krumah; Liceu Samora Moisés Machel; UE Jorge Ampa Cumelerbo; UE 23 de Janeiro	249	+/- 82707
Escolas do 3.º ciclo do EB e ES – Bafatá, Canchungo e Gabú	Liceu Regional Ho-Chi-Minh (Canchungo); Liceu Regional Dr. Fona Luís Tchuda (Gabú); Liceu Regional Hoji-Ya-Henda (Bafatá)	113	+/- 21471

Pela sua abrangência e pela sua relevância para a qualidade da educação no contexto das escolas (ou de uma rede de escolas), os GAP podem constituir uma estratégia inovadora endógena, embora iniciada por intervenção exógena, de desenvolvimento profissional dos professores, tendo sido, por isso, um dos principais focos da ação do PASEG II e da atenção das autoridades da educação do país, devido ao seu potencial impacto na qualidade do ensino-aprendizagem, assim como do significativo número de alunos que indiretamente esta estratégia já consegue abranger. Em protocolo assinado em julho de 2010, o MEN assegurou a redução do horário letivo dos professores em formação nos GAP de 3 e 4 horas semanais para docentes do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico e do 3.º ciclo do ensino básico e secundário, respetivamente. Esta diretiva é crucial para que os GAP possam institucionalizar-se e fazer parte, ainda que progressivamente, de estratégias consistentes de apoio aos professores.

De acordo com o enquadramento conceptual referido acima, os GAP seguem uma formação continuada no tempo, com 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 ciclo do ensino básico, recorrendo a sessões de formação presenciais, sessões tutoriais, trabalho autónomo, acompanhamento em sala de aula (supervisão pedagógica seguindo o ciclo supervensivo), sendo os professores participantes avaliados mediante a apresentação de um portefólio que permite ilustrar diferentes aspetos do trabalho realizado, das aprendizagens desenvolvidas e do crescimento profissional. A distribuição das suas

componentes (sessões presenciais, aulas observadas, acompanhamento individualizado pelo formador e trabalho autónomo) realizou-se mediante as especificidades das áreas disciplinares. As sessões de formação consideram uma duração padrão de 1h30m, estando previstas duas sessões semanalmente.

No âmbito do PASEG II, pretendeu-se que os professores acompanhados adquirissem, progressivamente, uma maior autonomia no seu trabalho e que melhorassem a sua prática, a sua proficiência em língua portuguesa e a sua forma de ensinar. Deste modo, iria ser criado, para a próximo biénio letivo, um novo modelo de formação de GAP com o objetivo de fomentar a autonomia e criatividade dos professores guineenses, colmatar as lacunas científico-pedagógicas, assim como as dificuldades linguísticas detetadas. Este novo modelo poderá abordar diversos conteúdos científicos dos programas curriculares em vigência na Guiné-Bissau, sob uma perspetiva pedagógico-didática, de modo a trabalhar as competências que se desejam desenvolver.

O Balanço das Competências de Docentes em Exercício na Guiné-Bissau realizado em 2010 pela UNESCO/BREDA, em articulação com o MEN, lança várias recomendações mediante a avaliação realizada a nível nacional aos professores do ensino básico e secundário, destacando-se as seguintes: necessidade de reforço das competências académicas, linguísticas e pedagógicas dos professores, produção de materiais e apoio de proximidade em sala de aula. Estas recomendações, também suportadas por dados empíricos apontados pela investigação a nível internacional (ver por exemplo Hardman, Abd-Kadir, Agg, Migwi, Ndam-buku & Smith, 2009; Hardman *et al.*, 2011; O'Sullivan, 2006), vão ao encontro do trabalho que vem sendo desenvolvido nos GAP, uma vez que se realiza a produção de materiais e apoio de proximidade em sala de aula, para que se possa ter uma perceção das práticas e desenvolver um apoio centrado no reforço das competências académicas, linguísticas e pedagógicas dos professores, tendo em conta a dicotomia e a tensão entre a perspetiva do professor como um técnico vs. professor como um profissional reflexivo, devido às características dos sistemas educativos da maioria dos países africanos (Christie, Harley & Penny, 2010).

Em termos metodológicos, as sessões de formação desenvolveram-se intercaladas com observações, de modo a permitir e experimentar, em sala de aula, as estratégias e materiais abordados na formação. As metodologias apelam à participação ativa e ao trabalho colaborativo entre formandos e formador e conferem visibilidade às produções individuais e de grupo, de modo a reconhecer o esforço individual e coletivo.

Os passos metodológicos têm em conta a experiência acumulada ao longo das sessões de formação, assim como as necessidades de um modelo de formação integrado, com particular incidência em:

- Abordagens de natureza teórico-prática, contemplando a análise, a reflexão e a discussão dos conceitos subjacentes aos conteúdos abordados;
- Realização de exercícios de consolidação e de trabalhos em pequenos grupos;
- Apresentação, reflexão, discussão, em grande grupo, do trabalho efetuado no passo anterior;
- Atividades de consulta dos programas em vigor;
- Construção de materiais e instrumentos de trabalho de apoio aos programas;
- Experimentação, em sala de aula, das metodologias e instrumentos elaborados nas sessões de formação;
- Observação e reflexão crítica conjunta entre formando e formador;
- Apresentação, em grande grupo, dos materiais elaborados e dos resultados obtidos na experimentação dos mesmos;
- Avaliação conjunta da formação;
- Trabalho e estudo autónomo;
- Disponibilização de literatura especializada e a orientação necessária.

Pretendeu-se que a certificação da formação GAP, sendo um aspeto fundamental para a motivação, continuidade e criação de condições para a adoção pelo MEN de modelos de formação contínua (ou de contributos para a formação em serviço e contínua) fosse conferida aos professores que frequentavam a formação com aproveitamento e com assiduidade superior a 75 por cento. A avaliação terá em conta aspetos tais como o empenho e interesse demonstrado ao longo da formação e apresentação de um dossier com planos das aulas observadas e as respetivas reflexões, os materiais elaborados durante a formação, os testes e respetivas grelhas de correção e os relatórios semestrais.

Conclusões e lições preliminares

É de realçar que o PASEG II beneficiou de uma experiência muito válida e rica dos seus agentes de cooperação, que ao longo de vários anos foram recriando e moldando as atividades de acordo com o contexto escolar e com as necessidades dos parceiros. Podemos, neste momento, retirar do PASEG II, enquanto processo de formação e de criação de inovações educativas, algumas lições que, no que diz respeito ao apoio à formação de professores, se prendem com a capacidade (contínua) de adaptação ao terreno e às mudanças que estão a ser implementadas no sistema educativo.

Em primeiro lugar, no que diz respeito aos GAP a aceitação da intervenção superou as expectativas, tendo sido conseguida no imediato uma melhoria significativa da qualidade das aulas dispensadas a milhares de alunos, verificável nas aulas observadas, e uma maior harmoniza-

ção dos conteúdos lecionados pelos professores, uma vez que as escolas carecem de programas e de acesso ao currículo em vigor. Apesar das melhorias verificadas, continuaram a ser detetadas lacunas nos professores, quer a nível científico, quer a nível pedagógico. O facto de o português não ser a língua materna para a esmagadora maioria da população guineense (Observatório da Língua Portuguesa, 2009), este facto aparece como um constrangimento de largo espectro que deve continuar a merecer atenção e reflexão, para que as estratégias adotadas se adequem ao contexto e às necessidades dos professores.

Em segundo lugar, continuar a focar num esforço de sistematização para que todo o conhecimento adquirido ao longo do processo no que concerne à formação contínua de docentes e ao estabelecimento de uma rede de OfLP possa ser consolidado, divulgado e eventualmente apropriado pelas instituições locais. Os GAP (em conjunto com os Cursos de Aperfeiçoamento de Português) poderão converter-se em modelos ideais que consubstanciem e contribuam para colmatar a ausência de “uma cultura de apoio” (Villegas-Reimers, 2003) aos professores nas escolas, tão necessária para a qualidade e eficácia do ensino-aprendizagem. Surgem como um sistema de incentivo motivacional (não financeiro) que o programa tentou explorar a nível micro, tendo tido o apoio do MEN para a sua institucionalização e adoção pelas direções das escolas. Deve também continuar a ser realizado e aprofundado o esforço em curso para avaliar esta iniciativa, tendo em conta o impacto nos professores, na escola e nos alunos, sem nunca esquecer que esta relação é complexa e contextual, e que deve ser continuada no tempo, avaliando os resultados da aprendizagem, mas também as necessidades dos professores (Muijs, Day, Harris & Lindsay, 2010). O trabalho com as OfLP (enquanto espaços de grande vitalidade social, pedagógica, cultural e lúdica) articula-se agora na necessidade de ser pensada a sua crescente autonomia e sustentabilidade, em conjugação com a componente de apoio às direções de escola, com a educação para a cidadania e com a figura recentemente lançada dos “professores dinamizadores”. Espera-se que alguns destes espaços possam evoluir, no futuro, para centros de formação contínua, assumindo, de facto, esta função que é urgente nas escolas da Guiné-Bissau.

Em terceiro lugar, refira-se o esforço de institucionalização e de alguma apropriação, já referido acima, que foi perseguido através de uma atenção especial ao envolvimento (ainda que inicial) de formadores locais (sediados nas escolas ou servindo uma rede de escolas no futuro). Este perfil, em construção, servirá para situar a formação na escola e em articulação com outras estruturas (da direção, das OfLP, entre outras) poder ligar a formação e apoio aos professores às necessidades da escola. Além deste elemento de sustentabilidade representado pelos formadores locais, a margem de manobra criada pelas autoridades da educação ao reduzir os horários dos professores para poderem assistir às formações afigura-se fundamental para a institucionalização.

Finalmente, todo o esforço realizado na institucionalização, consolidação e melhoria dos GAP enquanto uma das estratégias de formação contínua, assim como o apoio à formação inicial e em serviço (pelo apoio dado aos metodólogos, orientadores e à reorganização das práticas pedagógicas no quadro da implementação da Escola Superior de Educação da Guiné-Bissau), contribui para que o PASEG II, apesar dos constrangimentos que foram surgindo num terreno de grande fragilidade político-social, se afirme como um exemplo de capacitação, atuando, sempre que possível, a nível da formação dos recursos humanos, do seu desenvolvimento profissional, da melhoria das instituições como um todo e do meio envolvente.

Referências

- Atchoarena, D., & Gasperini, L. (2003). *Education for rural development. Towards new policy responses*. Roma & Paris: FAO & UNESCO.
- Baldé, S. (2010). Da exclusão à auto-exclusão da população muçulmana no sistema educativo guineense. *Atas do 7º Congresso Ibérico de Estudos Africanos – 50 anos das independências africanas: Desafios para a modernidade*. Lisboa: CEA. Acedido em 21 maio, 2011, de <http://hdl.handle.net/10071/2255>
- Banco Mundial (2007). *Global monitoring report 2007 – Millennium development goals: Confronting the challenges of gender equality and fragile states*. Washington: Banco Mundial.
- Benavente, A., & Varly, P. (2010). *Balanço de competências de docentes em exercício na Guiné-Bissau*. UNESCO/BREDA, Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e Desportos da Guiné-Bissau. Relatório não publicado.
- Benson, C. (2010). How multilingual African contexts are pushing educational research and practice in new discussions. *Language and Education*, 24 (3), 323-336.
- Campos, B., & Furtado, A. (2009). *A política docente na Guiné-Bissau*. Bissau: Banco Mundial (documento não publicado).
- Christie, P., Harley, K., & Penny, A. (2010). Case studies from sub-Saharan Africa. In Day, C., & Sachs, J. (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 167-190). Berkshire: Open University Press.
- CIDA. (2003). *Tip sheets on education in emergencies, conflict, post-conflict, and fragile states*. Quebec: Canadian International Development Agency.
- Davies, L. (2009). *Capacity development for education systems in fragile states*. Working Paper. Acedido em 8 abril, 2010, de [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/278378C19FEA93D6C1257611002F8192/\\$File/NOTE7UVHDR.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/278378C19FEA93D6C1257611002F8192/$File/NOTE7UVHDR.pdf)
- Davies, L. (2004). *Education and conflict: Complexity and chaos*. Londres: Routledge Falmer.

- Flores, M., & Simão, A. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Governo da Guiné-Bissau. (2005). *Documento de estratégia nacional de redução da pobreza*. Bissau: Governo da Guiné-Bissau.
- Hardman, F., Abd-Kadir, J., Agg, C., Migwi, J., Ndambuku, J., & Smith, F. (2009). Changing pedagogical practice in Kenyan primary schools: The impact of school-based training. *Comparative Education*, 45 (1), 65-86.
- Hardman, F., Ackers, J., Abrishamian, N., & O'Sullivan, M. (2011). Developing a systemic approach to teacher education in sub-Saharan Africa: Emerging lessons from Kenya, Tanzania and Uganda. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41 (5), 669-683.
- Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.
- MENCCJD (2009). *Carta da política do sector educativo*. Bissau: Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e Desportos.
- MENCCJD (2011). *Pedido financeiro ao Fundo da Parceria Global para a Educação*. Bissau: Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e Desportos.
- Monteiro, J., (2005). *A educação na Guiné-Bissau: Bases para uma estratégia sectorial renovada*. Bissau: Ministério da Educação Nacional.
- Muijs, D., Day, C., Harris, A., & Lindsay, G. (2010). Evaluating CPD: An overview. In Day, C., & Sachs, J. (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 291-310). Berkshire: Open University Press.
- O'Sullivan, M. (2006). Lesson observation and quality in primary education as contextual teaching and learning processes. *International Journal of Educational Development*, 26 (3), 246-260.
- Observatório da Língua Portuguesa. (2009). *Falantes de português língua materna*. Acedido em 18 dezembro, 2010, de <http://www.observatoriolp.com>
- OCDE. (2009). *Resource flows to fragile and conflict-affected states – 2008 Annual Report*. Acedido em 11 dezembro, 2011, de <http://www.oecd.org/development/conflictandfragility/43293581.pdf>
- Sinclair, M. (2004). *Learning to live together: Building skills, values and attitudes for the twenty-first century*. Genebra: UNESCO/IIEP.
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. *Educational Practice Series*, 18. Acedido em 3 fevereiro, 2011, de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_18.pdf
- UNESCO (2004) *Education for all: The quality imperative*. Paris: UNESCO.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. Paris: UNESCO/ International Institute for Educational Planning.