

# ECAS 2013

5<sup>th</sup> European Conference on African Studies (Lisbon)

June  
27-29



African Dynamics in a Multipolar World

ISCTE - Lisbon University Institute

## **ECAS 2013**

5<sup>th</sup> European Conference on African Studies

*African Dynamics in a Multipolar World*

©2014 Centro de Estudos Internacionais do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL)

ISBN: 978-989-732-364-5

## **ENTRE O GLOBAL E O LOCAL – UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA PARA AVALIAR UM PROGRAMA DE COOPERAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU**

**Rui da Silva**

Universidade do Minho

Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto

[rdasilva.email@gmail.com](mailto:rdasilva.email@gmail.com)

**José Augusto Pacheco**

Universidade do Minho

**Júlio Gonçalves dos Santos**

Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto

## Resumo

*Esta comunicação visa discutir a metodologia a adotar numa investigação de doutoramento em curso na Guiné-Bissau, que pretende avaliar o impacto e os efeitos do PASEG, promovido pela cooperação portuguesa, nas escolas onde interveio, na Guiné-Bissau. Serão também discutidos alguns dados preliminares.*

*Para esta investigação selecionou-se uma abordagem metodológica mista, isto é, quanti-qualitativa, utilizando o estudo de caso como opção metodológica (Stake, 2009), com base no paradigma compreensivo de Stake (2004). Utilizar-se-á o modelo respondente do mesmo autor realizando três estudos empíricos, para desta forma alcançar um olhar geral e um olhar focado sobre o impacto e efeitos do PASEG.*

*O referido Programa parece conjugar uma série de características muito peculiares, que parecem proporcionar um interesse adicional à investigação.*

**Palavras-chave:** globalização, currículo, avaliação de escolas, avaliação compreensiva, transnacionalização.

## Between the global and the local – Discussing a methodological proposal to evaluate an educational aid program in Guinea-Bissau

### Abstract

*This paper intends to discuss the methodology to be adopted regarding a current doctoral research on Guinea-Bissau, aiming to evaluate the impact and effects of the PASEG which was promoted by Portuguese aid in local schools in Guinea-Bissau.*

*The methodology selected is quanti-qualitative, using a case-study approach. Drawing on Stake (2004) comprehensive paradigm, the research will use the responsive evaluation and will be organized in two different phases leading to three empirical studies in order to obtain both a more general view and a more focused one concerning the impact and effects of PASEG.*

*PASEG seems to present a set of very specific features that appears as an additional interest to the research project. We also will discuss some preliminary data.*

**Key-words:** globalization, curriculum, school evaluation, responsive evaluation, transnationalization.

## **Introdução**

Tendo como referência o painel *Dynamics of African educational systems: compromise between quantity and quality* do 5th European Conference on African Studies - *African dynamics in a multipolar world* e o campo epistemológico do currículo, a presente comunicação visa discutir a metodologia a adotar na recolha e análise de dados numa investigação de doutoramento em curso na Guiné-Bissau. Esta investigação pretende avaliar o impacto e os efeitos do Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau (PASEG), promovido pela cooperação portuguesa, nas escolas onde interveio de 2000 a 2013.

Na primeira parte faremos algumas considerações relativamente ao enquadramento conceptual do estudo. Na segunda parte apresentamos a organização do estudo e o que os dados preliminares parecem indicar sobre o PASEG.

## **Globalização e transnacionalização do currículo**

As organizações internacionais influenciam os sistemas educativos dos diferentes países e promovem a sua convergência a nível mundial (e.g. Anderson-Levitt, 2008; Pacheco, 2009; Robertson, et al., 2007; Santos, 1999; Silva, 2011).

No que concerne à educação, a(s) globalização(ões) (Santos, 2002) contribui para a *retylerização* das práticas curriculares (Pacheco & Pereira, 2007), seguindo, os estados, agendas globalmente estruturadas (Dale, 2004). As organizações internacionais, de âmbito supranacional e transnacional, passam a ter uma maior importância na definição de prioridades, de estratégias e de políticas, reduzindo o papel dos estados-nação e a sua capacidade para a tomada de decisões. Os países periféricos e semiperiféricos, essencialmente os países africanos, estão ainda mais suscetíveis a estas influências (Williams, 2009).

Esta tendência para a aparente uniformização curricular a nível mundial está sobretudo a verificar-se no nível de decisão curricular político-administrativo, em detrimento dos níveis de gestão e realização. Contudo, não está a ocorrer uma estandardização, ainda que haja uma regulação em contextos supranacionais, um recuo dos estados-nação, e a ser dada maior importância à avaliação estandardizada e performativa. Assim, pode-se afirmar que a diversidade, a hibridiz e re-hibridiz aumentam conforme se desce do nível político-administrativo para o de realização (Anderson-Levitt, 2008; Pacheco, 2009; Pacheco & Pereira, 2007).

Posto isto, podemos considerar que a globalização é um processo de estandardização, mas que não pode significar a anulação das diferenças que os sistemas educativos, as escolas e as salas de aula enfrentam atualmente (Pinar, 2010). Segundo Pinar (2010) devemos também considerar que a internacionalização no campo dos estudos curriculares, aceitando-se como sendo a denominação mais abrangente para o campo epistemológico do currículo, tem em consideração a valorização concetual dos distintos campos nacionais de currículo, mas também a sua análise a partir do conhecimento local. Tudo isto implica que o currículo seja visto como uma conversação complexa (Pinar, 2007).

Os estudos curriculares na quase totalidade dos países africanos encontram-se subdesenvolvidos, não sendo possível ter uma visão geral nos 53 países que configuram o continente, apesar de desde a independência do jugo colonial ser um campo onde tem sido devotada alguma atenção (Le Grange, 2010). As principais tendências que caracterizam este campo no continente africano são: conhecimento exógeno Vs. endógeno, inovação, diversificação, políticas linguísticas, resultados escolares e sistemas de exames (Le Grange, 2010).

No caso da Guiné-Bissau, apesar de ser um país subinvestigado, o foco dos estudos por nós encontrados no período de 1974 a 2013 centram-se na inovação, na política linguística, nos resultados escolares e no conhecimento exógeno Vs. endógeno.

### **Avaliação em contexto de globalização**

O ato de avaliar está presente em todos os contextos da atividade humana, no entanto assume um protagonismo muito elevado na escola, nomeadamente a avaliação das aprendizagens, onde “emerge como um elemento essencial de construção e de conhecimento do percurso que os alunos fazem ao longo da sua aprendizagem” (Alves, 2004, p.11).

Numa perspetiva histórica, segundo Figari (2007), o pensamento sobre a avaliação começou a dispersar a partir dos anos 60, mencionando que “se existe um conceito fundador e referente universal privilegiado da avaliação, é certamente o de medida” (p.230), sendo a dimensão quantitativa desta medida predominante ao longo da história da avaliação. Este conceito fundador está bastante presente nos dias de hoje, essencialmente associado ao fenómeno da globalização.

Como a avaliação não é “matéria exacta, pode e deve basear-se em sólidas e significativas evidências e, neste sentido, não será uma simples questão de convicção, crença ou persuasão” (Fernandes, 2006, p.36), temos que optar por uma modelização para que o ato de avaliar não perca a noção de objetividade e validade. Para isto deve-se ainda “prestar atenção à diminuição das ameaças à sua validade, levando-nos para a questão da diferença entre quantidade e qualidade” (Alves, 2004, p.95). A abordagem qualitativa está sobretudo relacionada com a validade (tradição crítica) e a quantitativa mais relacionada com o consenso (Alves, 2004).

Em relação à cooperação para o desenvolvimento, não são abundantes os estudos que abordem a avaliação de efeito e impacto de intervenções de programas e projetos de educação, apesar de ser amplamente aceite, a nível internacional, que estes são os mais avaliados e a avaliação no final de cada ciclo de programa/ projeto constituir uma prática habitual. Contudo, uma exceção é o estudo conduzido por Crossley *et al.* (2005) que avalia e analisa o projeto PRISM no Quênia, partindo de uma metodologia quanti-qualitativa e utilizando o estudo de caso como método. No que concerne à cooperação portuguesa, não se encontrou nenhum estudo de avaliação, de cariz académico, dos seus programas/projetos de educação, não obstante, no seu sítio da internet estarem acessíveis os relatórios e/ ou sumários executivos de avaliações finais de programas e projetos de 1998 a 2012 (IPAD, s.d.). Na análise realizada por Proença (2010) à avaliação da cooperação descentralizada pode ler-se que há uma “inexistência de uma cultura de avaliação na Cooperação Portuguesa” (p.154), por esta, muito possivelmente, estar associada a uma obrigação burocrática e imposta externamente.

A avaliação de escolas pode ser definida como a investigação sistemática da qualidade da escola e de que forma esta está a ir ao encontro das necessidades da comunidade (Sanders & Davidson, 2003). Quando se investiga questões de avaliação em educação em contexto africano, a abordagem quanti-qualitativa é a mais adequada (Crossley *et al.*, 2005).

## **O estudo**

A abordagem metodológica a seguir será mista, isto é, quanti-qualitativa, utilizando o estudo de caso como opção metodológica (Stake, 2009). Com base no paradigma compreensivo de Stake (2004) utilizar-se-á o modelo respondente, do mesmo autor, organizado em duas fases e

em função das quais serão realizados três estudos empíricos (figura 1), para desta forma alcançar um olhar geral e um olhar focado sobre o impacto e efeitos do PASEG.

A escolha da avaliação compreensiva (Stake, 2004) prende-se com o facto de no seu desenrolar esta se deve tornar familiar com as preocupações dos detentores de interesse, dando particular atenção às ações, à sua singularidade e à pluralidade cultural das pessoas envolvidas no programa a ser avaliado. Tenta também perceber a complexidade do *evaluand*, centra-se nos detentores de interesse porque quer ser compreensiva, e as interpretações do avaliador devem *enhance the experience*. Deve ainda tratar as pessoas envolvidas como informantes e o resultado final da avaliação deve tornar-se *portrayals of the evaluand*.

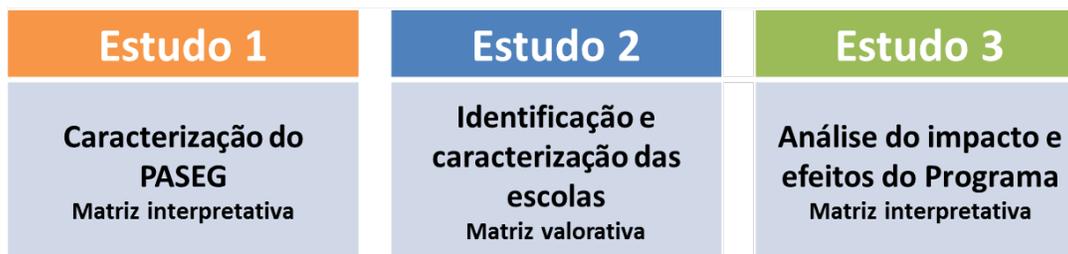
O primeiro estudo empírico corresponde à matriz descritiva, de carácter qualitativo, consistindo na análise documental do PASEG e na realização de entrevistas semiestruturadas a elementos da coordenação do Programa, que exerceram as suas funções na Guiné-Bissau e nos escritórios da cooperação portuguesa em Portugal, tendo como objetivo caracterizar o Programa.

O segundo estudo empírico de carácter quantitativo, parte de uma matriz valorativa para se realizar um olhar geral sobre as escolas onde interveio o Programa, tendo como objetivos identificá-las e proceder à sua caracterizar. Para este estudo realizar-se-á um inquérito por questionário, análise documental e observação participante.

O terceiro estudo empírico de carácter qualitativo, parte de uma matriz valorativa para realizar um olhar focado sobre quatro escolas, tendo como objetivos conhecer as opiniões dos professores e diretores das escolas e analisar o impacto e os efeitos da intervenção do Programa. Para tal, realizar-se-á análise documental, entrevistas semiestruturadas, entrevistas estruturadas, *focus groups*, observação participante e conversas informais.

Como técnicas de análise de dados serão utilizadas a análise estatística e a análise de conteúdo.

**Figura 1**



A escolha das escolas como foco de investigação está associado ao facto de o PASEG, apesar da sua intervenção abrangente e por vezes dispersa, ter colocado como centro da sua intervenção as escolas públicas. Desta forma, o estudo centra-se na avaliação das escolas do ensino básico e secundário que de 2000 a 2013, estiveram envolvidas no PASEG. Devido ao facto de a investigação ser realizada por um único investigador e com uma duração limitada, no terceiro estudo serão seleccionadas quatro escolas entre um total de 16. Como o PASEG no período de 2000 a 2009 atuou quase exclusivamente nas escolas do 3.º ciclo do ensino básico e secundário, três das escolas seleccionadas serão destes níveis de ensino.

Um aspeto que parece revestir o presente estudo de uma maior relevância é o facto de o PASEG conjugar uma série de características muito peculiares, tais como: ter origem num país semiperiférico do sistema mundial; colocou a tónica da sua intervenção no nível de decisão curricular de realização (Silva, 2011); recorreu a um elevado número de recursos humanos expatriados e a Guiné-Bissau apresenta-se num estado de fragilidade. Estes aspetos conferem a esta investigação um elevado interesse para análise e reflexão do ponto de vista académico, mas também do ponto de vista sociopolítico, uma vez que os resultados poderão influenciar as futuras intervenções da cooperação portuguesa.

Consideramos ainda que os resultados desta investigação darão um importante contributo para o debate, aprofundamento teórico e empírico sobre avaliação, currículo e globalização, no âmbito dos estudos curriculares, para além de contribuir para o estado da arte dos estudos curriculares, dando relevo ao contexto da Guiné-Bissau, país periférico do sistema mundial sobre o qual existem poucos estudos sobre o seu sistema educativo; dar a conhecer o impacto e os efeitos do PASEG nas escolas onde interveio; iluminar a investigação sobre programas/projetos de cooperação para o desenvolvimento; possibilitar que experiências, conhecimento, inovações e práticas do sul global possam ser conhecidas e talvez aprendidas pelo norte global; e acrescentar outras vozes e outro contexto ao processo, em curso, da internacionalização dos estudos curriculares.

### **Dados preliminares**

Dados preliminares parecem indicar que o PASEG teve influência nos três níveis de decisão curricular, com especial incidência no nível meso e micro, colocando ênfase na qualidade em detrimento da quantidade, *inter alia*, devido à dimensão do sistema educativo e por ter tornado as escolas como unidades de intervenção.

A título ilustrativo, podemos considerar que a nível macro (nível de decisão curricular político-administrativo) o Programa participou na recente revisão curricular e contribuiu de forma decisiva para a introdução da disciplina de educação para a cidadania na formação inicial de professores. A nível meso (nível de decisão curricular de gestão), um exemplo foi a introdução da figura de professor dinamizador, que exerce funções de dinamização e gestão dos centros de recursos nas escolas, designadas *Oficinas em Língua Portuguesa*. A nível micro (nível

de decisão curricular de realização), um exemplo são os materiais produzidos (e.g. coletânea de textos) que influenciaram as práticas dos professores na sala de aula.

Uma análise preliminar dos dados parece indicar uma mudança entre a primeira fase do Programa (2000 a 2009) e a segunda (2009 a 2013), na medida em que a segunda tentou implementar uma abordagem mais holística centrada nos três níveis de desenvolvimento de capacidades (a este respeito ver, por exemplo, De Grauwe, 2009) e tendo em consideração a relação entre educação e fragilidade (a este respeito ver, por exemplo, Nicolai, 2009; Rose & Greeley, 2006; Tebbe, 2009). Desta forma, houve a tentativa de implementar a mudança educativa a diferentes níveis e num número mais elevado de escolas. Esta mudança entre as duas fases está também relacionada com a modalidade de apoio ao desenvolvimento ter sido reconsiderada após a avaliação interna do Programa em 2008 (a este respeito ver Afonso, Magalhães, Ribeiro & Monteiro, 2008).

**Agradecimentos:** o presente trabalho está a ser desenvolvido no âmbito da Bolsa de Doutoramento SFRH/BD/85561/2012 financiamento participado pelo Fundo Social Europeu e por fundos nacionais do Ministério da Educação e Ciência.

### **Referências bibliográficas**

- Afonso, M., Magalhães, M., Ribeiro, M. & Monteiro, H. (2008). *Avaliação de três intervenções no sector da educação na Guiné-Bissau (2000-2007)*. Lisboa: IPAD.
- Alves, M. P. (2004). *Currículo e avaliação: Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Anderson-Levitt, K. M. (2008). Globalization and Curriculum. In F. Michael Connelly, Ming Fang He & JoAnn Phillion (org.), *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*. Londres (pp. 349-368). SAGE Publications.

- Crossley, M., Herriot, A., Waudo, J., Mwiroti, M., Holmes, K., & Juma, M. (2005). *Research and Evaluation for Educational Development: Learning from PRISM experience in Kenya*. Oxford: Symposium Books.
- Dale, R., (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de “uma cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*. 25 (87), 423-460.
- De Grauwe, A. (2009). *Without capacity, there is no development*. Paris: UNESCO-IIEP.
- Fernandes, D., *Para uma teoria da avaliação formativa*. Revista Portuguesa de Educação, 2006. 19(2): pp. 21-50.
- Figari, G. (2007). A Avaliação: história e perspectivas de uma dispersão epistemológica (pp.227-259). In Albano Estrela (org.) *Investigação em Educação – Teorias e Práticas (1960 – 2005)*. Lisboa: Educa.
- IPAD (s.d.). Avaliação e auditoria interna – relatórios de avaliação de 1998 a 2012, consultado a 14 de maio de 2012 – <http://www.ipad.mne.gov.pt/CentroRecursos/Documentacao/Avaliacao%20e%20Auditoria%20Interna/Paginas/default.aspx>.
- Le Grange, L. (2010). African Curriculum Studies, continental overview. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies* (pp. 18-21). London: Sage, Vol. 1.
- Nicolai, S. (Eds.) (2009). *Opportunities for change: Education innovation and reform during and after conflict*. Paris: UNESCO-IIEP.
- Pacheco, J. A., & Pereira, N. (2007). Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. *Cadernos de Pesquisa*, 131(37), 371-398.
- 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.
- Pinar, W. (2007). *O que é a Teoria do Currículo?*. Porto: Porto Editora.
- Pinar, W. (2010). *Curriculum Studies in South Africa. Intellectual histories & present circumstances*. New York: Palgrave Macmillan.
- Proença, F. (2010). Avaliando a Cooperação Descentralizada: pistas para um modelo com aplicação empírica. In Carlos 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). Lisboa: CESA & ACEP.
- Robertson, S. L. Novelli, M., Dale, R., Tikly, L., Dachi, H. & Alphonse, N. (2007). *Globalisation, education and development: ideas, actors and dynamics*. Londres: Department for International Development.

- Rose, P., Greeley, M. (2006). *Education in Fragile States: Capturing Lessons and Identifying Good Practice*. Prepared for the DAC Fragile States Group Service Delivery Workstream Sub-Team for Education Services.
- Sanders, J. Davidson, J. E. (2003). A Model for School Evaluation. In T. Kellaghan, D. L., Stufflebeam, & L. A. Wingate, (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 807-826). Chicago: Kluwer Academic Publishers.
- Santos, B S. (2002). *Globalização: fatalidade ou utopia*. Porto: Afrontamento.
- Santos, J. G., (1999). *Implementing educational reform: the case of Cape Verde*. Tese de Doutoramento não publicada, Instituto de Educação, Universidade de Sussex, Sussex, Reino Unido.
- Silva, R., (2011). *Globalização e currículo: atores e processos. Um estudo exploratório na Guiné-Bissau*. Dissertação de mestrado não publicada, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Stake, R. (2004). *Standards-Based & responsive evaluation*. Londres: SAGE Publications.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudo de Caso* (2.<sup>a</sup> edição.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tebb, K. (2009). Global Trends for Education to Support Stability and Resilience: Research, Programming and Finance. *Journal of Education for International Development*, 4:1, 1-12.
- Williams, L. (2009). Globalisation of Education Policy: Its Effects on Developing Countries. In Joseph Zajda & Val Rust (org.) *Globalisation, policy and comparative research: Discourses of globalization* (pp.77-92). Springer.