

# **BALANÇO DE COMPETÊNCIAS DE DOCENTES EM EXERCÍCIO NA GUINÉ BISSAU**

**UNESCO/BREDA e MENCCJD da Guiné-Bissau**

**RELATÓRIO FINAL**

**Ana Benavente**

**Pierre Varly**

**Equipa técnica nacional**

**AGOSTO 2010**



# Plano do documento

<b>Lista dos quadros e gráficos</b>	p. 4
<b>NOTA PRÉVIA</b>	p. 6
<b>I. INTRODUÇÃO</b>	
1.1. Objectivos do projecto	p. 7
1.2. A Lei de Bases do Sistema Educativo e o Estatuto da Carreira Docente	p. 9
1.3. Contributos teóricos e empíricos sobre formação contínua	p. 10
<b>II. METODOLOGIA DO PROJECTO:</b>	
1. Responsabilidades no projecto	p. 13
2. Três fases de trabalho	p. 13
4. Plano de análise e utilização dos dados	p. 17
<b>III. ANÁLISE DESCRITIVA DOS DADOS. O QUE OS DADOS NOS DIZEM</b>	
1. Análise geral das competências	p. 20
2. Características dos professores	p. 24
3. Formação contínua.	p. 28
<b>IV. PERFIS DOS PROFESSORES</b>	
1. Construção dos perfis	p. 34
2. Perfis de competências	p. 35
3. Perfis de contexto socio-pedagógico	p. 37
4. Materiais pedagógicos	p. 38
5. Práticas e representações pedagógicas	p. 40
5. Prevenção VIH/ SIDA	p. 41
<b>V. CONSEQUÊNCIAS DA ANÁLISE PARA A FORMAÇÃO CONTÍNUA NACIONAL</b>	
V.1 Pontos essenciais	p. 45
V.2 Dos perfis aos eixos da formação contínua	p. 46
V. 2. RECOMENDAÇÕES	p. 49
<b>ANEXOS</b>	p. 52

## LISTA DOS QUADROS, GRÁFICOS E ESQUEMAS

### Quadros

Quadro 1 : Taxas de resposta aos testes por região	p. 16
Quadro 2 : Alpha de Cronbach por teste	p. 17
Quadro 3 : Resultados sobre 100 nos testes, EB	p. 21
Quadro 4 : Resultados sobre 100 nos testes de matemática por competências, ESG	p. 21
Quadro 5 : Competências segundo género, anos de serviço... no EB	p. 24
Quadro 6 : Competências segundo género, anos de serviço ...no ESG	p. 25
Quadro 7: resultados por estatuto na profissão no EB	p. 27
Quadro 8: resultados por estatuto na profissão no ESG	p. 28
Quadro 9 : % de professores que receberam formação contínua	p. 28
Quadro 10 : % de professores que receberam formação contínua	p. 29
Quadro 11 : % de professores que declaram ter recebido uma FC por região	p. 29
Quadro 12 : Necessidades identificadas pelos professores quanto à formação contínua	p. 30
Quadro 13 : Domínios de formação continua	p. 30
Quadro 14 : Efeitos de formação continua sobre as competências dos professores	p. 31
Quadro 15 : Regra de classificação em três perfis	p. 34
Quadro 16 : Disponibilidade de materiais pedagógicos	p. 38
Quadro 17 : Perfis de práticas pedagógicas segundo a formação contínua recebida	p. 40

## **Gráficos**

Gráfico 1 : Relação entre competências de base e para ensinar em português no EB	p. 22
Gráfico 2 : Resultados por região EB	p. 23
Gráfico 3 : Resultados por região, ESG	p. 23
Gráfico 4 : Repartição de estatuto na profissão no EB	p. 26
Gráfico 5 : Repartição de estatuto na profissão no ESG	p. 27
Gráfico 6 : Efeitos sobre as competências académicas regressão linear	p. 32

## **Esquemas**

Esquema 1: Os perfis de competências EB	p. 35
Esquema 2: As etapas da formação contínua	p. 36
Esquema 3: Os perfis de competências ESG, disciplinas não científicas	p. 36
Esquema 4: Os perfis de competências ESG, disciplinas científicas	p. 37
Esquema 5: O contexto de ensino	p. 37
Esquema 6: Os perfis de materiais pedagógicos	p. 38
Esquema 7: Situação em matéria de prevenção do VIH/SIDA, EB	p. 41
Esquema 8: Situação em matéria de prevenção do VIH/SIDA, ESG	p. 42
Esquema 9 : Perfis de formação contínua-EB	p. 46
Esquema 10 : Perfis de formação contínua-ESG (disciplinas não científicas)	p. 47
Esquema 11 : Perfis de formação contínua-ESG (disciplinas científicas)	p. 47

## NOTA PRÉVIA

Este documento apresenta os resultados provisórios do projecto intitulado “Avaliação das necessidades de formação contínua dos professores em exercício na Guiné-Bissau”. O trabalho foi realizado entre Novembro de 2009 e Julho de 2010, ao longo de três fases, apresentadas adiante.

Coordenado por Mme Lucy Monteiro, em nome da UNESCO/BREDA, sediado nos locais do INDE, este projecto foi realizado por dois consultores, Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup> Ana Benavente e Dr. Pierre Varly, e por uma Equipa Técnica Nacional composta pelas seguintes pessoas: Alfredo Biague (SINDEPROF), Augusto Sabino Quade (sub-director EN 17 de Fevereiro), Daniel Batista Camara (Direcção-Geral do EB e ES), Domingos Mandau, (técnico do INDE), Domingos Sanca (Inspector Geral), Isabel Nunes Correia (técnica do INDE), João Paulo da Costa (técnico do INDE), Júlia Cá (SINAPROF), Gabriel Mendes (técnico do GIPASE) e Teofil Gomes ( professor da Escola Tchico Té).

Toda a filosofia do trabalho correspondeu a dois objectivos centrais:

1. O primeiro objectivo reporta-se à Educação para Todos e ao facto de que a quantidade traduzida no acesso das crianças à escola se deve articular, forçosamente, com a qualidade, ou seja, com a real aprendizagem e certificação no ensino básico. Os objectivos definidos em Dakar, 2000, são claros quanto à necessidade de assegurar a escolarização, diminuindo fortemente as percentagens de insucesso e de abandono escolares. A Guiné-Bissau comprometeu-se a assegurar até 2020, uma escolaridade completa a todas as crianças no Ensino básico, que na actual Lei de Bases do Sistema Educativa, passa a incluir nove anos de escolaridade (ou seja, o actual Ensino Básico de 6 anos mais o Ensino Secundário Geral de 3 anos). A formação de professores é, assim, um dos desafios maiores da Educação para Todos (cf. TTISSA).

2. O segundo objectivo prende-se com a formação da Equipa Técnica Nacional. Todas as fases do projecto, desde a construção inicial dos itens dos testes e correspondentes opções metodológicas até à apresentação final do trabalho realizado, tudo foi feito em conjunto, com a plena participação da ETN. Os consultores prepararam, propuseram, sistematizaram, mas todas as decisões e todas as acções tiveram o seu centro na Equipa Técnica Nacional, depositária do percurso feito por este projecto e das suas conclusões: as consequências para a formação contínua de professores a nível nacional (Formação Contínua Nacional).

Finalmente, é importante clarificar, nesta Nota Prévia, que os dados recolhidos e analisados se baseiam nos resultados dos professores (dos EB e ESG) aos testes de português e de matemática bem como nas suas respostas aos diferentes temas incluídos no questionário. Trata-se, pois, do que os professores DIZEM, quanto ao

seu estatuto e outras dimensões das suas características profissionais, quanto à sua formação inicial e à formação contínua, quanto ao contexto socio-económico e pedagógico das suas escolas e dos seus alunos, quanto às suas concepções e práticas pedagógicas e ainda quanto à informação que têm sobre VIH/SIDA, ao modo como entendem o papel da escola na prevenção e às acções que aí desenvolveram. São, pois, dados de resposta aos itens dos testes e dados declarativos no que respeita ao questionário.

## I. Introdução

Se é verdade que a EPT e as políticas nacionais têm permitido, na Guiné-Bissau, desenvolver a oferta de educação básica e secundária e avançar na formação inicial e contínua de docentes, muitos problemas persistem.

Tais problemas têm a ver com elevadas percentagens de insucesso e de abandono escolar, muitos alunos não frequentando ainda a escola ou deixando a sua frequência sem concluírem o ensino básico, têm a ver com dificuldades ligadas ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa, com a organização da escola em “turnos” que limitam o tempo diário de escola, têm a ver com falta de materiais de apoio escolar e ainda com o facto de muitos professores em exercício terem fracos níveis de formação inicial, muitas vezes sem diploma pedagógico.

É neste contexto que se inscreve o primeiro balanço nacional das competências académicas e pedagógicas de todos os docentes em exercício do Ensino Básico e do Ensino Secundário Geral com vista à sua formação contínua/em exercício. **No quadro da nova Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada em Maio de 2010, estes graus de ensino (EB e ESG) passam a integrar o Ensino Básico de nove anos, aumentando o desafio quanto à Educação para Todos.**

### I.1. Os objectivos do projecto

Trata-se do primeiro balanço das competências académicas (português e matemática), assim como da avaliação das práticas pedagógicas e da informação e intervenção sobre SIDA de TODOS os professores em exercício no ensino básico (**EB**) (1ª à 6ª classes) e no ensino secundário geral (**ESG**) (7ª, 8ª e 9ª anos de escolaridade) na Guiné-Bissau, em todo o seu território.

O conhecimento de tais competências visa a elaboração de perfis dos professores e traduzir tais perfis em necessidades de Formação Contínua (**FCN**).

Com efeito, reconhece-se que os professores ensinam tendo ou não tendo um diploma de formação inicial, que a oferta de formação contínua é desigual e fragmentada, com diversas origens e com tónicas também diferentes, reconhece-se que há situações muito diversas e que importa melhorar o nível de competências académicas assim como de formação pedagógica dos professores do EB e do ESG, de modo a assegurar a EPT com qualidade, qualquer que seja o contexto regional e social dos alunos.

Numa formulação exacta, **o objectivo global** do estudo é o de “avaliar o nível dos professores do EB e do ESG em português e em matemática” (Termos de Referência).

Quanto aos **objectivos específicos**, visam “a definição de categorias de professores segundo os resultados da avaliação” (TDR); visam ainda “as práticas pedagógicas, a serem tidas em conta através dum questionário que testará também os conhecimentos relativos ao VIH/SIDA”(TDR). O estudo “visa igualmente reforçar as capacidades do MNECCJD”, através da participação e formação de uma Equipa Técnica Nacional que, como vimos na Nota Prévia, foi composta por 10 membros.

Como veremos no **ponto V, Recomendações**, está em causa a elaboração, integrando actividades que já estão no terreno, de um sistema de **Formação Continua Nacional (FCN)** para TODOS os professores, qualquer que seja o seu estatuto e a sua formação de partida.

## **I.2. A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e o Estatuto da Carreira Docente**

Analisámos os documentos de referência actuais que estruturam, do ponto de vista da política educativa e do ponto de vista jurídico e administrativo os objectivos e a acção docente na Guiné-Bissau, a saber: a (i) Carta de Política Educativa e dois novos textos aprovados em Maio 2010 pela Assembleia Nacional Popular (ii) Lei de Bases do Sistema Educativo e o (iii) Estatuto da Carreira Docente. Este trabalho envolveu a ETN que, conhecendo os documentos, procedeu à sua leitura orientada para a formação contínua, podendo assim sublinhar os contributos organizacionais e pedagógicos contidos nestes Diplomas.

Assim, como já referimos, a LBSE engloba os primeiros nove anos de escolaridade no Ensino Básico, ultrapassando a sua organização anterior em dois graus de ensino: o Ensino Básico e o Ensino Secundário Geral.

No ECD, está explícito, no **Artigo 3º (Pessoal Docente)**

*“1. Entende-se por pessoal docente aquele que (...) possui as qualificações profissionais adequadas para o exercício de funções de docência ou de ensino, com carácter permanente, sequencial e sistemático*

*2. Considera-se ainda pessoal docente aquele que é portador dos requisitos exigidos, nos termos da lei, para o acesso à profissionalização em exercício ou que dela tenha sido legalmente dispensado. “*

Analisando o documento, encontramos contemplado o direito à informação e à formação contínua (artº 6, alínea b), assim como o direito ao apoio técnico, material e documental (alínea c). O Artigo 8 intitula-se “Direito à formação e informação para o exercício da função educativa” e o Artigo 9, define, no seu ponto 4., o que se entende por formação contínua:

*“A formação contínua visa desenvolver e qualificar o pessoal docente e promover a eficácia e a efectividade do sistema educativo, mediante a articulação entre as necessidades organizacionais e sociais e os planos individuais de carreira”.*

Acresce o facto das Escolas de Formação Inicial de Professores terem sido organizadas numa única Escola Superior de Educação com várias unidades que integram as anteriores Escolas.

**Está assim criado um quadro legislativo de referência na Guiné-Bissau, inexistente até agora, no qual ganham sentido os dados recolhidos e analisados assim como as Recomendações que se formulam neste Relatório.**

### **I.3. Contributos teóricos e empíricos sobre a formação contínua**

**A formação contínua** é, sem dúvida, uma das dimensões fundamentais da profissão docente.

Qualquer que seja o grau de escolaridade ou o diploma com o qual se inicia a carreira, os desafios pedagógicos, a diversidade dos alunos, a própria evolução social vão formulando novas exigências aos professores para as quais raramente estão preparados.

Quando os países se comprometem com metas de Educação para Todos, essas exigências passam a integrar a profissão docente.

A título de exemplo, seleccionamos **três** dos muitos desafios com que hoje se confrontam os professores em exercício:

- a questão das **desigualdades sociais** entre alunos (entre os dos meios rurais e os da cidade, entre os que falam ou não falam português quando entram na escola, aqueles para quem os pais têm projectos e aqueles que trabalham desde muito cedo, os que têm apoio escolar fora da escola e os que não o têm). A Educação para Todos articula acesso com sucesso. Não basta entrar na escola, é preciso aprender e, para isso, o professor tem que ser capaz de diversificar as suas estratégias, de conhecer os alunos, de encontrar modos de ensinar que assegurem as aprendizagens. É este um desafio central para a profissão, mas há outros,
- o exemplo do **VIH/SIDA** e a importância do papel da escola na sua prevenção, o que obriga os professores a abordarem temas que, tradicionalmente, não faziam parte das suas actividades,
- **a aprendizagem e vivência da cidadania**, em várias das suas dimensões, nomeadamente no que diz respeito à educação para a saúde (aquisição de hábitos de vida saudáveis e acesso à água, como um dos direitos hoje reconhecidos pela ONU), a educação ambiental, os comportamentos de autonomia e de responsabilidade que fazem também parte, hoje, das aprendizagens de vida nas escolas, tanto no EB (agora com uma duração de 9

anos, ao abrigo da Lei de Bases do Sistema Educativo) como no Ensino Secundário.

Partindo destes três desafios, apercebemo-nos de que os professores necessitam de uma formação inicial mais exigente mas, também, de uma formação contínua que assegure a sua actualização, que permita que reflectam sobre o trabalho que desenvolvem e que lhes proponha, para além de uma melhoria das suas competências académicas, uma informação e formação para a acção em domínios que há décadas atrás não faziam parte, explicitamente, da educação das crianças e dos jovens.

No caso actual da Guiné-Bissau apela-se à formação em exercício como recurso para ultrapassar pesadas dificuldades que decorrem da ausência de formação inicial de professores, dado o crescimento da rede escolar sem a correspondente formação académica e pedagógica inicial de professores. É um problema muito sério que não deve fazer perder de vista que, sendo a qualidade educativa uma condição indispensável para atingir as metas da Educação para Todos, a formação contínua não se pode limitar a este papel “compensatório” de curto prazo, urgente nesta fase, evidentemente. Para além destas circunstâncias, a formação contínua faz parte, intrinsecamente, da profissão docente.

Na linha de Donald Schön e de Philippe Perrenoud, os docentes têm que ser “profissionais reflexivos”, capazes de elaborar as suas práticas e de as reorientar segundo os resultados que vão obtendo. Hoje, já não é possível dispor de saberes estáticos numa ou noutra disciplina e mantê-los durante toda a vida profissional.

Os países tornam-se mais exigentes, assumem metas na Educação para Todos, o mundo do trabalho transforma-se, as democracias questionam a exclusão de muitas crianças e jovens que a escola deixa pelo caminho.

No entanto, é importante assinalar que a formação contínua não é uma “varinha de condão”. Ela é importante, sim, mas num contexto em que, pelo menos, algumas condições estejam reunidas, entre as quais:

- edifícios escolares com higiene e condições de trabalho aceitáveis,
- crianças saudáveis e que não cheguem à escola com fome (nesse caso, as cantinas escolares podem ter um papel social relevante)
- materiais de apoio indispensáveis para orientar e apoiar o trabalho do professor
- inspectores ou formadores que apoiem os docentes na preparação do trabalho, na resolução de problemas, nas decisões a tomar
- um estatuto da carreira docente motivador para o investimento na profissão

A formação contínua pode desempenhar o seu papel em condições materiais e pedagógicas favoráveis mas também pode não alcançar os seus resultados quando os professores, por várias, razões, não estão disponíveis para aprender e para melhorar a sua acção.

**A formação contínua também poderá ter fracos efeitos (e esta questão é da maior importância) se a própria escola, na sua organização, nos seus currículos e programas, através dos seus modos de funcionar e de avaliar, for uma escola que cria exclusão e não inclusão.**

Sabemos que, demasiadas vezes, a escola afasta aqueles que dela mais precisam: as crianças filhas de pais analfabetos, com fracos recursos económicos.

Por isso, porque o modelo de escola tradicional que herdámos tem que ser revisto e transformado, as autoridades educativas têm que estar atentas às “boas práticas” que se desenvolvem em muitos países, nomeadamente em África, em contextos semelhantes aos da Guiné-Bissau, aprender com eles e ir orientando as transformações para alcançar, de facto, as metas previstas na Educação para Todos.

Não há, nem pode haver, uma relação directa e imediata entre formação contínua e resultados positivos dos alunos. Se assim fosse, há muito que os problemas mais graves de abandono escolar e de insucesso estariam ultrapassados. Mas há, sem dúvida, em contextos favoráveis, efeitos apreciáveis da formação contínua enquanto suporte de melhores práticas, tanto do ponto de vista académico como pedagógico.

É curioso verificar que, seja em África, seja na América Latina ou em qualquer outro contexto sócio geográfico, as questões da escola actual traduzem diferentes tempos históricos e diferentes níveis de desenvolvimento das sociedades, evidentemente, mas as questões de fundo são de natureza idêntica.

No quadro deste Relatório, não se trata de “teorizar” sobre a formação contínua e o seu papel na melhoria da acção educativa. No entanto, queremos deixar bem claro que, em todos os continentes, da Europa e Ásia à América Latina e América do Norte e a África, são muitos os trabalhos de reflexão, de intervenção, de balanço e de orientação política para a acção que se preocupam com esta temática.

Na Bibliografia indicamos algumas obras e, sobretudo, alguns sites em que se poderão encontrar referências actuais sobre problemas como os que se vivem na Guiné-Bissau e encontrar, nessas referências, suportes úteis para a melhoria da educação escolar.

## II. METODOLOGIA

### II.1. Responsabilidades no projecto

Tal como referido na nota prévia, o projecto contou durante todo o seu desenvolvimento com uma **coordenadora** que garantiu toda a logística técnica e financeira assim como a ligação com a Unesco/Breda, com as autoridades locais e com os parceiros.

**Os consultores** garantiram as dimensões tecnico-científicas em todas as fases do trabalho, assim como a formação da Equipa Técnica Nacional.

Esta ETN teve um papel decisivo na concretização do projecto, assumindo responsabilidades científico-pedagógicas mas também organizativas, particularmente na fase de trabalho de terreno, de que foram os supervisores. Foram os supervisores de 24 administradores dos testes e questionários, alunos da Escola Tchico Té, formados para estas funções. A ETN é, como já foi dito, depositária dos saberes mobilizados e produzidos neste quadro e os seus elementos deverão ter um papel consequente nas fases posteriores de construção e de organização da Formação Contínua Nacional (FCN).

É devida aqui uma palavra de apreço em relação às autoridades regionais, radios comunitárias e locais, a todos os parceiros e em particular aos Sindicatos de professores e a todas as autoridades que asseguraram, com a sua participação responsável, a realização do trabalho de campo, que decorreu entre 18 e 25 de Abril de 2010. Uma palavra ainda para os professores dos ensino básico e secundário geral que responderam ao apelo e permitiram que este projecto atingisse os seus objectivos. Finalmente, uma referência particular à ADPP que assegurou o papel de “pagador” junto das equipas de terreno, possibilitando a boa realização do projecto a nível nacional.

### II.2. O Desenvolvimento do Projecto

O trabalho foi organizado em três momentos ou três fases:

**1ª fase** – na primeira fase, em Novembro e Dezembro de 2009, tratou-se de definir o contexto de acção, de efectuar um levantamento dos programas oficiais e dos manuais e outros materiais de apoio pedagógico existentes.

#### **Construção dos instrumentos**

Após termos efectuado uma recolha de todos os materiais que a equipa encontrou (manuais, guias do professor, cadernos pedagógicos, etc., etc.), verificámos que existem muitíssimos materiais mas que, em geral, são parcelares, limitados e pouco

circulam. Uns foram produzidos no quadro de projectos, outros importados de Portugal, outros ainda são apenas recolhas de textos ([Ver Anexo 1](#)). Assim, decidimos basear-nos nos programas para a elaboração dos conteúdos dos testes.

Foram definidos os programas do 4º ano de escolaridade para a elaboração dos testes de **competências académicas de base** no caso do EB e os do 8º ano de escolaridade no caso do ESG, anos intermédios num e noutro caso.

Estas opções decorreram de uma reflexão quanto às « competências de base » dos professores em exercício.

Considerámos que, para o EB, estas competências devem estar adquiridas no 4º ano de escolaridade. Se não estiverem construídas até então, dificilmente o poderão ser nos anos seguintes, com outros programas e objectivos.

Quanto ao ESG, o 8º ano desempenha o mesmo papel, visto que o 9º ano, terminal, aprofunda e consolida o que precede. É preciso acrescentar que, no contexto nacional existem situações – como é o caso das escolas comunitárias – em que só os primeiros anos de escolaridade estão assegurados.

Tomámos assim a decisão de construir os testes considerando uma dificuldade « média » no seu conjunto, de modo a podermos criar perfis de professores para a formação contínua. Uma decisão que tivesse optado por se centrar no 1º ano do EB ou no 1º ano do ESG teria levado à elaboração de testes que deixariam de lado as competências de base do EB. Por outro lado, uma opção pelos programas dos 6ºano e do 9ºano, anos terminais, deixaria de lado muitos professores (os das escolas comunitárias, nomeadamente) e teria levado a resultados aos testes muito mais problemáticos.

Partimos, pois, dos programas do 4ºano e do 8º ano que serviram para definir os domínios a avaliar, mas construímos depois items para os testes tendo em conta um quadro de competências, das mais simples às mais complexas e de níveis de dificuldade ([Anexo 2](#)).

Podemos dizer, desde já, que o pré-teste realizado nesta primeira fase, confirmou empiricamente que estas opções se justificavam e que os testes eram adequados aos objectivos de construção de perfis com vista à oferta de formação contínua.

Após termos elaborado quadros cruzando os **domínios** (leitura, gramática ou aritmética, álgebra, etc.) em função dos programas, e as **competências** a avaliar, definidas através de taxonomias adequadas, **competências de base** (da identificação à compreensão e aplicação) e **competências para ensinar** (da análise à síntese e avaliação), foram elaborados os seguintes materiais:

- um teste de português e um teste de matemática, para os professores do ensino básico (EB), incluindo, evidentemente, os professores das escolas comunitárias,

- um teste de português e um teste de matemática para todos os professores do ensino secundário geral (ESG)
- um questionário de identificação dos professores, com um bloco de questões de informação, um bloco sobre contexto socio-pedagógico de acção, um bloco sobre representações e práticas pedagógicas e um bloco de questões sobre SIDA. Este questionário foi integrado tanto no caderno de testes para os professores do EB como do ESG
- o caderno do administrador, incluindo todas as informações necessárias e as orientações para a passagem dos testes em condições de rigor e de equidade.

### **Testagem dos instrumentos de avaliação**

Após termos formado os administradores, alunos da Escola de Formação Inicial TChico Té, com base no Caderno do Administrador, os materiais foram testados, inclusive junto de professores de escolas comunitárias, corrigidos e consolidados para impressão.

Os instrumentos foram testados junto de sete escolas do EB de Bissau e uma escola comunitária de Bafatá (num total de 116 professores) e junto de quatro escolas do ESG (num total de 98 professores).

Em matemática, para o ESG, foram testados dois testes diferentes mas com itens comuns. Com efeito, dado que o teste se dirigia, ao mesmo tempo, aos professores das disciplinas científicas e das disciplinas (ditas) não científicas, podíamos esperar uma forte variação dos resultados neste domínio. Após esta primeira testagem, eliminámos alguns itens que apresentavam baixos coeficientes de correlação com os resultados globais ou que apresentavam um nível de dificuldade muito baixo ou muito elevado. Pudémos, assim, elaborar a versão final dos instrumentos.

O objectivo de cada um dos testes é o de criar perfis de professores (teste de classificação). O teste final devia, portanto, ter um nível médio de dificuldade (com uma taxa de sucesso de 50%), com uma forte distribuição dos resultados.

Quanto ao questionário, comum para todos os professores e agregado aos cadernos de testes, tinha vários objectivos: **identificar** os professores, conhecer as suas **características** – estatuto, anos na profissão, etc., etc., saber se receberam **formação contínua** e qual, conhecer o modo como analisam o seu **contexto de trabalho** tanto do ponto de vista socio-económico da comunidade e dos alunos como do ponto de vista dos materiais pedagógicos de que dispõem ou não, interrogar **as suas concepções e as suas práticas pedagógicas**, e, finalmente, questionar a informação

de que dispõem sobre **HIV/SIDA**, o papel que atribuem à escola na sua prevenção e as eventuais acções realizadas. Incluímos ainda uma questão final de auto-avaliação sobre o teste, questão a cruzar com os resultados obtidos.

Para além da avaliação das competências dos professores em português e em matemática, o pedido da Unesco/Breda previa explicitamente uma dimensão pedagógica e o tema VIH/SIDA a conhecer através dum questionário (Ver Anexo 3).

**2ª Fase** – Esta fase decorreu em Abril e Maio de 2010. Consistiu na preparação da operação de terreno e na sua concretização, levada a cabo em toda a Guiné pelos membros da ETN (supervisores), com os administradores, alunos da Escola Tchico Té e elementos da ADPP (pagadores).

A operação correu muito bem, sem praticamente ter havido problemas nem incidentes. Com o apoio dos consultores e com a mobilização das radios comunitárias, das autoridades regionais e locais e dos professores, obtivemos elevadas taxas de resposta aos testes e questionários.

#### Qualidade dos dados recolhidos

Os dados que serviram de base para o trabalho de terreno foram obtidos junto do GIPASE mas também, por vezes, directamente junto das inspecções regionais, nomeadamente para obter o número de professores das escolas comunitárias. Nos inquéritos internacionais que trabalham sobre amostra, a taxa de resposta fixa-se nos 90%. Aqui, a população é constituída pelo conjunto dos professores que exercem nas escolas públicas, escolas de auto-gestão e escolas comunitárias, nos níveis EB (1ª a 6ª classe) e ESG (7ª a 9ª classe). A taxa de resposta às diferentes perguntas é satisfatória e é superior a 90% para a maioria das regiões.

**Quadro 1 : Taxas de resposta aos testes por região**

Região	ENSINO BASICO			ENSINO SECUNDARIO GERAL		
	Previstos	Colectados	Taxas de resposta	Previstos	Colectados	Taxas de resposta
Bafatá	718	<b>650</b>	90,5%	69	<b>65</b>	94,2%
Biombo	547	<b>519</b>	94,9%	150	<b>137</b>	91,3%
Bolama/Bijagos	284	<b>256</b>	90,1%	49	<b>43</b>	87,8%
Cacheu	808	<b>760</b>	94,1%	202	<b>172</b>	85,1%
Gabú	666	<b>509</b>	76,4%	64	<b>58</b>	90,6%
OIO	775	<b>699</b>	90,2%	107	<b>111</b>	103,7%
Quinara	199	<b>200</b>	100,5%	36	<b>37</b>	102,8%
SAB	868	<b>852</b>	98,2%	922	<b>866</b>	93,9%
Tombali	479	<b>363</b>	75,8%	39	<b>31</b>	79,5%
<b>TOTAL</b>	<b>5344</b>	<b>4808</b>	<b>90,0%</b>	<b>1638</b>	<b>1520</b>	<b>92,8%</b>

Terminada essa operação, afinaram-se os critérios de correcção dos itens e construíram-se as bases de dados para o registo informático dos resultados. A ETN foi formada para estas tarefas que desempenhou de modo positivo e rápido.

**3ª Fase** – A terceira e última fase deste projecto, consistiu na análise dos dados que aqui se apresentam bem como na construção de perfis de professores. Tais perfis permitem formular as exigências para a FCN, de modo a desenvolver a qualidade do desempenho docente e, portanto, a aprendizagem dos alunos. Desta terceira fase fizeram ainda parte três sessões, internas e externas, de restituição dos resultados para as quais foi elaborado um documento provisório e um power point. As apresentações públicas foram realizadas pela ETN com o apoio dos consultores.

Quanto aos dados, é importante sublinhar a sua qualidade.

#### **Quadro 2 : Alpha de Cronbach por teste**

	<b>EB</b>	<b>ESG</b>
Português	0,80	0,80
Maths	0,75	0,84

A coerência interna dos testes é excelente. Nenhum item é desviante (ou seja, com uma correlação item-teste inferior a 0,2). As taxas de sucesso por item são apresentadas no [Anexo 5](#).

### **II.3. Plano de análise e utilização dos dados**

#### **Quadro de análise dos dados**

É preciso assinalar que cada teste contém poucos itens e que foi previsto para uma duração de 45 minutos. Por isso, é preciso ser cauteloso e não querer tirar demasiadas conclusões quanto às competências específicas ligadas a um domínio. As análises das competências limitam-se, portanto, a cada bloco (competências de base e competências para ensinar).

Quanto aos dados sobre as características dos professores, não se trata de dados administrativos mas sim de dados do inquérito baseados nas **declarações** dos professores. É possível que alguns professores não compreendam bem certas perguntas ou que respondam de modo rápido, depois de uma hora e meia de teste. Globalmente, verifica-se uma fraca incoerência entre os dados, para além das questões sobre a dimensão das turmas e o número de turnos que por vezes foram confundidas. Os dados em falta não foram, obviamente, considerados.

## Tratamento e apuramento dos resultados

Foram elaboradas duas grelhas de registo (“masque de saisie”), uma para os testes, uma para os questionários. Foi realizado um trabalho minucioso de verificação dos códigos de identificação. O número de professores que não respondeu aos questionários foi muito baixo. No entanto, algumas questões não puderam ser exploradas por terem uma taxa de resposta inferior a 80%.

Após a eliminação de testes repetidos e de registos problemáticos (cabeçalhos mal preenchidos, etc.), obtém-se uma primeira base A de resposta aos testes com 4662 professores do EB e 1484 do ESG.

No momento da fusão das duas bases, procedeu-se a uma identificação dos nomes dos professores, o que permitiu eliminar certos registos. Obtém-se então uma base B que junta as respostas aos testes e as respostas aos questionários de **4495** professores do EB e **1435** professores do ESG, cuja correspondência entre o nome e o apelido tanto nos testes como no questionário está perfeita.

Temos, assim, duas bases de trabalho: uma base A que contém as respostas aos testes e que nos servirá para construir os perfis e uma base B que junta os resultados dos testes com as respostas dos questionários.

Todas as análises sobre as características dos professores serão feitas sobre a base B, os perfis quanto às competências académicas são elaborados a partir da base A.

## Métodos de análise dos dados

Após uma descrição das ligações entre as características dos professores e os resultados aos testes, construíram-se, seguidamente, perfis considerando, por um lado as **competências de base** dos professores (primeira parte do quadro de competências em avaliação – identificar, compreender, aplicar) e as **competências para ensinar** (segunda parte do quadro de competências em avaliação – analisar, sintetizar, avaliar).

Cruzámos ainda as competências académicas obtidas com blocos de questões do questionário (bloco de identificação, bloco de informação e caracterização sobre quem são os professores, bloco sobre os contextos sociais e pedagógicos da sua acção, bloco sobre as suas representações e as suas práticas pedagógicas, bloco sobre a informação e a acção sobre SIDA), de modo a dar sentido profissional e pedagógico aos resultados.

Podemos assim atribuir conteúdos aos perfis e daí estabelecer as necessidades de formação para cada um desses perfis. Tais conteúdos permitirão ainda desenvolver acções para melhorar o contexto de trabalho dos professores (por exemplo,

assegurar a todos os programas e o guia do professor para os graus de escolaridade em que lecionam).

O objectivo é o de conseguir que todos os professores em exercício sejam capazes de assegurar uma Educação para Todos com qualidade para todas as crianças e jovens, quer no EB quer no ESG.

Os métodos de construção de perfis estão devidamente explicados no início de cada secção. Baseiam-se quer na situação relativa de cada professor no que respeita às competências académicas e às práticas pedagógicas, quer na situação absoluta (para os contextos de ensino e a prevenção do VIH/SIDA). Os métodos de classificação em perfis são relativamente simples. Uma representação visual permite apresentar os resultados de modo mais explícito.

### **Condições de utilização dos resultados aos testes**

Os testes foram elaborados para determinar perfis de professores e não devem ser utilizados para outros fins. As normas APA (*American Psychological Association*) de utilização dos testes fornecem um quadro deontológico de utilização dos dados, nomeadamente quando estes são nominativos.

Se este estudo viesse a resultar na construção de uma base de dados individual associando cada professor às respostas que deu aos testes e à sua classificação num dos três perfis, esses dados não deveriam, em nenhuma circunstância, ser utilizados para fins de sanção ou de promoção. O seu objectivo é o de assegurar uma formação contínua adaptada a cada situação.

O teste não assumiu um carácter obrigatório. Os professores que, por qualquer razão válida, não o puderam realizar, deverão ser também orientados para uma formação adequada, seja através das respostas a este mesmo teste seja através doutro método.

Os consultores recusam qualquer responsabilidade quanto a uma utilização indevida dos dados nominais que ultrapasse o quadro da formação contínua.

### **III. ANÁLISE DESCRITIVA DOS DADOS. O QUE OS DADOS NOS DIZEM**

#### **III.1 Análise geral das competências**

A parte que se segue permite-nos ter elementos sobre as competências académicas dos professores.

##### **Competências de base e competências para ensinar**

É importante assinalar a que correspondem as “Competências de base” e as “Competências para ensinar”. Trata-se de uma construção que agrupa os primeiros três a três os níveis de competências tidas em conta na construção dos testes ([Ver Anexo 2](#)).

Assim, constituímos dois “blocos” de competências.

No primeiro bloco incluímos as competências referentes a Identificar, Compreender e Aplicar, consideradas aqui “Competências de base”, ou seja, as competências indispensáveis para se poder abordar um qualquer domínio de conhecimento (português e matemática, neste caso).

No segundo bloco incluímos as competências seguintes e superiores, ou seja, Analisar, Sintetizar e Avaliar, que traduzem um muito melhor domínio do conhecimento em causa e, por isso, aqui consideradas “Competências para ensinar”.

##### **O cálculo dos resultados de competências**

Torna-se assim importante calcular os resultados por blocos (competências de base e competências para ensinar em vez de uma análise descritiva do teste no seu conjunto) e de estabelecer classificações de perfis a partir desta base.

Na sua construção, cada teste mistura os níveis de dificuldade atribuídos aquando da elaboração dos instrumentos (grau 1 e grau 2). Os níveis de dificuldade empíricos avaliados pelas taxas de sucesso, após a realização dos testes, são coerentes com a classificação teórica realizada no momento da construção dos instrumentos. Os itens classificados como “difíceis” no momento da elaboração dos testes tiveram taxas de resposta inferiores aos outros. Ver os quadros de sucesso por item no [Anexo 5](#).

Os resultados foram calculados ponderando, em cada bloco, os itens classificados com “dificuldade de grau 2” com um peso de 2 pontos, contra um ponto para os outros itens considerados de “dificuldade de grau 1”. Os resultados aos testes foram calculados numa base de 100 e apresentam uma medida da taxa de sucesso.

Considerando que o teste mistura os níveis de dificuldade, a percentagem média de sucesso não tem muito sentido. A análise das distribuições mostra que o resultado

global ao teste não é um bom indicador para criar perfis de professores. Com efeito, tirando o teste de matemática do ESG, as distribuições estão muito agrupadas à volta da média. Em contrapartida, os resultados por blocos de competências permitem obter uma boa distribuição dos resultados e, conseqüentemente, a criação de perfis.

**Quadro 3 : Resultados sobre 100 nos testes por grau de escolaridade, por domínios e por competências, EB**

		Resultados sobre 100	Desvio padrão	Resultados sobre 100	Desvio padrão
Português	Competências de base	71,7	18,5	70,0	19,3
	Competências para ensinar	50,3	17,5	49,4	22,5
Matemática	Competências de base	46,4	21,6	57,3	23,2
	Competências para ensinar	73,2	22,7	60,0	31,5

\*O teste de português contém, deliberadamente, vários itens centrados em competências iniciais, o que aumenta a taxa de sucesso no EB e o de matemática propõe problemas que traduzem saberes e comportamentos da vida corrente (compras no mercado, por exemplo). Os exercícios mais « escolares » e mais « abstractos » em matemática têm resultados inferiores.

A média de sucesso nos testes (ou resultados sobre 100) raramente ultrapassa os 70%, tanto para as competências básicas como nas competências para ensinar. No EB, a média de sucesso no teste de competências para ensinar é da ordem de 50%, tanto em português como em matemática.

**Quadro 4 : Resultados sobre 100 nos testes de matemática por competências, ESG**

		Professores de disciplinas não científicas		Professores de disciplinas científicas	
		Resultado sobre 100	Desvio padrão	Resultado sobre 100	Desvio padrão
Matemática	Competências de base	52,8	23,9	62,6	21,2
	Competências para ensinar	54,9	32,6	66,0	29,0

Como era de esperar, as competências em matemática dos professores de disciplinas científicas (matemática, física, biologia, etc., incluindo a geografia, ou seja 46,4% dos professores) são melhores que as dos professores de disciplinas ditas não científicas (línguas, educação visual, etc.).

Os desvios padrão são importantes em todos os testes, indicando uma forte variação das competências dos professores.

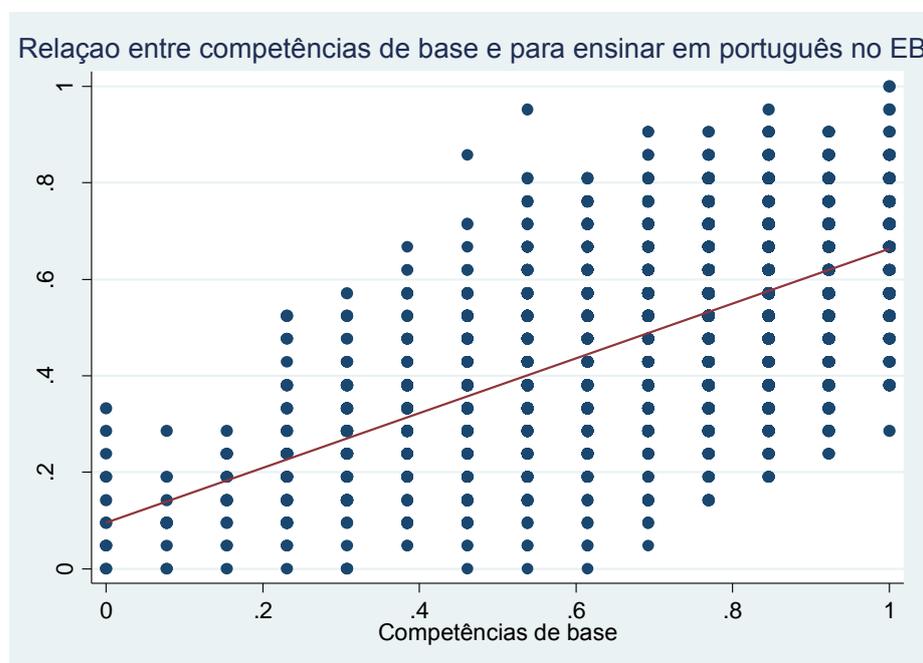
## Correlações entre os resultados aos testes

Quanto à ligação entre as características dos professores e os resultados aos testes, a taxa de sucesso para o conjunto do teste foi utilizada para facilitar a apresentação dos resultados. Com efeito, nota-se uma forte correlação entre as competências de base e as competências para ensinar assim como entre o sucesso no teste de matemática e no teste de português.

No EB, a correlação é particularmente forte entre competências de base e competências para ensinar em português (0,59). No ESG, observam-se as mesmas correlações mas menos marcadas, notando-se igualmente uma forte correlação entre as competências de base e as competências para ensinar (0,67) em matemática. A situação varia pouco entre professores das disciplinas científicas e os outros.

O gráfico apresentado abaixo mostra claramente que os professores não dominam as competências de base nem dominam as competências para ensinar (coeficiente de regressão 35,9%). No entanto, uma proporção importante de professores dominam bem as competências de base sem dominar, no entanto, as competências para ensinar.

**Gráfico 1 : Relação entre competências de base e competências para ensinar em português no EB**

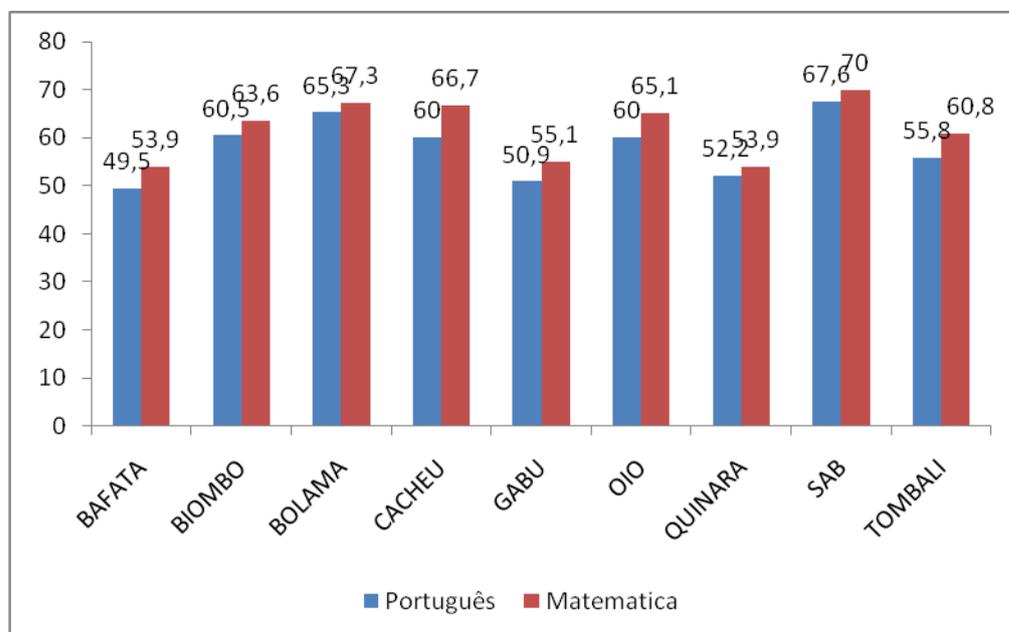


O domínio das competências de base é, assim, uma condição necessária mas não suficiente, o que nos dá uma primeira condição para a criação de perfis de competências.

## Resultados por região

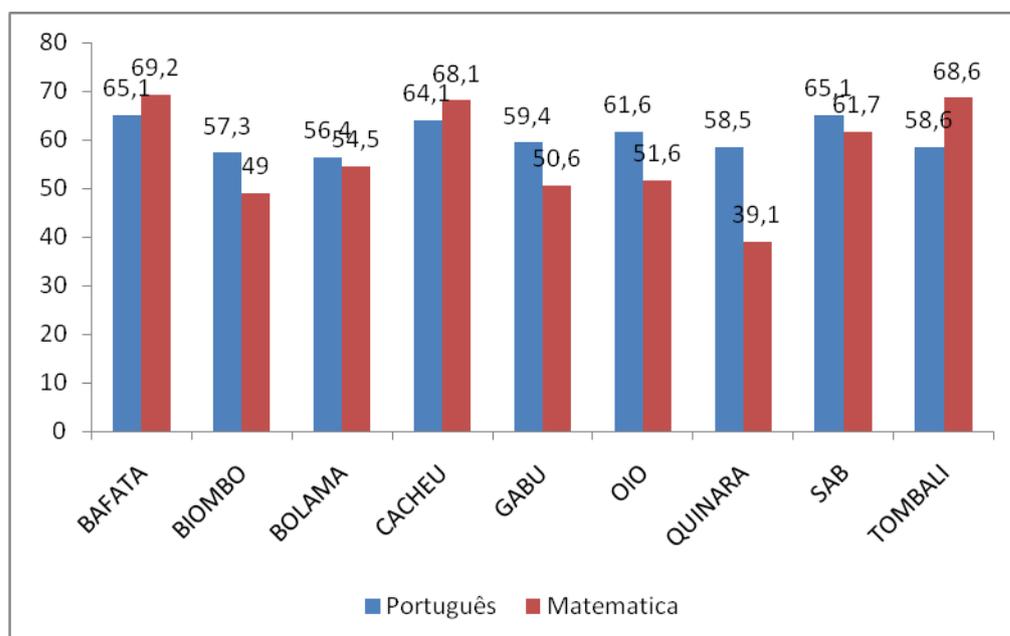
Os gráficos que se seguem mostram que uma das fontes de variação das respostas tem a ver com a região a que os professores pertencem e/ou onde trabalham.

**Gráfico 2 : Resultados por região EB**



EB : Bafata, Gabu et Quinara apresentam resultados mais fracos.

**Gráfico 3 : Resultados por região, ESG**



ESG: Biombo, Quinara e Gabu apresentam resultados mais fracos.

### III.2 Características dos professores

O questionário continha um bloco de questões destinada a conhecer « quem são » os professores do EB e do ESG: género, grau de escolaridade e formação pedagógica inicial, anos de serviço, estatuto que ocupam na profissão e se ocupam ou não cargos de direcção na sua escola.

Partindo da base de dados B, pudemos assim obter um conhecimento rigoroso, até hoje não existente na Guiné-Bissau, sobre as características dos professores actualmente em exercício.

O quadro seguinte revela as disparidades de competências académicas em função do género, dos anos de serviço, da formação pedagógica inicial e do exercício, ou não, da função de director de escola. A coluna que indica “Diferença Significativa” (Dif.Sign.) permite identificar as variáveis que produzem diferenças significativas quanto às competências, no sentido dos testes de média.

**Quadro 5 : Competências segundo género, anos de serviço, diploma pedagógico, funções de direcção no EB**

EB	Repartição	Resultado Português	Dif. Sign.	Resultado Matemática	Dif. Sign.
Homens	76,3%	57,7	***	61,8	***
Mulheres	23,7%	61,8		65,8	
Menos de 20 anos de serviço	75,5%	57,4	***	61,9	***
Mais de 20 anos de serviço	24,5%	64,1		67,4	
Sem formação pedagógica inicial	65,9%	55,9	***	60,7	***
Com formação pedagógica inicial	34,1%	64,0		66,8	
Director	29,7%	54,7	***	59,3	***
Não director	70,3%	60,9		64,8	

\*\*\* significativo no limiar de 1%

No EB, todas as variáveis produzem diferenças significativas, tanto em matemática como em português. É de assinalar que as mulheres (género) e os professores com formação pedagógica inicial e com mais de 20 anos de serviço, são os que apresentam melhores resultados, enquanto os directores de escola apresentam os resultados mais fracos. No EB, os professores dos 5º e 6º anos de escolaridade, entre os quais há poucos professores comunitários, apresentam melhores resultados do que os dos primeiros 4 anos de escolaridade.

**Quadro 6 : Competências segundo género, anos de serviço, diploma pedagógico, funções de direcção no ESG**

ESG	Repartição	Resultado Português	Dif. Sign.	Resultado Matemática	Dif. Sign.
Homens	94,1%	63,0	<i>ns</i>	60,1	<i>ns</i>
Mulheres	5,9%	65,5		58,0	
Menos de 20 anos de serviço	85,1%	62,5	***	59,4	***
Mais de 20 anos de serviço	14,9%	68,1		64,4	
Sem formação pedagógica inicial	31,3%	60,0	***	59,9	<i>ns</i>
Com formação pedagógica inicial	68,7%	64,6		60,1	
Director	5,8%	61,2	<i>ns</i>	56,5	<i>ns</i>
Não director	94,2%	64,0		60,3	

*ns* não significativo \*\*\* significativo no limiar de 1%

No ESG as diferenças são **menos significativas** e a população docente é mais homogénea. Os professores que têm uma formação pedagógica inicial (68,5%) são a maioria, situação inversa à que encontramos no EB. Os anos de serviço e a formação pedagógica inicial (apenas no caso do português) aparecem articulados e ligam-se a melhores competências académicas. A diferença de resultados em matemática não é significativa segundo a formação inicial nem mesmo quando isolamos os professores das disciplinas científicas.

Temos aqui matéria para reflexão. O facto de os professores com mais de 20 anos de serviço apresentarem melhores resultados traduz uma realidade internacionalmente conhecida quanto ao valor da experiência. Por outro lado, parece corresponder, na Guiné-Bissau, a uma fase em que a maioria dos professores entrava na profissão com um diploma de formação inicial mas em que a oferta escolar era mais reduzida. Ou seja, à medida que cresce a oferta e a necessidade de escolarização, são recrutados professores com menos formação inicial. No EB cresce assim o número de escolas comunitárias.

Consultando os dados recolhidos, verifica-se que entre os professores com mais de 20 anos de serviço, 41% não têm formação pedagógica inicial, enquanto que, entre os que têm menos de 20 anos de serviço, encontramos 73% sem formação pedagógica inicial, o que reforça a explicação acima formulada.

No EB, os anos de serviço têm um efeito muito importante nos professores que não têm formação pedagógica inicial, mas, em contrapartida, pouco marcam os resultados dos professores que receberam uma tal formação.

Não encontramos uma situação semelhante no ESG, onde a população docente é mais homogénea e na qual não existem praticamente nenhuns professores comunitários.

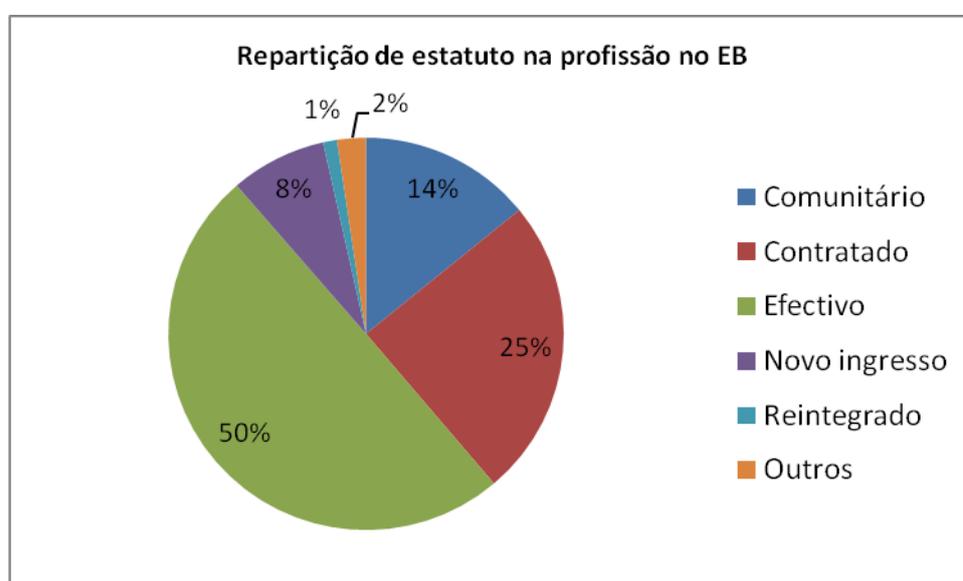
Esta situação caracteriza o crescimento da rede escolar e do aumento do número de crianças e de jovens escolarizados sem o correspondente crescimento da formação inicial de professores. Tal situação poderá ser ultrapassada pelas decisões consagradas no ECD quanto ao ingresso na carreira docente. Também reforça a importância da formação contínua, dado o elevado número de professores em exercício sem a necessária formação inicial.

Finalmente, é de assinalar que a função de Direcção nas escolas não aparece ligada a competências mais elevadas em português e matemática, pelo contrário, o que deixa pensar que não serão os professores mais competentes a exercer tais funções. É de assinalar que parte dos professores que têm funções de direcção, as exercem em escolas comunitárias, pelo que se trata aqui duma realidade que deve ser analisada com cuidado.

#### Resultados por estatuto na profissão

O corpo docente é muito diversificado em termos de estatuto no EB. Apenas 50% dos professores são efectivos e 25% são contratados.

Gráfico 4 : Repartição de estatuto na profissão no EB



O quadro que se segue mostra as variações de competências académicas em função do estatuto profissional dos docentes.

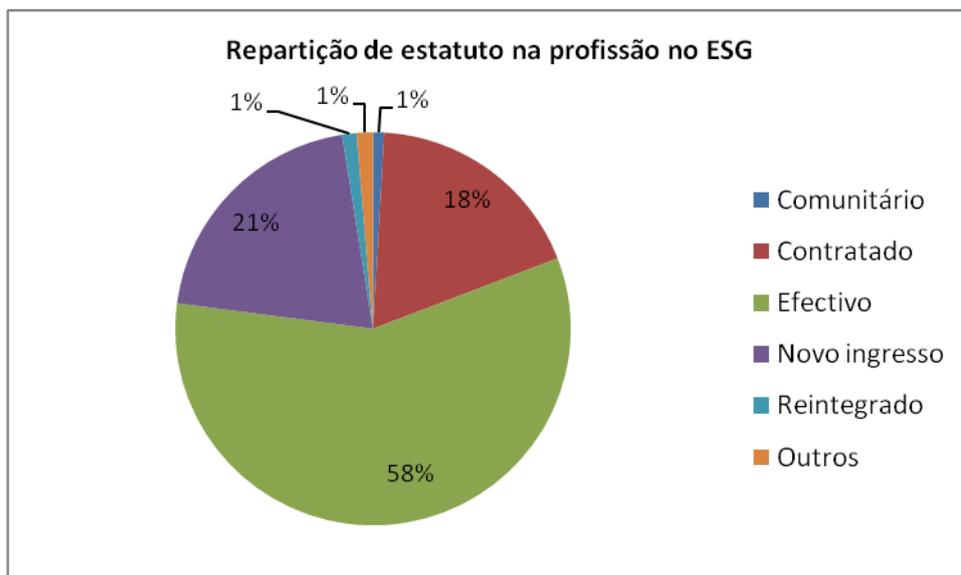
### Quadro 7: resultados por estatuto na profissão no EB

EB	Resultados sobre 100	
	Português	Matemática
Comunitário	45,2	50,3
Contratado	57,2	62,3
Efectivo	63,7	67,4
Novo ingresso	58,7	59,9
Reintegrado	58,3	65,1

Os professores contratados e os professores comunitários apresentam resultados inferiores aos dos professores efectivos. A situação é particularmente evidente no que respeita aos professores comunitários do EB, cuja taxa de sucesso ao teste é baixa : 45% em português.

Era de esperar tal situação, dado que os professores das escolas comunitárias são recrutados localmente e têm, como vimos, níveis de formação inicial inferiores aos dos professores efectivos.

### Gráfico 5 : Repartição por estatuto na profissão no ESG



No ESG, 58% dos professores são efectivos e 21% são reintegrados. Os professores comunitários são raros (menos de 1%).

#### Quadro 8: resultados por estatuto na profissão no ESG

ESG	Resultados sobre 100	
	Português	Matemática
Comunitário	59,5	52,6
Contratado	57,3	57,6
Efectivo	65,2	61,9
Novo ingresso	62,9	57,9
Reintegrado	61,3	46,1

Tal como no EB, também no ESG, os professores efectivos revelam melhores competências académicas.

### III.3 Formação contínua

Apresentamos aqui alguns elementos de informação sobre a formação contínua actualmente existente :

- Qual é a sua dimensão (que proporção de professores atinge ?)
- Quais os conteúdos da formação contínua actual ?
- Esses conteúdos serão adequados às necessidades que os professores exprimem ?
- Qual o efeito da formação contínua existente sobre as competências académicas e sobre as práticas pedagógicas dos professores?

Verificamos que há 60,1% de professores que receberam formação contínua no EB, contra 54,9% no ESG.

Sublinhamos que 27% dos professores do EB não têm formação pedagógica inicial nem receberam qualquer formação contínua, contra 13 % nesta situação no ESG.

#### Quadro 9 : % de professores que receberam formação contínua, segundo a sua formação inicial

	EB	ESG
Professores sem formação inicial	58,9%	58,1%
Professores com formação inicial	62,1%	53,4%

Os professores que receberam uma formação pedagógica inicial têm mais hipóteses de receber uma qualquer oferta de formação contínua no EB mas não no ESG.

**Quadro 10 : % de professores que receberam formação contínua segundo o estatuto na profissão**

	<b>EB</b>	<b>ESG</b>
Comunitários	37,5%	25,0%
Contratados	51,2%	53,8%
Efectivos	73,8%	60,0%
Novo ingresso	41,7%	41,5%
Reintegrados	58,7%	75,0%

Do mesmo modo, os professores comunitários são os que menos recebem formação contínua, apesar de serem os que têm competências académicas mais fracas. No entanto, certas formações contínuas (Curso intensivo) orientaram-se particularmente para os professores sem diplomas.

**Quadro 11 : % de professores que declaram ter recebido uma FC por região**

	<b>EB</b>	<b>ESG</b>
Bafata	51,9%	44,2%
Biombo	55,0%	46,3%
Bolama	83,9%	51,2%
Cacheu	58,2%	55,0%
Gabu	67,7%	60,7%
Oio	53,2%	45,6%
Quinara	65,5%	31,2%
SAB	62,1%	59,6%
Tombali	62,7%	33,3%

Existem disparidades relativamente importantes entre regiões em matéria de formação contínua recebida, segundo as declarações dos professores. A oferta de formação contínua não tocou todas as regiões, dado que certas intervenções se situam em regiões particulares. Além disso, os dados sobre os professores comunitários não sendo muito rigorosos, é possível que seja difícil envolvê-los na formação contínua. Isto pode explicar porque razão a região em que os professores declaram ter recebido menos formação contínua no EB é Bafatá.

Os questionários permitem confrontar as necessidades expressas pelos professores com o tipo de formação recebida. O objectivo deste projecto é essencialmente o de adaptar a formação às necessidades dos professores, avaliadas pelos testes de competências. É de assinalar que os professores têm dificuldade em avaliar as suas necessidades de formação e o seu nível de competências académicas. Com efeito, um número importante dos professores que revelaram fracas competências nos testes, consideraram que estes eram « fáceis”.

No entanto, isto permite-nos compreender as expectativas dos professores quanto à formação contínua. São sobretudo os resultados aos testes que permitirão desenvolver eixos de formação realmente adaptados às necessidades e é importante criar disponibilidade para essa formação, desenvolvendo uma maior consciência dos professores quanto às suas dificuldades.

**Quadro 12 : Necessidades identificadas pelos professores quanto à formação contínua**

	EB	ESG
	%	%
<b>Português</b>	76,3	63,3
<b>Psicopedagogia</b>	46,2	48,3
<b>Matemática</b>	51,3	30,2
<b>Outros</b>	1,8	9,7

Segundo as respostas dos professores ao questionário, é em português que as necessidades se fazem sentir de modo mais evidente.

**Quadro 13 : Domínios de formação contínua**

	EB	ESG
<b>Didáctica do português</b>	64,5%	41,7%
<b>Didáctica da matemática</b>	41,7%	22,6%
<b>Didáctica das ciências</b>	38,0%	17,7%
<b>Pedagogia, didáctica geral</b>	30,7%	22,2%
<b>Gestão de turmas multiclases</b>	12,4%	3,7%
<b>Pedagogia dos grandes grupos</b>	5,4%	4,2%
<b>Reforço das competências académicas</b>	12,4%	17,2%
<b>Outras</b>	0,6%	3,5%

A oferta de formação recebida pelos professores é, segundo o que afirmaram, na sua maioria, orientada para a didáctica do português, para a matemática, para a pedagogia e, finalmente, para o reforço das competências académicas. No EB, 12,4% dos professores receberam igualmente uma formação para a gestão das turmas multi-classes.

#### **Efeitos da formação contínua**

O quadro seguinte mostra que a formação contínua (FC) tem, no EB, uma correlação com as competências académicas de melhor nível.

**Quadro 14 : Efeitos de formação contínua sobre as competências dos professores**

		EB			ESG		
		Sem FC	Com FC	Dif. Sign.	Sem FC	Com FC	Dif. Sign.
Português	Competências de base	69,8%	73,5%	***	70,2	69,8	ns
	Competências para ensinar	48,9%	51,8%	***	47,6	50,8	***
Matemática	Competências de base	44,9%	47,6%	***	56,2	58,2	Ns
	Competências para ensinar	72,0%	75,0%	***	58,7	60,7	Ns

Ns : não significativo \*\*\* significativo no limiar de 1%

Em contrapartida, no ESG, os resultados não se alteram de modo significativo para os professores com formação inicial, com exceção das competências para ensinar em português.

Como a formação contínua está associada a diversas características dos professores, devemos desenvolver outros processos para avaliar, de facto, os efeitos específicos da formação contínua.

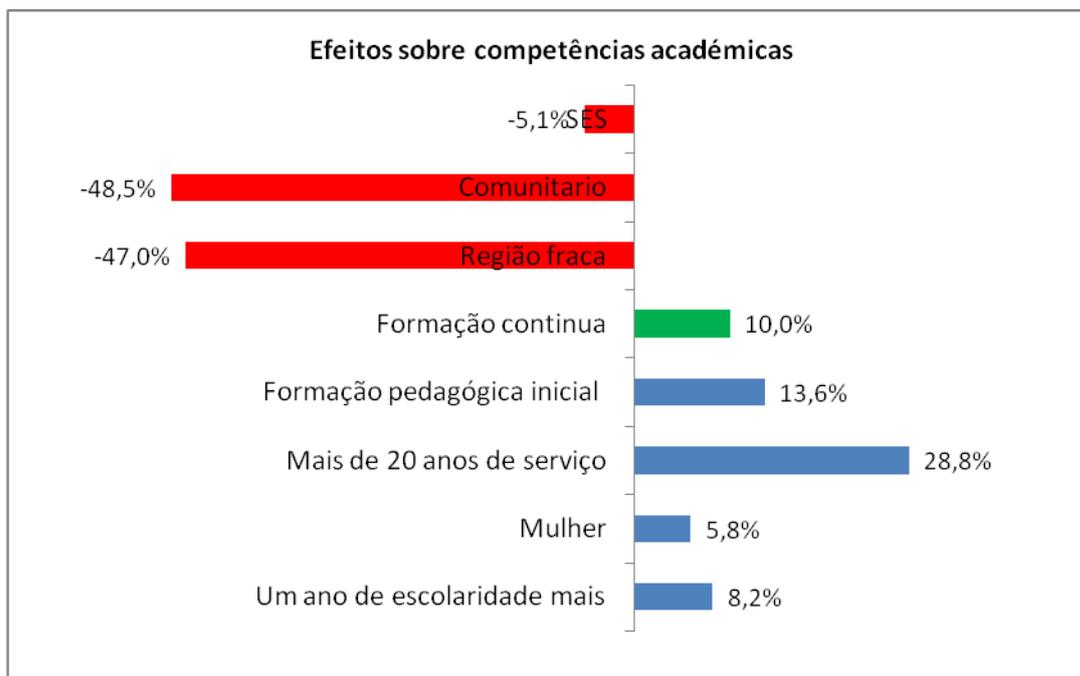
Com efeito, vimos anteriormente que os professores que receberam uma formação contínua são sobretudo os que também têm formação pedagógica inicial, por exemplo. É preciso ter em conta que, neste efeito da formação contínua que o quadro apresenta estão também incluídos os efeitos da formação pedagógica, do estatuto na profissão, da região, etc., etc.

Através de uma regressão linear, podemos avaliar o efeito da formação contínua, quaisquer que sejam as características dos professores e o seu local de trabalho.

A taxa de resposta à questão sobre o efeito positivo das formações contínua é muito fraca (65%) para poder ser utilizada. Para pretender avaliar o efeito da formação contínua sobre as competências académicas, é preciso, idealmente, avaliar o nível antes e depois da formação. Neste caso, como só dispomos de uma avaliação, vamos ter em conta os graus de escolaridade como medida do nível de base e considerar a formação como um valor acrescido.

O gráfico que se segue mede o efeito da formação contínua sobre as competências académicas, neutralizando as outras variáveis. O gráfico compara o efeito da formação contínua (medida em % de desvio-padrão) com os das outras variáveis. O modelo explica 18% da variância no EB e todas as variáveis introduzidas são significativas.

**Gráfico 6 : Efeitos sobre as competências académicas regressão linear (em % de desvio-padrão)**



A formação contínua tem um efeito positivo global em relação ao facto do professor ter ou não uma formação pedagógica inicial e quanto ao seu estatuto na carreira ; no entanto, os anos de serviço e a sua pertença a uma ou outra região (com resultados mais ou menos fracos ou fortes) são predominantes.

No ESG, o efeito da formação contínua sobre as competências académicas dos professores não é significativo e este modelo apenas explica 9% da variância.

Em síntese, podemos dizer que o EB está numa situação mais difícil que o ESG, tanto no que diz respeito às competências de base dos professores, do que às competências para ensinar.

Confirma-se que o corpo docente é jovem, dado que a escola está num processo de crescimento; os professores com mais de 20 anos de serviço, no entanto, apresentam melhores resultados aos testes do que têm menos de 20 anos de serviço.

Pode interrogar-se aqui o peso da formação inicial, pois seria de esperar que os professores de ingresso mais recente na profissão, designados como sendo “novo ingresso”, apresentassem melhores resultados globais, o que não acontece. No entanto, e poderá estar aqui um elemento de explicação da situação, a escola tem crescido muito, a formação inicial não tem acompanhado esse crescimento e, daí, entrarem muitos jovens professores em funções docentes sem formação inicial, ao contrário do que acontecia no passado.

Verificamos que há um elevado número de professores em exercício sem formação pedagógica inicial e sem oferta de formação contínua.

Sublinhamos que os professores efectivos são os que apresentam melhores níveis de competência.

Sublinhamos ainda que a formação contínua actualmente existente tem um efeito positivo sobre as competências dos professores do EB, embora não prevalecendo em relação ao seu estatuto e aos anos de serviço. A situação no ESG, com uma população docente mais homogénea, traduz menos os efeitos desta formação.

## IV. PERFIS DOS PROFESSORES

### IV.1 Construção dos perfis

Desenvolveu-se um método relativamente simples para a construção dos perfis, de modo a facilitar a apropriação dos resultados pelas autoridades e a assegurar a sua utilização no quadro de um verdadeiro plano nacional de formação contínua (FCN). Para as competências, trata-se de distinguir entre os professores que não dominam as competências de base, os professores que dominam as competências para ensinar e, finalmente, os professores que se situam entre estas duas situações.

Procuramos estabelecer procedimentos de classificação que nos dizem, **sem qualquer risco**, o seguinte :

- Se o professor necessita de um reforço das competências académicas
- Se o professor não necessita de um reforço das competências académicas.

Os 25% de professores mais fracos são incluídos no perfil 1, os 25% de professores mais fortes no perfil 3 e os outros, considerados desde logo como « médios » são incluídos no perfil 2 (cerca de 50% dos efectivos). Este método utiliza os quartis. A regra de classificação em perfis apresenta-se do seguinte modo :

#### Quarto 15 : Regra de classificação em três perfis

		<b>PERFIL1 (cerca de 25% dos professores)</b>	<b>PERFIL2 (cerca de 50% dos professores)</b>	<b>PERFIL3 (cerca de 25% dos professores)</b>
<b>EB</b>	Português	Competências de base menos de 61,5%	Competências de base mais de 61,5% & Competências para ensinar inferiores a 62%	Competências para ensinar superiores a 62%
<b>EB</b>	Matemática	Competências de base menos de 33%	Competências de base mais de 33% & Competências para ensinar inferiores a 100%	Competências para ensinar <b>igual</b> a 100%
<b>ESG geral (todos os professores)</b>	Português	Competências de base menos de 54,9%	Competências de base mais de 54,9% & Competências para ensinar inferiores a 64,3%	Competências para ensinar superiores a 64,3%
<b>ESG (professores das disciplinas científicas)</b>	Matemática	Competências de base menos de 47%	Competências de base mais de 47% & Competências para ensinar inferiores a 100%	Competências para ensinar <b>igual</b> a 100%

Seguidamente, cruzaram-se as competências em português e em matemática através de um quadro de contingência.

#### IV.2 Perfis de competências

Para ilustrar esta questão, as cores estão associadas aos diferentes perfis, a partir dos quais se deduziram eixos para a formação contínua. Cada % representa a percentagem de professores que se encontra em cada uma das situações.

#### EB - Ensino básico

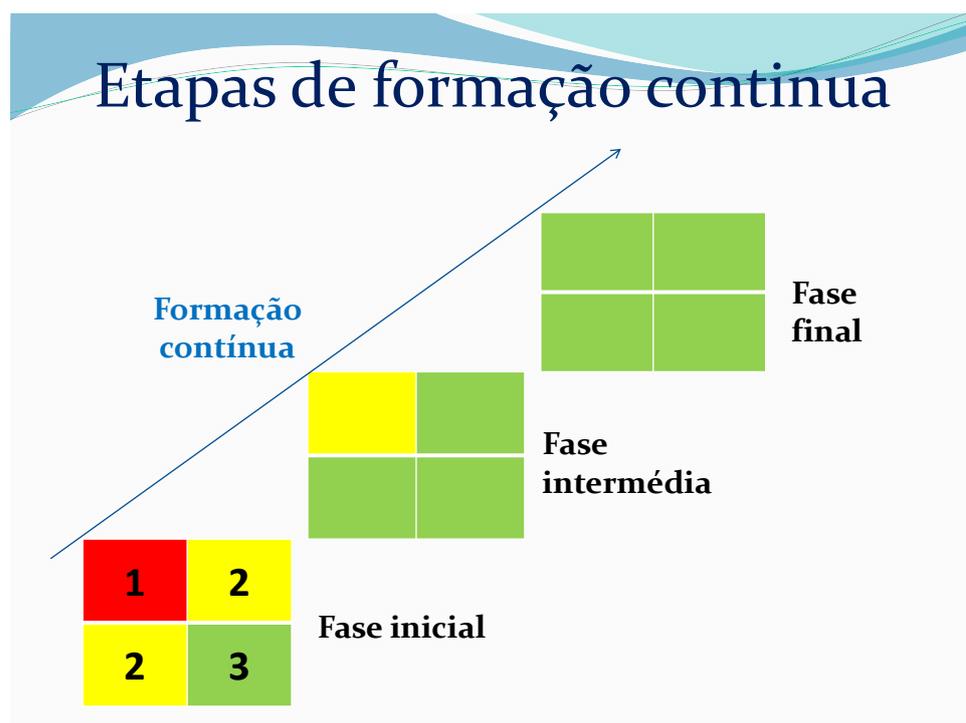
Esquema 1: Os perfis de competências EB

		MATEMÁTICA		
		Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3
PORTUGUÊS	Perfil 1	9,9%	9,2%	1,4%
	Perfil 2	11,7%	35,2%	10,5%
	Perfil 3	1,2%	12,8%	8,2%

No caso do EB, aqui representado, 9,9% dos professores (vermelho) apresentam fracos resultados em português e em matemática.

Esta solução visual é prática para apresentar os resultados. A metáfora é evidente: tal como no cubo de Rubik (quebra-cabeças), o objectivo é o de conseguir ter cada face com uma só cor, também aqui se trata de, através da formação contínua (e, evidentemente, de outras medidas de melhoria da educação), levar os professores que aparecem em vermelho (perfil 1), com variantes em amarelo e azul, para o branco (perfil 2) e deste para o verde (perfil 3).

## Esquema 2: As etapas da formação contínua



Este trabalho deverá ser feito por etapas e não são previsíveis “saltos” entre perfis (do 1 para o 3, por exemplo). Trata-se de um trabalho persistente, lento, contínuo mas que deve prosseguir na direcção certa para que a EPT venha a ser uma realidade na Guiné-Bissau.

### Ensino secundário geral (ESG)

Para os professores do ESG, organizado por disciplinas, distinguiram-se dois grupos: os professores que lecionam **disciplinas científicas** (matemática, física, biologia, etc.) para as quais se considera que os conhecimentos em matemática são muito importantes e os professores que lecionam **disciplinas ditas não científicas** (Português, Línguas estrangeiras, Educação Visual, Educação Física, etc.) para o ensino das quais se consideram os conhecimentos em matemática menos relevantes.

### Esquema 3: Os perfis de competências ESG, disciplinas não científicas

PORTUGUÊS	Perfil 1	22,7%
	Perfil 2	53,7%
	Perfil 3	23,7%

#### Esquema 4: Os perfis de competências ESG, disciplinas científicas

		MATEMÁTICA		
		Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3
PORTUGUÊS	Perfil 1	6,6%	10,8%	3,1%
	Perfil 2	10,2%	35,8%	14,7%
	Perfil 3	1,6%	10,2%	7,0%

#### IV.3 Perfis de contexto socio-pedagógico

Uma importante percentagem de professores não identificou e, portanto, não nos informou sobre o modo como avalia o meio socio económico dos seus alunos. Não poderemos, assim, classificar todos os professores segundo os perfis de contexto, ao contrário do que aconteceu com os perfis baseados nos resultados aos testes.

É importante sublinhar que os contextos socio-pedagógicos contêm dois tipos de dimensões: **dimensões estruturais** de evolução a médio e longo prazo que não dependem unicamente das políticas educativas: situação económica das comunidades e das famílias, situação linguística dos professores em relação ao meio em que trabalham, nomeadamente e **dimensões pedagógicas** sobre as quais as políticas educativas podem agir: existência ou não de programas, de guias do professor, de manuais escolares e de outros materiais, etc..

Assim, começámos por cruzar duas variáveis de natureza estrutural.

#### Esquema 5: O contexto de ensino, nas suas dimensões estruturais – sociais e pedagógicas

EB	LÍNGUA LOCAL			ESG	LÍNGUA LOCAL		
	Não fala	Fala um pouco	Fala bem		Não fala	Fala um pouco	Fala bem
Meio socio-econ. fraco	22,8%	12,1%	37,2%	Meio socio-econ. fraco	15,9%	12,0%	33,9%
Meio socio-econ. médio	6,8%	7,1%	12,1%	Meio socio-econ. médio	7,9%	10,0%	18,0%
Meio socio-econ. alto	0,7%	0,4%	1,0%	Meio socio-econ. alto	0,7%	0,3%	1,3%

Uma grande parte dos professores diz trabalhar em contextos difíceis : os seus alunos são de um meio socio-económico fraco e os professores não falam ou falam mal a língua local. Cumulam assim duas variáveis estruturais. Esta realidade representa 41,6% dos professores do EB e 36% dos professores do ESG. Sem falar a língua local, podemos deduzir que haverá, em muitos casos, fortes dificuldades de

comunicação no início da escolaridade. Pode residir aí, como vários estudos sobre o Insucesso escolar e as suas causas e ainda sobre o papel da Escola na luta contra a pobreza já mostraram, uma parte das dificuldades de aprendizagem dos alunos.

As competências dos professores não estão directamente ligadas com os seus contextos socio-pedagógicos. Com efeito, não são os professores com competências mais fracas que encontramos, sistematicamente, nos contextos mais difíceis.

#### IV.4 Materiais pedagógicos

Os professores têm uma imensa falta de manuais e, em menor percentagem, falta de programas e de guias do professor.

##### Quarto 16 : Disponibilidade de materiais pedagógicos

	EB	ESG
Professores que têm um programa	60,1%	76,7%
Professores que têm um guia do professor	51,6%	67,4%
Professores que têm manuais escolares na sala de aula	13,9%	17,4%

Os investimentos realizados na formação contínua têm poucas hipóteses de se transformar realmente em competências adquiridas pelos alunos dada a falta de materiais pedagógicos. Recordemos que mais de 80% dos professores não têm nenhum manual escolar nas suas turmas (podem ter um guia de professor ou programas, eventualmente).

Cruzando a percentagem de professores que têm ou não programas e/ou guia do professor com os que têm ou não um manual por aluno, um manual para dois ou mais alunos ou, no pior dos casos, nenhum manual, chegamos a um quadro que mostra as situações mais favoráveis e as menos favoráveis. Neste último caso estão os professores que não têm **nenhum material pedagógico** na sala de aula.

##### Esquema 6: Os perfis de materiais pedagógicos

EB		Nenhum manual	1 manual para 2 ou mais alunos	1 manual por aluno	ESG		Nenhum manual	1 manual para 2 alunos ou mais	1 manual por aluno
Programa o guia	Não	27,6%	1,4%	0,8%	Programa o guia	Não	13,5%	0,3%	0,8%
	Sim	58,7%	6,4%	5,1%		Sim	68,7%	6,6%	10,0%

Constatamos que 27,6% dos professores do EB não têm nenhum material pedagógico na sala de aula, contra 13,5% no ESG. Apenas 5% no EB e 10% no ESG têm uma situação satisfatória, tendo pelo menos um guia ou um programa e um manual por aluno.

### **A dimensão das turmas**

Com turmas com uma dimensão média de 38 alunos no EB e de 44 alunos no ESG, trata-se de ratios relativamente fracos no contexto africano; isto explica-se pela organização da vida escolar em “turnos” (duplo ou triplo fluxo), o que diminui o número de horas de escolaridade para cada grupo de alunos. Nota-se relativamente pouca variação na dimensão das turmas entre professores.

2,4% dos professores têm mais de 70 alunos por turma no EB e apenas 0,4% no ESG. 69,3% dos professores do EB têm menos de 40 alunos por turma e, no ESG, são menos de 36,3% nesta situação.

Considerando a fraca variação da dimensão das turmas entre professores, esta variável não permite ser utilizada para a criação de perfis. Além disso, há por vezes alguma confusão entre número de alunos por turma e número de turmas, o que provoca problemas de coerência nos dados recolhidos.

#### IV.5. Práticas pedagógicas

Para a análise das representações (« *penso que...* ») e das práticas pedagógicas (« *acho que... ou faço deste ou daquele modo* »), construímos uma escala de comportamentos na sala de aula a partir do questionário. Esta escala vai dos comportamentos mais tradicionais em matéria de ensino (Perfil 0), (planificação dependente do coordenador, exclusão dos alunos que não trazem os materiais, p. ex.) até aos comportamentos mais inovadores (Perfil 7), (estratégias diferenciadas segundo os alunos, por ex.). No seu conjunto, os professores têm comportamentos bastante tradicionais e dependentes. [Ver anexo 7.](#)

Dado que na Guiné-Bissau ainda não há exames nacionais no EB, é útil analisarmos com atenção as questões sobre a avaliação dos alunos pelos seus professores. No EB, são 27% que declaram avaliar os alunos através de chamadas ao quadro e apenas 10% através de testes finais. Do mesmo modo, 59,2% dos professores pensam que a avaliação formativa tem como objectivo refazer exercícios já realizados. Apenas 19,1% dos professores declaram que revêem o seu modo de dar as aulas após terem avaliado os seus alunos. No ESG, a situação é praticamente idêntica. No entanto, assinala-se que não distinguimos, no questionário, avaliação contínua e avaliação final (dita sumativa) nem aprofundámos os elementos que suportam a decisão final do professor quanto à progressão ou não dos seus alunos.

Estes elementos caracterizam as práticas pedagógicas relativamente tradicionais.

**Quadro 17 : Perfis de práticas pedagógicas segundo a formação contínua recebida**

	EB		ESG	
	Sem FC	Com FC	Sem FC	Com FC
Perfis tradicionais (0,1,2)	36,5	28,9	42,2	36,6
Perfis médios (3,4)	54,8	58,3	49,2	54,4
Perfis inovadores (5,6,7)	8,7	12,8	8,6	9,1

A formação contínua contribui para a evolução das práticas pedagógicas mas o efeito não é muito forte. Além disso, a qualidade das práticas pedagógicas não parecem estar ligadas às competências académicas. Só os professores mais competentes têm as práticas mais inovadoras mas são pouco numerosos. Este grupo deveria reter a atenção das autoridades educativas, no sentido de permitir que desempenhassem um papel positivo na formação contínua de professores.

De facto, há dois eixos principais quasi independentes, sem relação entre si, a considerar na formação: as competências académicas e as práticas pedagógicas.

#### IV.6 . Prevenção VIH/SIDA

A inclusão da informação de que dispõem os professores quanto ao VIH/SIDA estava prevista nos Termos de referência. Mobilizámos, para a elaboração das perguntas no questionário, materiais da ONU/SIDA bem como materiais pedagógicos produzidos no quadro do Bureau International de l'Éducation, Genève, Instituto da UNESCO que tem desenvolvido projectos sobre este tema centrados nas escolas.

Criámos um “bloco” relativo a este tema no questionário, abordando três variáveis que nos permitem criar perfis de professores :

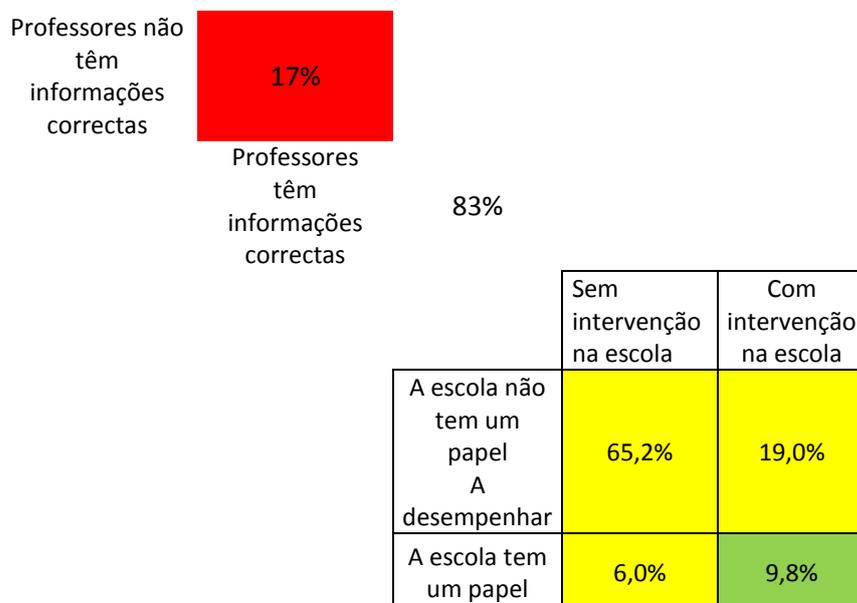
- O nível de informação sobre a natureza do VIH e os métodos de prevenção
- A percepção do papel da escola nas estratégias de prevenção
- As acções de prevenção desenvolvidas nas escolas

Os resultados são os seguintes:

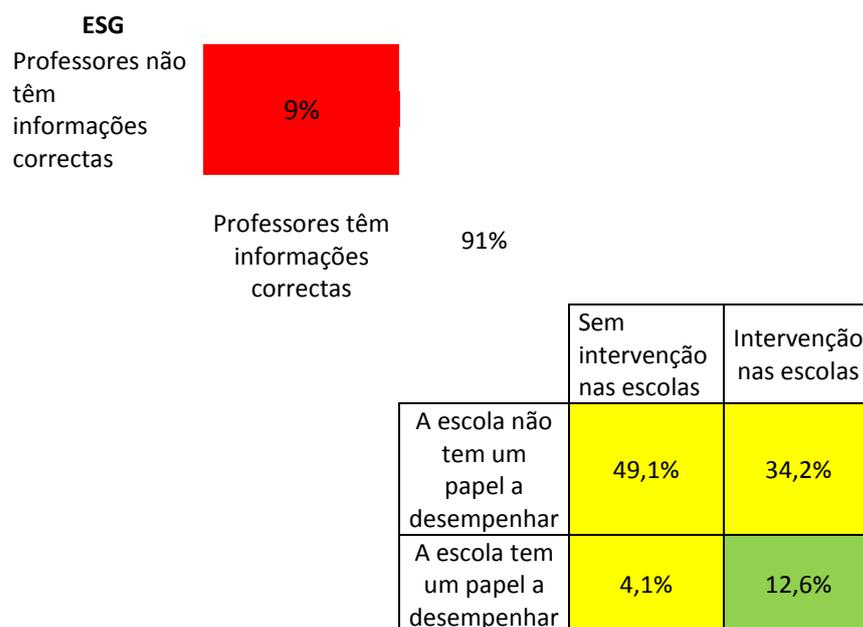
17% dos professores do EB não têm informações correctas, contra 9% au ESG. Entre os professores que têm uma informação adequada, 28,8% desenvolveram actividades nas escolas do EB e 46,8% nas escolas do ESG.

As acções desenvolvidas consistem principalmente em discussões informais com os alunos. Os professores referem com frequência que não dispõem de materiais adequados para intervir nas salas de aula.

#### Esquema 7: Situação em matéria de prevenção do VIH/SIDA, EB



## Esquema 8: Situação em matéria de prevenção do VIH/SIDA, ESG



Os perfis de comportamento variam entre o EB e o ESG. 29% dos professores das escolas comunitárias não têm informações correctas sobre VIH/SIDA. Isto significa que a Escola poderá desempenhar papéis educativos neste e noutros domínios desde que os professores tenham a formação, o apoio e os materiais adequados. Além disso, é preciso analisar a situação e o contexto (social e etário) de cada grau de ensino de modo a que os esforços investidos sejam profícuos.

É de assinalar que existe, na Guiné-Bissau, uma Lei de 2007 que prevê que todos os agentes da administração pública assegurem a transmissão da informação adequada sobre VIH/SIDA. Os esforços, já em curso na área da educação, devem prosseguir mobilizando meios superiores aos que até agora foram assegurados, nomeadamente para a produção de materiais e para o alargamento da intervenção sobre esta questão.

Em síntese, há três perfis de professores que formulam diferentes exigências quanto à formação contínua.

É importante assinalar que cerca de metade dos professores que se situam no perfil 1, não parecem ter consciência das suas dificuldades pois consideraram os testes “fáceis”. A formação terá que os confrontar com as suas dificuldades pois é bem possível que ensinem incorrectamente os seus alunos, convencidos que parecem estar quanto à correcção dos seus conhecimentos.

Quanto às necessidades de formação contínua, o primeiro perfil, que engloba cerca de um terço dos docentes, foi deliberadamente analisado e desdobrado em três grupos, pois trata-se de situações que exigem intervenção imediata dadas as dificuldades que apresentam quanto às competências de base em português e em matemática.

Quanto aos contextos, há dimensões estruturais que não dependem apenas das políticas educativas (meio social, língua falada, etc.) mas há também dimensões pedagógicas a que estas podem responder (materiais pedagógicos disponíveis). A formação contínua deve assegurar a todos os professores (ou escolas) um exemplar dos programas e um guia do professor. Sabemos que a questão dos manuais é mais difícil, pois os actualmente existentes devem ser revistos e actualizados em várias das suas dimensões antes de serem distribuídos a todas as escolas.

Quanto às representações e práticas pedagógicas, a tendência é bastante tradicional e dependente, o que chama a atenção para um pequeno grupo de docentes que aliam um elevado nível de competências académicas com orientações pedagógicas inclusivas e inovadoras.

Quanto à informação e acção sobre VIH/SIDA, torna-se evidente que é necessário prosseguir os esforços de informação mas também e sobretudo de acção nas escolas, com o apoio de materiais adequados.

Todos os professores necessitam de Formação Contínua; no entanto, o seu conteúdo deve ser diferenciado segundo os perfis a que pertencem.

**Duas Notas** relativas aos dados recolhidos e analisados:

1. As equipas de terreno encontraram vários professores com **problemas de visão** e sem correcção (óculos de leitura, nomeadamente). Este problema chama a atenção para a importância de rastreios de visão, a realizar pelos serviços de Saúde junto das escolas. A visão assim como a audição são muitas vezes causa de dificuldades de aprendizagem das crianças e, neste caso, dificultam também o trabalho dos professores.

2. Encontrámos professores que têm alunos **portadores de deficiência**, nomeadamente crianças surdas-mudas e que têm, por isso mesmo, necessidades educativas especiais. Embora a Educação Especial esteja consagrada na Lei de Bases do Sistema Educativo, não parece haver formação contínua específica nesta área, segundo as declarações dos professores.

## V. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

### V.1 Pontos essenciais

Este último capítulo aborda dois pontos essenciais que são, de resto, a justificação do trabalho realizado.

**O primeiro ponto** refere-se às consequências dos perfis de competências académicas dos professores, bem como ao conhecimento dos seus contextos de trabalho, das suas práticas e da formação contínua que recebem para a formulação de orientações para a formação contínua nacional (FCN).

Nas sessões de restituição dos dados provisórios, realizadas com as autoridades políticas e administrativas (nacionais e regionais) bem como com os parceiros e agências internacionais que intervêm neste domínio, ficou claro que a Guiné-Bissau dispõe agora de um instrumento fundamental, traduzido neste Relatório, para fundamentar a sua acção de melhoria da qualidade educativa.

**O segundo ponto** consiste na elaboração de seis Recomendações, da responsabilidade da ETN e dos consultores, mas aprovadas nas sessões internas de restituição. Estas Recomendações poderão servir de guia para uma formação contínua nacional (FCN) adequada às necessidades dos professores, ajustada à situação real do país e capaz de constituir um eixo de melhoria da Educação para Todos. A FCN não dispensa, evidentemente, intervenções políticas a outros níveis, tanto materiais como sociais, institucionais e pedagógicas, apenas propõe um contributo fundamentado, enraizado na realidade nacional e no seu quadro jurídico e administrativo, integrando ainda contributos de trabalhos em curso a nível internacional.

## V.2 Dos perfis aos eixos da formação contínua

Apresentam-se, nas conclusões, as necessidades em formação contínua dos professores do EB e ESG segundo os perfis a que pertencem. Retomemos o exemplo do EB. Cruzando os resultados em português e em matemática, podemos elaborar diferentes perfis de professores..

		MATEMÁTICA		
		Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3
PORTUGUÊS	Perfil 1	9,9%	9,2%	1,4%
	Perfil 2	11,7%	35,2%	10,5%
	Perfil 3	1,2%	12,8%	8,2%

Por exemplo, cruzando os perfis 1 em português e 1 em matemática, encontramos os professores que revelam fracas competências académicas e que não dominam as competências de base. Estão representados no quadrado vermelho e são 9,9% dos professores. Os professores médios em português e em matemática são os que correspondem ao cruzamento dos perfis 2 (em português) e 2 (em matemática). Constituem 35,2% dos professores e estão representados no quadrado branco.

O mesmo acontece com os perfis 3 (português) e 3 (matemática), representados no quadrado verde e que são 8,2%. Os restantes quadrados representam situações intermédias. Para cada uma das cores que representam perfis de competências, faremos propostas de orientação para a formação contínua.

### Esquema 9 : PERFIS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA-EB

PERFIS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA-EB	%
Assegurar as competências básicas em português e em matemática e formação pedagógica	9,9%
Assegurar as competências básicas em português e consolidar em matemática e formação pedagógica	10,6%
Assegurar as competências básicas em matemática e consolidar em português e formação pedagógica	12,9%
Consolidar as competências gerais e formação pedagógica	35,2%
Desenvolver as competências gerais e formação pedagógica	31,5%

## Ensino secundário geral

**Esquema 10 : PERFIS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA-ESG (disciplinas não científicas)**

PERFIS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA-ESG PROF. DE DISCIPLINAS NÃO CIENTÍFICAS	%
Assegurar as competências básicas em português e na sua disciplina e formação pedagógica	22,7
Consolidar as competências em português e na sua disciplina e formação pedagógica	53,7
Desenvolver as competências em português e na sua disciplina e formação pedagógica	23,7

**Esquema 11 : PERFIS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA-ESG (disciplinas científicas)**

PERFIS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA-ESG PROF. DE DISCIPLINAS CIENTÍFICAS	%
Assegurar as competências básicas em português e matemática e na sua disciplina e formação pedagógica	6,6
Assegurar as competências em português e na sua disciplina e formação pedagógica	13,9
Assegurar as competências em matemática e na sua disciplina e formação pedagógica	11,8
Consolidar as competências em português e matemática e na sua disciplina e formação pedagógica	35,8
Desenvolver as competências na sua disciplina e formação pedagógica	31,9

Considerámos, em função dos resultados do estudo realizado, que quaisquer que sejam as tónicas e as prioridades para cada perfil de professores, em função das suas competências académicas reveladas nos testes, é fundamental inscrever na FCN dimensões pedagógicas que lhes permitam melhorar as suas estratégias e as suas práticas, para que mais alunos aprendam melhor e para que a EPT venha a ser uma realidade na Guiné-Bissau (compromisso assumido, para o Ensino Básico, agora de 9 anos, até 2020).

Numa situação marcada por falta de formação inicial de muitos professores, por turmas relativamente numerosas, por escolas a funcionar por “turnos” e, portanto, com problemas de gestão do tempo, com carências graves de materiais pedagógicos, o “saber-fazer” dos professores torna-se um recurso absolutamente precioso para

atenuar dificuldades de natureza vária, nem todas passíveis de resolução a curto prazo, num sistema de ensino cuja oferta deverá crescer ainda nos próximos anos.

E, se é verdade que a formação contínua tem, para alguns grupos prioritários (perfil 1, nomeadamente), uma função compensatória dada a ausência de formação inicial, a formação contínua deve considerar, para todos os perfis, várias dimensões:

**No EB,**

- assegurar, consolidar e desenvolver as competências académicas, em particular na língua portuguesa. As metodologias de língua não materna ou até de língua estrangeira, segundo as circunstâncias, será decisivas para se atingirem bons resultados
- assegurar, consolidar e desenvolver as competências académicas em matemática
- assegurar, consolidar e desenvolver competências em áreas tais como a VIH/SIDA e outras temáticas em relação às quais a escola pode ter um importante papel de educação para a prevenção (saúde, cidadania, educação ambiental, etc.)
- desenvolvimento de metodologias de formação que orientem os professores para práticas reflexivas e lhes assegurem maior autonomia e adequação aos diversos contextos em que trabalham, tanto no que respeita às estratégias pedagógicas como às práticas de avaliação.

**No ESG,** as orientações são idênticas, acrescentando ainda a necessidade de assegurar, consolidar e desenvolver as competências disciplinares das áreas curriculares em que os professores ensinam. Também o português e a matemática aparecem como extremamente relevantes e o mesmo acontece quanto às dimensões pedagógicas.

Formações contínuas tradicionais, verbalistas, de conformidade, copiadas de contextos alheios e presas ao passado poderão vir a reforçar actuações contrárias às necessidades da Educação para Todos na Guiné-Bissau.

### V.3 Recomendações

Estas seis recomendações, da autoria da Equipa Técnica Nacional e dos Consultores, são propostas apresentadas às autoridades políticas e a todos os parceiros da área da Educação na Guiné-Bissau. Resultam da análise dos dados realizada no quadro do Projecto e da reflexão e sistematização enriquecidas pela experiência (nacional e internacional) da ETN e dos Consultores. Enquadram-se em documentos de referência internacionais (nomeadamente EPT e TTISSA) e nacionais (Carta de Política Educativa, Lei de Bases do Sistema Educativo e Estatuto da Carreira Docente). Têm, pois, um estatuto de propostas para informar a decisão política e a acção de todos os parceiros no domínio da formação contínua de professores.

#### 1ª Recomendação

**CRIAÇÃO DE UMA REDE DE FORMAÇÃO CONTÍNUA NACIONAL** integrando e articulando as actividades da Escola Superior de Educação e as suas unidades (Formação Inicial), bem como todos os parceiros nacionais e internacionais que desenvolvem actividades na área de formação contínua/em exercício de professores.

Tal articulação supõe a explicitação de requisitos mínimos para que a formação oferecida seja reconhecida no quadro da FCN - duração, organização e conteúdos adequados aos perfis de necessidades dos professores. A coordenação da FCN deveria ser atribuída aos órgãos previstos no organograma do MENCCJD.

Poder-se-ia assim potencializar todas as ofertas já existentes e as que vierem a ser elaboradas, evitando a fragmentação e a dispersão de esforços.

#### 2ª Recomendação

**A CONSTRUÇÃO E A ARTICULAÇÃO DE UMA REDE DE FCN EXIGE A DEFINIÇÃO DE PRIORIDADES.** Tais prioridades devem ser definidas em função das competências dos professores, tendo em conta o seu contexto e procurando mais equidade na oferta de formação.

Assim, propomos um processo de FCN gradual, em três momentos:

1. professores do Perfil 1,
2. professores do Perfil 2 e os anteriores continuam,
3. professores do Perfil 3 e os anteriores continuam.

Isto não significa, de modo algum, que não devam prosseguir iniciativas que se desenvolvem actualmente com professores incluídos nos perfis 2 e 3.

Significa, sim, que os professores que se incluem no perfil 1 devem absolutamente frequentar acções de formação contínua, com módulos adequados à aquisição de competências básicas e com uma organização que tenha em conta o contexto social e geográfico em que trabalham.

A não ser assim, aumentarão as desigualdades de competências no EB e continuarão a existir fortes distinções entre os professores do EB e do ESG, estes com mais formação pedagógica inicial e com mais oferta de formação contínua, como revela o estudo realizado.

### **3ª Recomendação**

**A FORMAÇÃO CONTÍNUA, FCN, ASSEGURADA AOS PROFESSORES DEVE ADEQUAR-SE AOS SEUS PERFIS**, quer quanto aos objectivos quer quanto aos seus conteúdos e metodologias. Com efeito, os professores que não possuem as competências básicas em português e/ou em matemática, perfil 1, só poderão evoluir favoravelmente se os módulos praticados corresponderem às suas reais necessidades. Isto é igualmente verdade para os perfis 2 e 3.

Os módulos de formação contínua devem ter em conta, na sua elaboração, quer os objectivos, quer os conteúdos quer ainda as metodologias adequadas às necessidades dos professores, tanto no que diz respeito às competências académicas como às competências pedagógicas.

Não é possível pressupôr que se “saltem” etapas. Os professores de perfil 1 deverão evoluir para perfis 2 e destes para perfis 3.

### **4ª Recomendação**

**A ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO É UM ASPECTO DECISIVO PARA O SEU SUCESSO.**

Esta organização, em termos de tempo e de espaço, tem que ser adequada aos contextos socio-geográficos (regionais e locais), não devendo sobrepor-se ao trabalho lectivo.

No que respeita às variáveis de contexto socio-pedagógico que são passíveis de intervenção imediata (programas, guia do professor, manuais), a FCN deve assegurar a todos os professores (ou a todas as escolas) um exemplar dos programas do ciclo e um guia do professor.

A situação relativa aos manuais é diferente: seria necessário proceder a uma revisão e actualização de manuais antes da sua distribuição massiva.

## **5ª Recomendação**

### **PARA QUE A FCN TENHA SUCESSO, É INDISPENSÁVEL CLARIFICAR O SEU ESTATUTO.**

A sua continuidade (ultrapassando situações de ofertas ocasionais e pontuais) deveria assegurar a certificação e a avaliação do trabalho realizado. Ou seja, frequentar, com sucesso, a formação, deveria ser objecto de um certificado. Para isso, tal formação deveria ser objecto de um “compromisso pedagógico” entre professores e formadores.

Sendo o objectivo desta formação a real melhoria das competências académicas (nas suas vertentes de competências básicas, da sua consolidação e do seu desenvolvimento) e das competências pedagógicas de todos os professores, seria necessário contemplar os efeitos da formação para a progressão na carreira docente. A experiência mostra que se trata de uma dimensão central na qualidade do exercício da profissão, para além da formação inicial, do contexto de trabalho e da avaliação do desempenho.

## **6ª Recomendação**

### **FORMAÇÃO CONTINUA PARA TODOS OS PROFESSORES.**

Participaram no estudo realizado mais de 90% dos professores em exercício. É uma taxa excelente em qualquer inquérito desta natureza.

No entanto, no momento da oferta de formação, os professores que não se integraram num perfil, deverão ser integrados naquele que corresponde às suas competências e às suas necessidades, sendo necessário, pois, nessa altura, ajustar local e regionalmente o número de professores em exercício.

Para além dos cerca de 10% a nível nacional que, por razões diversas, não foram abrangidos pelos testes e questionário, é necessário atender às alterações que decorrem da própria expansão da rede escolar e da organização de cada ano lectivo. Só assim se poderá corresponder adequadamente às necessidades de todos os professores.

## **ANEXOS**

### **Referências Bibliográficas**

**Anexo 1 – Lista dos materiais recolhidos e consultados**

**Anexo 2 – Quadros dos domínios e competências**

**Anexo 3 – Questionário – perguntas e objectivos visados por blocos**

**Anexo 4 - Construção das variáveis**

**Anexo 5 - Taxa de sucesso por item e por domínio**

**Anexo 6 - Perfis regionais**

### **Anexos electrónicos**

**Dados (duas bases), registos informáticos, instrumentos com correcção**

**POWER POINT de apresentação nas sessões públicas**

**Fichas da inspecção**

## Referências bibliográficas

- ADEA, 2003.** O ensino bilingue no Niger. Bienal da ADEA, Ilhas Maurícias/Paris.
- Africa 2025.** 2003. Quels avènements possibles pour l'Afrique au sud du Sahara? Coleção Futurs Africains, Abidjan/Kartala, Paris
- Bauchet, P., Germain, P** (dir.). – 2003 - L'éducation, fondement du développement durable en Afrique, Paris, PUF (ver texto de Alain Mingat, p. 148-159)
- Benavente, A.,** 2007 – Que formação de professores no quadro da luta contra a pobreza e a educação para a paz? BIE, Ilhas Maurícias, documento de trabalho
- GTD – PREAL** – Programa de Promoción de la Reforma Educativa de America latina y el Caribe. Publicação de um Boletín electrónico. [www.preal.org/Biblioteca](http://www.preal.org/Biblioteca)
- INDE,** 2005. Manual de apoio ao professor. Sugestões para abordagem do currículo local: uma alternativa para a redução da vulnerabilidade, Maputo
- MEPU-EC & GTZ** (2006), Evaluation des compétences en français et calcul des instituteurs contractuels de l'élémentaire de la 4<sup>ème</sup> cohorte, Conakry.
- MINED,** 1996, Educação Básica em Moçambique. Situação actual e Perspectivas. Maputo
- OCDE,** 2005. Le rôle crucial des enseignants: attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Paris, OCDE - [www.oecd.org/dataoecd/39/43/34990974.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/39/43/34990974.pdf)
- OCDE,** 2006. Repenser l'enseignement : des scénarios pour agir. Paris, OCDE
- PASEC (2006),** *La formation des enseignants contractuels en Guinée*, Evaluation thématique Guinée, PASEC/CONFEMEN. Dakar. <http://www.confemen.org/spip.php?article275>
- PERSPECTIVAS,** 2008. DOSSIER : **Luta contra a pobreza e educação para a inclusão:** transformar a escola na Africa Subsahariana. Vol. XXXVIII, nº2. Redactoras: Ch. Panchaud e Ana Benavente, UNESCO/BIE, Genebra (também em versão em francês e em inglês) .
- Pole de Dakar/BREDA (2008),** La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignant, BREDA.
- IBE web page.** on line reports by country and subject, actualização semanal. Tem um tema consagrado ao VIH/SIDA com documentos pedagógicos produzidos pelo BIE, a utilizar nas escolas, bem como as publicações de ONU/SIDA
- R. Nelson dos Santos,** 2008. O professor como profissional reflexivo: o legado de D.Schön no Brasil .Universidade de S.Paulo. Tese não publicada, on line.
- Perrenoud,** Ph, (et al.) 2002. As competências para ensinar no sec. XXI. A formação de professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre, Artmed Editora
- Perrenoud,** Ph, (et al.) 2004. Escola e Cidadania. O papel da Escola na formação para a democracia. Porto Alegre, Artmed Editora.
- Perrenoud,** Philippe – [www.unige.ch](http://www.unige.ch). Artigos em vários idiomas on line

**Schön, D.**, 1992 – El profesional reflexivo : como piensan los profesionales cuando actúan. Paidós, Iberica

**Schön, D.**, 1992 – La formación de profesores reflexivos : hacia un nuevo diseño de la enseñanza y en la aprendizagen en las profesiones. Paidós, Iberica

**The Basic Education in Africa Programme.** BEAP/BREDA/IBE-UNESCO/GTZ

**UNESCO** 2006. Initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique Subsaharienne 2006-2015 (**TTISSA**), Paris, Dakar, Adis-Abeba – [unesdoc.unesco.org/images/0015/001592/159206f.pdf](https://unesdoc.unesco.org/images/0015/001592/159206f.pdf)

## **ANEXO 1 LISTA DOS MATERIAIS RECOLHIDOS E CONSULTADOS**

### **Documentos consultados**

Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Documento oficial, Maio de 2010

Carta de Política Educativa (CPE), Documento oficial, Maio de 2010

Estatuto da Carreira Docente (ECD), Documento oficial, Maio de 2010-08-04

Banco Mundial: “ Política Docente na Guiné-Bissau”, por B. Campos e A. Furtado, 2009.  
Relatório não publicado

Plan Triennial pour le Développement de l’Education 2011-2013. MECCJD, Março de 2010,  
documento não publicado

### **Lista dos manuais e materiais recolhidos e analisados**

#### ***Programas***

Ensino básico unificado, Programa, Série Ciência e tecnologia II, Ministério da Educação, 2001.

#### ***6<sup>ème</sup> ano***

Comunicar em português 6, Livro de leitura, Ministério de Educação, 1999.

Matemática, 6, Editora Escolar, 2004, com a autorização do Ministério de Cabo Verde

O tempo e a história, 6, Ciências sociais, Livro do aluno, Editora escolar, 2004.

Vamos viajar no tempo, 6, Ministério da Educação, 1994.

#### ***5<sup>ème</sup> ano***

Comunicar em português 5, Livro de leitura, Ministério de Educação, 1999.

Comunicar em português 5, Caderno de actividades, Ministério da Educação, 1999.

Comunicar em português, 5, Ministério de Educação, 1993.

Matemática, 5, Editora Escolar, 2004, com a autorização do Ministério de Cabo Verde

Ao encontro da vida, Ciências sociais, 5, Editora escolar, 2004.

#### ***4<sup>ème</sup> ano***

Historias dos avós, Leitura 4, Editora Escolar, 1996.

A nossa vida, Ciências naturais e sociais, 4, Editora Escolar, 1998.

O Pelicano, Matematica, 4, Editora escolar, 1996.

Historias dos avós, Caderno de actividades, 4, Editora Escolar, 1997.

O nosso livro de leitura, 4, Ministério da Educação, 1990.

Matemática, 1-2-3-4, Manual do aluno, Projecto de consolidação dos sistemas educativos,  
Commision Européene, Plusieurs pays, 1999.

### ***Documentos de avaliação e testes***

Sistema nacional de avaliação das aprendizagens do ensino secundário, Ministério da Educação, 2009.

Sistema nacional de avaliação das aprendizagens do ensino básico, Ministério da Educação, 2009.

Testes nacionais, Pré et post 2 et 5, Português e matemática, 2004, Ministério da Educação com o apoio da UNICEF e CONFEMEN.

Testes PASEC traduzidos e adaptados, CONFEMEN-Ministério da Educação, 2009.

Prova de avaliação unificada do curso intensivo de 2008, Matemática variantes A e B, Ministério da educação.

Prova global de língua portuguesa, 8, Ministério da Educação, 2007/2008.

Prova global de língua portuguesa, 7, Ministério da Educação, 2007/2008.

### ***Ensino secundário geral***

Chamada escrita, 7, 2007/2008.

Força, massa e energia, 9, Edições Asa, 1985, Portugal.

História, 7, 1981, Portugal.

Eu e a matemática, 7, livro de consulta, edições Asa, 1985, Portugal.

Antologia de textos, 8, português, PASEG, Coop. Portuguesa, 2007.

Antologia de textos, 7, português, PASEG, Coop. Portuguesa, 2007.

Guia gramatical, Nivel de liceu, PASEG, Coop. Portuguesa, 2008

### ***Outros documentos***

Dimensões da formação na educação, Projecto de consolidação dos sistemas educativos, Commision Européene, Plusieurs pays, 1999.

Ciências integradas, guia do aluno, Projecto de consolidação dos sistemas educativos, Commision Européene, Plusieurs pays, 1999.

Cadernos pedagógicos, Numero1, Programa de formação de educadores do ensino básico, 2007.

Dossier pedagógico, Ministério da Educação, 2003.

## ANEXO 2 QUADROS DOS DOMÍNIOS E COMPETÊNCIAS

1. **Os domínios** estruturam as áreas disciplinares (português e matemática) ,tal como estão organizadas nos programas e nos suportes (caderno de orientação do professor, manuais dominantes) referentes aos graus de ensino – EB e ESG

2. **As competências** explicitam uma taxonomia, taxonomia relativamente simples e tradicional, dado o carácter quantitativo dos testes a elaborar – para todo o universo de professores.

A taxonomia utilizada estrutura as competências enquanto abordagens e apropriação dos domínios de conhecimento em

**Identificar, compreender, aplicar – as mais simples e**

**Analisar, sintetizar, avaliar – as mais complexas.**

Cada competência construída implica a inclusão da que precede.

Veremos que ,no decurso do trabalho, esta divisão em dois “níveis” de competências nos permitiu agrupar os itens e estabelecer os perfis dos professores que dominam (ou não) as competências de base e os que dominam (ou não) o que designámos como competências para ensinar, enquanto competências académicas, sem incluir dimensões psico-pedagógicas e didáticas.

Outras taxonomias contemplando dimensões mais qualitativas (inclusão, cidadania, espírito crítico, trabalho cooperativo na escola, estratégias pedagógicas e sua diversidade, etc., etc.), foram excluídas pela mesma razão – eventualmente, algumas entrevistas realizadas a professores poderiam enriquecer o trabalho de análise visando a construção da FCN (Formação Contínua Nacional), o que não estava previsto neste projecto.

3. **Os graus de dificuldade**, inspirados nos estudos nacionais e internacionais de Literacia, contemplam:

.Vocabulário (concreto/abstrato, comum/técnico-científico, etc.)

.Enunciado (extensão e estrutura gramatical – tanto nos enunciados dos testes de português como nos de matemática)

.Natureza da pergunta/resposta – simples e directa, unívoca ou composta , independente ou dependente (ex. uma só operação aritmética ou várias operações, raciocínios articulados e dependentes, etc.)

4. É importante ter em conta que, tanto no teste de português como no de matemática, a leitura é uma actividade/competência presente ao longo dos testes, pois a língua é o suporte dos textos, das perguntas, dos enunciados dos problemas. **O domínio da língua portuguesa**, língua nacional mas não língua materna, constitui uma dificuldade acrescida, produtora de desigualdades, tanto para professores como para os alunos e deve

ser levada muito a sério quanto às metodologias do seu ensino e ao modo como é introduzida/trabalhada nos primeiros anos de escolaridade.

5. **Quanto ao questionário**, procurou-se que a língua portuguesa pudesse ser “**neutralizada**” enquanto eventual dificuldade, propondo explicações em crioulo. Aqui, tratava-se de obter informações sobre a identidade e características dos professores, sobre as suas condições de trabalho, as suas concepções e práticas profissionais e pedagógicas e não de avaliar competências académicas.

#### Ensino Básico, Português

Domínios	Sub domínios	Português, Ensino Básico					
		Competências de base			Competências para ensinar		
		Ident.	Comp.	Aplic.	Anal.	Sint.	Aval.
Leitura		A1,B1,C1		R1	D1		
Escrita				Q1	L2	M1	
Gramática	Orto.				G1		X1,Y1,Z1,AA1,AB1
Gramática	Sintaxe	N2,O1	P2	E1,H1	F2,S2		J2,K1
Gramática	Verbos			I1	T1,U1,V1,W1		

#### Ensino Básico, Matemática

Domínios	Matemática - Ensino Básico					
	Competências de base			Competências para ensinar		
	Ident.	Comp.	Aplic.	Anal.	Sint.	Aval.
Aritmética (incl fracções)	A1	B2,R2	G1,S1,T2	I2,J2		
Resolução de problemas				L2,M2,N2,O2,P2,Q2		
Geometria	C1	D1,E1			K2	

### Ensino secundario geral, português

Domínios	Sub-domínios	Português Ensino Secundário Geral					
		Competências de base			Competências para ensinar		
		Ident.	Comp.	Aplic.	Anal.	Sint.	Aval.
Leitura		E2	A1,B1	C1,D1			
Escrita							
Gramatica	Orto.					G2	Z1,AA1,,AB1,AC1,AD1
Gramatica	Sintaxe	J1	K2	H1	F2,I1 M1,O2,P1		
Gramatica	Verbos			L2,N1,,Q2,R2,S2, T2,U2,Y1,V2, W2,X2			

### Ensino secundario geral, matemática

Domínios	Matemática - Ensino Secundário Geral					
	Competências de base			Competências para ensinar		
	Ident.	Comp.	Aplic.	Anal.	Sint.	Aval.
Aritmética (incl fracções)		B2,C1,D1,I1	A1,E1,O1		M1,N1	
Resolução de problemas		G2,J1,K1,P1	H1			
Geometria			Q1	R1	S2	
Algebra			L2		T2	U1

#### **ANEXO 4 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO EB E ESG – PERGUNTAS E OBJECTIVOS VISADOS**

<b>Perguntas</b>	<b>Objectivos</b>
1,2,3,4,5,6,7,11,21,22A,22B	Identificação e Características dos professores
8,8b,9,10, 33B	Formação contínua recebida
12,13,14,15,16,17,18,19,20	Contexto socio-pedagógico e materiais pedagógicos
23, 25, 26,26B, 28, 30, 32	Concepções pedagógicas
24, 27,29, 31, 31B	Práticas pedagógicas
34,35,36,37,37B,38,38B,38C	Informação e prevenção VIH/SIDA
39,40	Auto-avaliação do teste

## ANEXO 4 CONSTRUÇÃO DOS PERFIS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Para cada questão, quando o professor dava uma das respostas assinalada a negro, obtinha um ponto por resposta, ou seja, o seu resultado aumentava um ponto. Só se pode obter um ponto positivo por resposta. Este método permitiu construir uma escala de práticas pedagógicas de 0 (nenhum ponto, o perfil mais tradicional) até 7 pontos (todos os pontos possíveis, o perfil mais inovador).

### 23. QUANDO UM ALUNO NÃO APRENDE, ISSO DEVE-SE:

*(dar só uma resposta)*

- à família que não ajuda
- à falta de capacidades do aluno
- ao modo de ensinar incorrecto
- à falta de motivação do aluno
- A outras razões. Quais? .....

### 24. SE UM ALUNO NÃO TRAZ MATERIAL PARA A AULA, O QUE FAZ?

*(dar só uma resposta)*

- manda-o embora
- diz-lhe que fique a ouvir
- empresta-lhe material
- chama-o ao quadro
- Outra solução. Qual? .....

### 27. COMO PLANIFICA (PREPARA) AS AULAS?

*(dar só uma resposta)*

- Não planifico (preparo) sempre
- Planifico (preparo) uma a uma
- Planifico (preparo) em função dos alunos
- Sigo a planificação do coordenador

### 29. COMO COSTUMA AVALIAR OS SEUS ALUNOS ?

*(dar só uma resposta)*

- através de testes finais?
- através de exercícios formativos?
- através de perguntas-surpresa?
- através de chamadas ao quadro?

### 30. O QUE É PARA SI AVALIAÇÃO FORMATIVA?

*(dar só uma resposta)*

- O professor explica os erros
- Refaz exercícios de matéria dada
- Os alunos corrigem o trabalho
- Os alunos fazem revisões

**31B. SE SIM :**

*(pode dar várias respostas)*

- Dou as aulas de maneira diferente
- Faço revisões de matéria
- Procuo novos exemplos de conteúdos
- Trabalho mais com os que têm mais dificuldades

**32. NA SUA OPINIÃO, OS ALUNOS APRENDEM MELHOR:**

*(dar só uma resposta)*

- Estudando sozinhos depois da escola
- Ouvindo o professor com atenção nas aulas
- Depende dos alunos, não há receitas
- Variando os tipos de trabalho nas aulas

## ANEXO 5 TAXA DE SUCESSO POR ITEM

Português EBásico		
Item	Média	Desvio padrão
A	95,9%	19,9%
B	92,8%	25,9%
C	85,7%	35,0%
d	63,7%	48,1%
e	66,6%	47,2%
f	52,8%	49,9%
g	17,7%	38,2%
h	88,1%	32,4%
i	78,3%	41,2%
j	52,5%	49,9%
k	54,2%	49,8%
l	3,0%	17,0%
m	64,2%	48,0%
n	48,7%	50,0%
o	21,1%	40,8%
p	92,3%	26,6%
q	63,1%	48,2%
r	58,5%	49,3%
s	93,4%	24,8%
t	90,4%	29,4%
u	78,7%	40,9%
v	59,9%	49,0%
w	80,7%	39,5%
x	39,3%	48,8%
y	38,0%	48,6%
z	26,7%	44,2%
aa	13,5%	34,2%
ab	25,0%	43,3%

<b>Matématica EBásico</b>		
Item	Média	Desvio padrão
a	52,3%	50,0%
b	26,9%	44,3%
c	46,8%	49,9%
d	86,3%	34,4%
e	43,3%	49,6%
g	90,5%	29,4%
i	53,1%	49,9%
j	56,5%	49,6%
k	76,8%	42,2%
l	89,0%	31,4%
m	86,0%	34,7%
n	80,6%	39,6%
o	76,1%	42,6%
p	76,0%	42,7%
q	64,8%	47,8%
r	11,5%	31,9%
s	70,9%	45,4%
t	45,2%	49,8%

<b>Português ESG</b>		
Item	Média	Desvio padrão
a	92,5%	26,4%
b	90,8%	28,9%
c	83,9%	36,8%
d	90,4%	29,4%
e	36,6%	48,2%
f	65,9%	47,4%
g	36,1%	48,1%
h	57,8%	49,4%
i	46,6%	49,9%
j	77,5%	41,8%
k	70,1%	45,8%
l	59,3%	49,1%
m	59,0%	49,2%
n	81,8%	38,6%
o	29,9%	45,8%
p	94,4%	23,0%
q	64,6%	47,9%
r	58,1%	49,4%
s	58,6%	49,3%
t	73,7%	44,0%
u	80,5%	39,6%
v	81,5%	38,8%
w	82,5%	38,0%
x	94,8%	22,2%
y	4,1%	19,9%
z	55,3%	49,7%
aa	55,3%	49,7%
ab	43,5%	49,6%
ac	28,5%	45,2%
ad	44,7%	49,7%

<b>Matématica ESG</b>		
Item	Média	Desvio padrão
a	74,7%	43,5%
b	40,0%	49,0%
c	75,4%	43,1%
d	76,8%	42,2%
e	77,0%	42,1%
g	64,7%	47,8%
h	75,9%	42,8%
i	55,5%	49,7%
j	70,3%	45,7%
k	64,2%	48,0%
l	30,7%	46,1%
m	80,9%	39,4%
n	70,6%	45,6%
o	50,7%	50,0%
p	39,5%	48,9%
q	43,9%	49,6%
r	46,5%	49,9%
s	52,9%	49,9%
t	50,5%	50,0%
u	75,3%	43,1%

## **ANEXO 6 PERFIS REGIONAIS**

Estas fichas regionais apresentam os principais indicadores analisados neste Relatório, a saber :

- a percentagem de professores em contexto difícil (que dominam mal a língua local dos alunos e/ou com alunos de meios socio-económicos pobres)
- a percentagem de professores sem manuais nas turmas
- a repartição dos perfis de professores (fracos 1, médios 2, bons 3)
- a percentagem de professores que têm conhecimentos correctos sobre VIH/SIDA

Apresentamos a média nacional e a média da região. Quando o desvio entre as duas médias é superior a 5%, aparece um sublinhado cor de laranja que assinala as dificuldades específicas da região..

## Bafata

### ENSINO BASICO

	Na sua região	Guiné Bissau
% docentes em contexto difícil	44,3%	41,7%
% docentes sem manuais	89,5%	86,1%
<b>% docentes fracos em português</b>	36,6%	20,5%
% docentes médios em português	54,2%	57,4%
% docentes bons em português	9,2%	22,2%
<b>% docentes fracos em matemática</b>	38,5%	22,8%
% docentes médios em matemática	52,1%	57,1%
% docentes bons em matemática	9,4%	20,1%
% docentes bem informados sobre SIDA	78,6%	82,8%

### ENSINO SECUNDARIO GERAL

	Na sua região	Guiné Bissau
<b>% docentes no contexto difícil</b>	47,1%	21,6%
<b>% docentes sem manuais</b>	98,3%	82,6%
% docentes fracos em português	16,7%	35,9%
% docentes médios em português	65,0%	44,5%
% docentes bons em português	18,3%	19,6%
<i>(professor na disciplinas científicas)</i>		
% docentes fracos em matemática	6,3%	18,3%
% docentes médios em matemática	71,9%	56,8%
% docentes bons em matemática	21,9%	24,9%
<b>% docentes bem informados sobre SIDA</b>	84,9%	90,9%

## Biombo

### ENSINO BASICO

	Na sua região	Guiné Bissau
<b>% docentes em contexto difícil</b>	51,7%	41,7%
% docentes sem manuais	85,4%	86,1%
% docentes fracos em português	15,3%	20,5%
% docentes médios em português	62,7%	57,4%
% docentes bons em português	22,0%	22,2%
% docentes fracos em matemática	19,3%	22,8%
% docentes médios em matemática	62,5%	57,1%
% docentes bons em matemática	18,3%	20,1%
% docentes bem informados sobre SIDA	88,6%	82,8%

### ENSINO SECUNDARIO GERAL

	Na sua região	Guiné Bissau
<b>% docentes no contexto difícil</b>	58,4%	21,6%
% docentes sem manuais	82,2%	82,6%
% docentes fracos em português	23,7%	35,9%
% docentes médios em português	71,1%	44,5%
% docentes bons em português	5,2%	19,6%
<i>(professor na disciplinas científicas)</i>		
<b>% docentes fracos em matemática</b>	38,1%	18,3%
% docentes médios em matemática	47,6%	56,8%
% docentes bons em matemática	14,3%	24,9%
% docentes bem informados sobre SIDA	87,0%	90,9%

## Bolama

### ENSINO BASICO

	Na sua região	Guiné Bissau
% docentes em contexto difícil	39,1%	41,7%
% docentes sem manuais	72,9%	86,1%
% docentes fracos em português	9,6%	20,5%
% docentes médios em português	51,2%	57,4%
% docentes bons em português	39,2%	22,2%
% docentes fracos em matemática	18,0%	22,8%
% docentes médios em matemática	56,8%	57,1%
% docentes bons em matemática	25,2%	20,1%
% docentes bem informados sobre SIDA	83,8%	82,8%

### ENSINO SECUNDARIO GERAL

	Na sua região	Guiné Bissau
% docentes no contexto difícil	41,5%	21,6%
% docentes sem manuais	90,2%	82,6%
% docentes fracos em português	33,3%	35,9%
% docentes médios em português	59,5%	44,5%
% docentes bons em português	7,1%	19,6%
<i>(professor na disciplinas científicas)</i>		
% docentes fracos em matemática	18,8%	18,3%
% docentes médios em matemática	56,3%	56,8%
% docentes bons em matemática	25,0%	24,9%
% docentes bem informados sobre SIDA	92,5%	90,9%

## Cacheu

### ENSINO BASICO

	Na sua região	Guiné Bissau
% docentes em contexto difícil	36,9%	41,7%
% docentes sem manuais	85,0%	86,1%
% docentes fracos em português	16,9%	20,5%
% docentes médios em português	61,6%	57,4%
% docentes bons em português	21,5%	22,2%
% docentes fracos em matemática	15,1%	22,8%
% docentes médios em matemática	57,7%	57,1%
% docentes bons em matemática	27,3%	20,1%
% docentes bem informados sobre SIDA	78,5%	82,8%

### ENSINO SECUNDARIO GERAL

	Na sua região	Guiné Bissau
<b>% docentes no contexto difícil</b>	42,6%	21,6%
<b>% docentes sem manuais</b>	89,7%	82,6%
% docentes fracos em português	17,0%	35,9%
% docentes médios em português	59,0%	44,5%
% docentes bons em português	24,0%	19,6%
<i>(professor na disciplinas científicas)</i>		
% docentes fracos em matemática	12,8%	18,3%
% docentes médios em matemática	59,0%	56,8%
% docentes bons em matemática	28,2%	24,9%
% docentes bem informados sobre SIDA	86,7%	90,9%

## Gabu

### ENSINO BASICO

	Na sua região	Guiné Bissau
% docentes em contexto difícil	33,9%	41,7%
% docentes sem manuais	91,5%	86,1%
% docentes fracos em português	35,4%	20,5%
% docentes médios em português	54,7%	57,4%
% docentes bons em português	9,9%	22,2%
% docentes fracos em matemática	39,5%	22,8%
% docentes médios em matemática	48,8%	57,1%
% docentes bons em matemática	11,7%	20,1%
% docentes bem informados sobre SIDA	78,5%	82,8%

### ENSINO SECUNDARIO GERAL

	Na sua região	Guiné Bissau
% docentes no contexto difícil	50,0%	21,6%
% docentes sem manuais	93,0%	82,6%
% docentes fracos em português	33,3%	35,9%
% docentes médios em português	45,6%	44,5%
% docentes bons em português	21,1%	19,6%
<i>(professor na disciplinas científicas)</i>		
% docentes fracos em matemática	29,6%	18,3%
% docentes médios em matemática	59,3%	56,8%
% docentes bons em matemática	11,1%	24,9%
% docentes bem informados sobre SIDA	91,2%	90,9%

## Oio

### ENSINO BASICO

	Na sua região	Guiné Bissau
% docentes em contexto difícil	41,4%	41,7%
% docentes sem manuais	87,2%	86,1%
% docentes fracos em português	17,5%	20,5%
% docentes médios em português	60,1%	57,4%
% docentes bons em português	22,5%	22,2%
% docentes fracos em matemática	17,9%	22,8%
% docentes médios em matemática	62,4%	57,1%
% docentes bons em matemática	19,7%	20,1%
% docentes bem informados sobre SIDA	82,6%	82,8%

### ENSINO SECUNDARIO GERAL

	Na sua região	Guiné Bissau
% docentes no contexto difícil	39,8%	21,6%
% docentes sem manuais	98,0%	82,6%
% docentes fracos em português	23,2%	35,9%
% docentes médios em português	60,6%	44,5%
% docentes bons em português	16,2%	19,6%
<i>(professor na disciplinas científicas)</i>		
% docentes fracos em matemática	29,5%	18,3%
% docentes médios em matemática	45,5%	56,8%
% docentes bons em matemática	25,0%	24,9%
% docentes bem informados sobre SIDA	90,5%	90,9%

## Quinara

### ENSINO BASICO

	Na sua região	Guiné Bissau
% docentes em contexto difícil	48,6%	41,7%
% docentes sem manuais	93,0%	86,1%
% docentes fracos em português	31,9%	20,5%
% docentes médios em português	53,4%	57,4%
% docentes bons em português	14,7%	22,2%
% docentes fracos em matemática	32,5%	22,8%
% docentes médios em matemática	59,7%	57,1%
% docentes bons em matemática	7,9%	20,1%
% docentes bem informados sobre SIDA	76,0%	82,8%

### ENSINO SECUNDARIO GERAL

	Na sua região	Guiné Bissau
% docentes no contexto difícil	57,6%	21,6%
% docentes sem manuais	94,1%	82,6%
% docentes fracos em português	31,4%	35,9%
% docentes médios em português	57,1%	44,5%
% docentes bons em português	11,4%	19,6%
<i>(professor na disciplinas científicas)</i>		
% docentes fracos em matemática	47,1%	18,3%
% docentes médios em matemática	52,9%	56,8%
% docentes bons em matemática	0,0%	24,9%
% docentes bem informados sobre SIDA	82,9%	90,9%

## SAB

### ENSINO BASICO

	Na sua região	Guiné Bissau
% docentes em contexto difícil	40,6%	41,7%
% docentes sem manuais	85,0%	86,1%
% docentes fracos em português	8,0%	20,5%
% docentes médios em português	50,7%	57,4%
% docentes bons em português	41,3%	22,2%
% docentes fracos em matemática	13,2%	22,8%
% docentes médios em matemática	57,3%	57,1%
% docentes bons em matemática	29,5%	20,1%
% docentes bem informados sobre SIDA	91,4%	82,8%

### ENSINO SECUNDARIO GERAL

	Na sua região	Guiné Bissau
<b>% docentes em contexto difícil</b>	26,8%	21,6%
% docentes sem manuais	76,1%	82,6%
% docentes fracos em português	20,4%	35,9%
% docentes médios em português	53,7%	44,5%
% docentes bons em português	25,9%	19,6%
<i>(professor das disciplinas científicas)</i>		
% docentes fracos em matemática	14,6%	18,3%
% docentes médios em matemática	57,5%	56,8%
% docentes bons em matemática	27,9%	24,9%
% docentes bem informados sobre SIDA	93,2%	90,9%

## Tombali

### ENSINO BASICO

	Na sua região	Guiné Bissau
% docentes em contexto difícil	45,5%	41,7%
% docentes sem manuais	82,7%	86,1%
% docentes fracos em português	23,4%	20,5%
% docentes médios em português	66,5%	57,4%
% docentes bons em português	10,1%	22,2%
% docentes fracos em matemática	23,7%	22,8%
% docentes médios em matemática	57,2%	57,1%
% docentes bons em matemática	19,1%	20,1%
% docentes bem informados sobre SIDA	81,0%	82,8%

### ENSINO SECUNDARIO GERAL

	Na sua região	Guiné Bissau
% docentes em contexto difícil	45,8%	21,6%
% docentes sem manuais	89,7%	82,6%
% docentes fracos em português	31,0%	35,9%
% docentes médios em português	58,6%	44,5%
% docentes bons em português	10,3%	19,6%
<i>(professor na disciplinas científicas)</i>		
% docentes fracos em matemática	0,0%	18,3%
% docentes médios em matemática	70,0%	56,8%
% docentes bons em matemática	30,0%	24,9%
% docentes bem informados sobre SIDA	92,9%	90,9%