

Banco Mundial

Política Docente na Guiné-Bissau

Versão Final
Outubro de 2009

Bártolo Campos
Consultor Internacional (UPI nº 314848)
Alexandre Furtado
Consultor Nacional

GUINÉ BISSAU

SENEGAL



ÍNDICE

SIGLAS E ABREVIACÕES	6
LISTA DE QUADROS, CAIXAS E FIGURAS	8
SUMÁRIO EXECUTIVO	11
INTRODUÇÃO	31
Objectivo e âmbito do estudo	31
Metodologia do estudo	31
Plano do estudo	32
1. CONTEXTO SOCIAL, ECONÓMICO E POLÍTICO	33
DA POLÍTICA DOCENTE	33
1.1. Contexto demográfico	33
1.2. Contexto económico e social	34
1.3. Contexto político-administrativo	35
1.4. Condicionantes sociais, económicas e políticas da política docente	36
2. CONTEXTO ESCOLAR DA POLÍTICA DOCENTE	37
2.1. Enquadramento político do sistema educativo	37
2.2. Estrutura do sistema escolar	37
2.3. Oferta de ensino	39
2.3.1. Educação pré-escolar	41
2.3.2. Ensino básico	42
2.3.3. Ensino secundário	44
2.3.4. Ensino superior	46
2.4. Percursos escolares	48
2.4.1. Taxa de acesso	48
2.4.2. Taxa de repetência	49
2.4.3. Taxa de abandono	50
2.4.4. Taxa de conclusão	50
2.4.5. Coeficiente de eficiência interna	51
2.4.6. Resultados de aprendizagem	52
2.5. Administração do sistema escolar	52
2.6. Financiamento da educação	53
2.7. Política actual de desenvolvimento do sistema educativo	54

2.8. Desafios da oferta de ensino para a política docente	57
3. CORPO DOCENTE: SATISFAÇÃO ACTUAL DA PROCURA E NECESSIDADES FUTURAS	61
3.1. Caracterização da distribuição do actual corpo docente das escolas públicas	62
3.1.1. Por nível de ensino	62
3.1.2. Por número de alunos	62
3.1.3. Por género	63
3.1.4. Por qualificação	63
3.1.5. Por experiência profissional	67
3.1.6. Por vínculo laboral	67
3.2. Futuras necessidades de professores	67
3.3. Pontos críticos e desafios da procura de professores	68
4. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	71
4.1. Formação para a Educação Pré-escolar	72
4.1.1. Curso de Auxiliares de Educadores de Infância (AD)	72
4.1.2. Curso de Formação em Educação de Infância (CIEE)	78
4.2. Formação para o Ensino Básico	80
4.2.1. Curso das Escolas Normais Públicas	80
4.2.2. Curso das Escolas de Professores do Futuro	88
4.3. Formação para o Ensino Secundário Geral	90
4.3.1. Cursos de Bacharelato da Escola Normal Superior Tchico Té	90
4.3.2. Curso da Escola Nacional de Educação Física e Desportos	99
4.4. Formação para o Ensino Secundário Complementar e para o Ensino Normal	103
4.4.1. Curso de Licenciatura (e Mestrado) em Língua Portuguesa da Escola Normal Superior Tchico Té	104
4.5. Perspectivas de Desenvolvimento da Formação Inicial de Professores	107
4.6. Pontos críticos e desafios da formação inicial de professores	109
5. GESTÃO DO DESEMPENHO DOCENTE	117
5.1. Carreira docente: estrutura e condições de ingresso e progressão	117
5.2. Estrutura salarial da carreira docente	120
5.3. Recrutamento, colocação e progressão na carreira docente	124
5.3.1. Recrutamento e colocação de professores	124
5.3.2. Implementação da progressão na carreira	126
5.4. Condições materiais do desempenho docente	126
5.4.1. Instalações escolares	126
5.4.2. Equipamento e material pedagógico	127
5.5. Condições sociais do desempenho docente	128
5.6. Condições organizacionais do desempenho docente	129
5.6.1. Serviço docente	129

5.6.2. Língua de ensino	129
5.6.3. Supervisão do desempenho docente	131
5.7. Apoio ao desenvolvimento profissional	133
5.7.1. Frequência dos cursos das EN	133
5.7. 2. Projectos ad hoc de formação em serviço	133
5.7.3. Comissões de estudo	138
5.8. Permanência na actividade profissional: o abandono docente	139
5.9. Políticas sobre condições de exercício profissional no ensino não público	140
5.9.1. Regulação do exercício docente nas escolas do ensino privado	140
5.9.2. Regulação do exercício docente nas Escolas Comunitárias	141
5.9.3. Apoio ao desenvolvimento profissional dos docentes do ensino não público	141
5.10. Perspectivas de Desenvolvimento das políticas de Gestão do Exercício Docente	143
5.11. Pontos críticos e desafios das políticas de gestão da actividade docente	144
6. MEDIDAS PRIORITÁRIAS DE POLÍTICA DOCENTE NA GB	149
6.1. Aumentar a quantidade, melhorar a qualidade e promover a equidade	149
6.1.1. Qualificar professores em número suficiente	149
6.1.2. Qualificar professores competentes	150
6.1.3. Garantir condições de motivação e de possibilidade para o desempenho docente	151
6.1.4. Promover a equidade na afectação dos professores às escolas	153
6.1.5. Condicionantes globais à implementação das medidas necessárias	153
REFERÊNCIAS	155
ANEXO	157
Lista de entidades contactadas na Guiné-Bissau	157

SIGLAS E ABREVIACOES

AD	Associação para o Desenvolvimento
ADPP	Associação de Ajuda de Desenvolvimento do Povo para o Povo
BM	Banco Mundial
CEDEAO	Comunidade Econmica dos Estados da África Ocidental
CEEF	Curso Experimental de Educação e Formação
CEFC	Centro de Educação e Formação Comunitária
CEFAG	Centro de Educação e Formação Agrria
CENFA	Centro de Formação Administrativa
CEPI	Centro de Educação Popular Integrada
CFA	Comunidade Financeira Africana
CIEE	Comissão Interdiocesana de Educação e Ensino
COME	Comisses de Estudo
CONFEMEN	Confederao de Ministérios de Educação (dos países francófonos)
CPE	Carta de Política Educativa
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
DRE	Direcção Regional de Educação
EB	Ensino Básico
EBE	Ensino Básico Elementar
EBC	Ensino Básico Complementar
EBU	Ensino Básico Unificado
EIU	The Economist Intelligence UNIT
ENEFD	Escola Nacional de Educação Física e Desporto
EN	Escola Normal
ENAC	Escola Normal Amílcar Cabral
EN17F	Escola Normal 17 de Fevereiro
ENSTT	Escola Normal Superior Tchico T
EPF	Escola de Professores do Futuro
ES	Ensino Secundário
ESG	Ensino Secundário Geral
ESC	Ensino Secundário Complementar
ESP	Ensino Superior
FASPEBI	Fundação para o Apoio ao Desenvolvimento dos Povos do Arquipélago dos Bijagós
FCFA	Francos da Comunidade Financeira Africana
FEC	Fundação Evangelização e Culturas
FNUAP	Fundo das Nações Unidas para a População
GB	Guiné-Bissau
GIPASE	Gabinete de Informação, Planeamento e Avaliação do Sistema Educativo
HDR	Human Development Report
ICA	Instituto Camões
IDH	ndice de Desenvolvimento Humano
INDE	Instituto Nacional para o Desenvolvimento Educativo
IPAD	Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento
JI	Jardim de Infância

LP	Língua Portuguesa
ME	Ministério da Educação ¹
MICS	Multiple Indicator Cluster Surveys
ONG	Organização Não Governamental
PALOP	País de Língua Oficial Portuguesa
PAM	Programa Alimentar Mundial
PASEC	Programa de Análise dos Sistemas Educativos da CONFEMEN
PIB	Produto Interno Bruto
PLAN GB	Plan da Guiné-Bissau
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PSE	Plano Sectorial da Educação
RESEN	Relatório do Estado do Sistema Educativo Nacional
SAB	Sector Autónomo de Bissau
SINAPROF	Sindicato de Professores
UA	União Africana
UAP	Unidade de Apoio Pedagógico
UEMOA	União Económica e Monetária da África Ocidental
UNESCO	Fundo das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

¹ A designação do Ministério da Educação da Guiné-Bissau tem variado ao longo dos anos; neste texto, este ministério será sempre designado por Ministério da Educação (ME), qualquer que seja a designação mais precisa no contexto temporal em referência.

LISTA DE QUADROS, CAIXAS E FIGURAS

- Quadro 1.1: Estimativa da população por grupo etário de escolarização, em 2006
Quadro 1.2: Crescimento do PIB e do PIB *per capita* e montante do défice, entre 1997 e 2007
Quadro 1.3: Evolução do IDH da GB, entre 1975 e 2005
Quadro 1.4: Agrupamento das regiões por zonas geográficas
- Quadro 2.1: Percentagem de escolarização assegurada por cada tipo de oferta (2005-2006)
Quadro 2.2: Estabelecimentos da educação pré-escolar, por iniciativa e por região (2005-2006)
Quadro 2.3: Número de salas de aulas e de escolas do ensino básico, em 2006, por região
Quadro 2.4: Disciplinas e carga horária semanal do plano de estudo do ensino básico
Quadro 2.5: Número de escolas do ensino secundário (Liceus) por tipo de iniciativa e por região (2005-06)
Quadro 2.6: Disciplinas e carga horária semanal do plano de estudo do ensino secundário geral
Quadro 2.7: Disciplinas ensinadas e carga horária semanal no ensino secundário complementar
Quadro 2.8: Cursos do ensino superior, universitário e não universitário, público e privado
Quadro 2.9: Taxa bruta de escolarização e percentagem de crescimento dos alunos escolarizados no ensino não superior (1999-2000 a 2005-2006)
Quadro 2.10: Evolução da escolarização assegurada por tipo de oferta, entre 1999-00 e 2005-06
Quadro 2.11: Taxas de repetência no ensino básico e secundário, em 1999-00 e em 2005-06
Quadro 2.12: Taxas de abandono, de repetência e de conclusão da 1ª à 11ª classe, por género e região
Quadro 2.13: Assimetrias de género, meio de residência e nível de vida dos que na população de 7-24 anos (em 2006) não estão escolarizados ou concluíram cada nível de ensino.
Quadro 2.14: Coeficiente de eficiência interna no ensino básico e secundário, em 2005-06
Quadro 2.15: Despesa por aluno de vários níveis de ensino comparada com a de outros países
Quadro 2.16: Metas de percursos escolares e meios e processos de melhoria da qualidade da educação pré-escolar e do ensino básico e do secundário, nos termos da CPE
Quadro 2.17: Pressupostos da CPE quanto a receitas e afectação de verbas
Quadro 2.18: Necessidade de financiamento externo das medidas da CPE de 2009 a 2013
- Quadro 3.1: Número de sujeitos na análise de cada variável
Quadro 3.2: Professores por nível de ensino e por região (2007-2008)
Quadro 3.3: Género de docentes por nível de ensino (2007-2008)
Quadro 3.4: Qualificação académica de professores por nível de ensino (2007-2008)
Quadro 3.5: Habilitações académicas e género de docentes de escolas comunitárias da GB (2002-2003)
Quadro 3.6: Habilitações académicas e género de docentes de escolas comunitárias da região de Bafatá (2003-2004)
Quadro 3.7: Qualificação profissional dos professores por nível de ensino (2007-2008)
Quadro 3.8: Qualificação académica dos docentes sem qualificação profissional (2007-2008)
Quadro 3.9: Origem da formação profissional dos professores (2007-2008)
Quadro 3.10: Nível de ensino em que exercem docência os professores com habilitação profissional, por instituição de formação (2007-2008)
Quadro 3.11: Distribuição regional dos professores do ensino básico e secundário sem qualificação profissional (2007-2008)
Quadro 3.12: Período de entrada ao serviço dos professores por nível de ensino (2007-2008)
Quadro 3.13: Vínculo laboral dos professores por nível de ensino (2007-2008)
Quadro 3.14: Número de professores a recrutar até 2020 segundo a CPE
- Quadro 4.1: Oferta de qualificação para a docência nos diversos níveis de ensino
Quadro 4.2: Duração, carga horária e propina mensal das 3 primeiras versões do curso

Quadro 4.3: Unidades curriculares, calendário e horas lectivas por módulo, da 4ª versão

Quadro 4.4: Qualificação das formadoras e unidades curriculares asseguradas

Quadro 4.5: Formandos e diplomados das 4 versões do curso

Quadro 4.6: Áreas de formação e respectiva carga horária

Quadro 4.7: Carga horária das unidades curriculares da Iniciação à Prática Profissional

Quadro 4.8: Plano de estudos da ENAC e EN17F

Quadro 4.9: Docentes das EN, por género e vínculo contratual (2008)

Quadro 4.10: Docentes das EN, por habilitação (2008)

Quadro 4.11: Número de alunos inscrito na EN AC, em 2007-2008, e na EN 17F, entre 2003 e 2009, por ano de escolaridade e por género

Quadro 4.12: Aprovados, reprovados e desistentes na EN 17F (2007-2008)

Quadro 4.13: Diplomados, por género, pela EN AC (1990- 2009) e pela EN 17F (1994-2009)

Quadro 4.14: Carga horária total das várias áreas de formação dos cursos

Quadro 4.15: Professores dos cursos de bacharelato da ENS TT, por área de docência, género, qualificação académica e natureza do vínculo contratual (2008-2009)

Quadro 4.16: Número de alunos inscritos em cada ano das várias especialidades, em 2008-2009 em comparação com 2003-2004

Quadro 4.17: Formando que responderam ao inquérito em Fevereiro de 2009

Quadro 4.18: Género dos formandos da ENS TT, por especialidade e por ano (2008-2009)

Quadro 4.19: Idade dos formandos da ENS TT, por ano (2008-2009)

Quadro 4.20: Região de origem dos formandos da ENSTT, por ano (2008-2009)

Quadro 4.21: Diplomados por especialidades e por ano entre 2003 e 2008

Quadro 4.22: Componentes do plano de estudos do curso da ENEFD

Quadro 4.23: Género e nacionalidade dos formadores da ENEFD, em 2008-2009

Quadro 4.24: Habilitação académica e profissional dos formadores da ENEFD, em 2008-2009

Quadro 4.25: Vínculo laboral e tempo de serviço dos formadores na ENEFD em 2008-2009

Quadro 4.26: Distribuição dos formadores da ENEFD por áreas de docência em 2008-2009

Quadro 4.27: Formandos matriculados na ENEFD entre 2004-2005 e 2008-2009, por género

Quadro 4.28: Idade dos alunos da ENEFD do 2º e 3º ano do curso, em 2008-2009

Quadro 4.29: Região de origem dos alunos da ENEFD, por ano, em 2008-2009

Quadro 4.30: Taxa de reprovação, de abandono e de repetência dos alunos do 1º ano do ENEFD, entre 2004-2005 e 2007-2008

Quadro 4.31: Alunos diplomados pela ENEFD entre 2004-2005 a 2007-2008, por género

Quadro 4.32: Componentes de formação da Licenciatura em Língua Portuguesa

Quadro 4.33: Número de professores da Licenciatura em Língua Portuguesa, por instituição, género, habilitação e vínculo laboral, em 2008-2009

Quadro 4.34: Número de estudantes inscritos na Licenciatura em Língua Portuguesa, por género e por ano do curso, entre 2002 e 2009.

Quadro 4.35: Estudantes do 3º ano da Licenciatura em 2008-2009, por região, género e idade

Quadro 4.36: Diplomados entre 2006 e 2008

Quadro 4.37: Referências à formação inicial de professores na CPE

Quadro 4.38: Oferta da formação inicial de professores por operador e nível de ensino

Quadro 5.1: Categorias, classes, escalões e letras de vencimento dos professores efectivos por nível de ensino

Quadro 5.2: Letra de ingresso nas várias categorias em função da habilitação

Quadro 5.3: Habilitações de ingresso na carreira docente dos vários níveis de ensino de acordo com projecto de Estatuto da Carreira Docente

Quadro 5.4: Distribuição dos docentes dos vários níveis de ensino pelos diferentes níveis salariais (2007-2008)

Quadro 5.5: Salários líquidos iniciais correspondentes aos diferentes níveis salariais em cada nível de ensino (2006-2007)

Quadro 5.6: Salário médio anual (CFA) por nível de ensino e por tipo de contrato (2006)

Quadro 5.7: Salário médio anual em PIB *per capita* no ensino básico na GB e em países de idêntico nível de riqueza.

Quadro 5.8: Comparação de salários mensais iniciais (em CFA) de professores com os de outros funcionários públicos e com os de trabalhadores de empresas do sector privado, com o mesmo nível de escolaridade ou de qualificação profissional

Quadro 5.9: Projectos “ad hoc” de formação em serviço de professores do ensino básico público, desde a independência até à actualidade

Caixa 2.1: Destaque para a oferta de educação pelas missões católicas

Caixa 3.1: Natureza dos dados de caracterização do actual corpo docente e de identificação de necessidades futuras

Caixa 4.1: Inquérito sobre género, idade e região de origem dos alunos

Caixa 5.1: O projecto +Escola da FEC

Figura 2.1: Sistema Nacional de Ensino e Formação/Guiné-Bissau

Sumário Executivo

Introdução

1. *Objectivo do estudo: diagnóstico da situação socioprofissional dos professores.* Este estudo visa a caracterização da situação socioprofissional actual dos docentes e dos respectivos sistemas de formação (inicial e serviço) na GB” e a identificação dos principais pontos críticos que justificam medidas de política docente com vista ao desenvolvimento do sistema educativo. O diagnóstico feito neste estudo visa complementar o realizado pelo “ RESEN – diagnóstico do sistema educativo nacional” e apoiar a definição de políticas relativas à formação e à carreira dos professores no quadro do Plano Sectorial para a Educação, actualmente em elaboração no seguimento do RESEN e da Carta de Política Educativa.

2. *Professores abrangidos: docentes do ensino público pré-escolar, básico e secundário.* A população docente abrangida pelo estudo é a dos educadores de infância, a dos professores do ensino básico e do ensino secundário e a dos formadores de uns e de outros, no contexto da respectiva formação inicial e em serviço. Maior atenção é dada às políticas públicas relativas aos docentes do ensino público, tendo em conta os dados existentes; no entanto, é também feita referência às que se referem aos docentes em exercício nas várias modalidades de ensino não público.

3. *Fontes de informação.* A informação para a elaboração deste estudo foi obtida através de

- Pesquisa documental,
- Bases de dados sobre professores,
- Inquéritos a alunos de cursos de formação inicial de professores
- Entrevistas com actores significativos.

4. *Temas abordados: formação e carreira.* Os temas a considerar serão os que se referem à qualificação destes docentes, adquirida antes da entrada em serviço ou durante este, bem como os relativos à gestão da sua actividade profissional.

5. *Situação actual, pontos críticos, desafios e condicionantes globais da política docente.* O estudo começa por alertar para os factores do contexto político, económico e social que condicionam não só a situação actual, como ainda a resposta adequada aos desafios que se levantam a uma política docente conducente a um ensino de melhor qualidade para um maior número de alunos. Relativamente a cada um dos tópicos abordados, o estudo descreve a situação actual, identifica os pontos críticos desta e enuncia os desafios que os mesmos levantam à política docente na GB.

Condicionantes do contexto social, económico e político

Política docente fortemente condicionada pelo contexto social, económico e político

6. *Contextos globais relevantes.* A política docente é condicionada pelo crescimento e estrutura da população, dada a sua relação com a população a escolarizar, bem como pela situação económica e financeira do país, na medida em que esta delimita os recursos a afectar a esta política. É ainda condicionada pela situação política geral visto que a estabilidade das instituições de governo e de administração pública do país circunscrevem as possibilidades de definição, implementação e avaliação das políticas educativas, em geral, e das políticas

docentes, em especial. Dos vários aspectos do contexto socioeconómico que condicionam a política docente da GB, merecem destaque especial:

- A instabilidade político-militar crónica;
- A pesada dependência externa do Orçamento de Estado, inclusive para as despesas de pessoal;
- A elevada percentagem da população do grupo etário 7-17 anos, com previsível aumento acima do da população total;
- A diversidade cultural e linguística dos alunos;
- O elevado nível de pobreza dos agregados familiares.

Desafios da oferta educativa à política docente

7. *Política docente ao serviço da oferta educativa.* A situação actual da oferta de ensino na GB e os desenvolvimentos perspectivados na Carta de Política Educativa desafiam a política docente, dadas as exigências quantitativas e qualitativas que aquela oferta lhe impõe.

Qualificar mais professores

8. *Expansão da oferta educativa.* É esperado que a oferta educativa se expanda nos próximos anos, não só pela necessária elevação da taxa de escolarização e pelo crescimento populacional do grupo etário 7-17 anos, mas também pelo alargamento da duração do segundo ciclo do ensino secundário para 3 anos; esta expansão vai exigir não apenas o aumento de escolas, mas também a qualificação de um maior número de professores. Se a par desta expansão, houver uma política visando minimizar as assimetrias regionais existentes na oferta educativa e nas taxas de escolarização, será necessário atrair professores qualificados para as zonas que estes menos procuram; o que pode justificar a descentralização geográfica dos cursos de formação inicial. Além disso, a correcção das assimetrias de género nos percursos escolares implica, para além da atracção para a docência de um maior número de alunas, a indispensável formação de todos os professores para lidar com os factores desta assimetria.

Qualificar para novas disciplinas e para novos programas de ensino

9. *Mudanças curriculares da oferta educativa no ensino básico.* A prevista implantação universal do sistema de fases no ensino básico, com implicações na metodologia de avaliação e do sistema de passagem de ano dos alunos, bem como a adopção de um currículo por competências² neste nível de ensino, exigem alterações na natureza da qualificação dos professores, a adquirir na formação inicial e em serviço, e nas condições proporcionadas para o seu desempenho. Se for adoptado o regime de professor único em toda a escolaridade básica, inclusive no ciclo complementar (ou terceira fase), esta mudança do perfil de desempenho do professor do ensino básico implica uma mudança no seu perfil de qualificação.

10. *Diversificação da oferta educativa no ensino secundário.* A diversificação das vias da oferta escolar do segundo ciclo do ensino secundário, com a criação da via técnico-profissional, vai mostrar, de modo mais evidente, a já actual ausência de perfis de qualificação pedagógica de professores para este ciclo de ensino, nomeadamente para determinadas disciplinas para algumas das quais nem sequer existe ainda no ensino superior oferta de formação científica (por exemplo, no domínio das Engenharias). A prevista mudança dos programas das disciplinas do ensino

² A análise atenta da avaliação terminada muito recentemente (e em fase de publicação definitiva) à implementação de idêntica medida em 5 países (Camarões, Gabão, Mali, Senegal e Tunísia) será relevante para ter em conta a multiplicidade de variáveis, frequentemente ausentes, que condicionam a probabilidade de sucesso da mesma e levar a ponderar a oportunidade de adopção de um currículo por competências na GB.

secundário exigirá que o perfil de qualificação dos respectivos professores seja alterado em consequência.

Qualificar para a heterogeneidade da população escolar

11. Melhoria do coeficiente de eficiência interna. A desejada melhoria do coeficiente de eficiência interna pela diminuição da taxa de repetências e de abandono dos alunos, ainda que não dependente apenas da qualidade do desempenho dos professores, cria uma exigência acrescida a este desempenho, sobretudo se tivermos em conta, por exemplo, a heterogeneidade etária da composição das turmas. Esta melhoria implica a criação de condições, inclusive oportunidades de formação, que contribuam para desempenho conducente à diminuição das taxas de repetências e de abandono escolar.

Qualificar para a docência em Língua Portuguesa

12. Língua de ensino diferente das línguas maternas de alunos e de professores. O facto da língua de ensino ser diferente das línguas maternas de alunos e de professores e, além disso, a circunstância destas serem várias, porventura presentes na mesma escola ou sala de aula, constitui um dos maiores desafios à qualificação e ao desempenho dos professores com elevado impacto no sucesso nas aprendizagens escolares das diferentes disciplinas.

Descentralizar a oferta de qualificação de nível superior

13. Concentração da oferta de ensino superior em Bissau. Actualmente, o ensino superior da GB, não só não tem oferta de formação em certas disciplinas, como ainda é em Bissau que está implantada toda a sua oferta, incluindo toda a oferta de nível superior de formação de professores. Esta concentração da oferta provoca assimetrias regionais no acesso ao ensino superior e, conseqüentemente, menor procura de emprego docente nas regiões afectadas pelo baixo nível de acesso. De facto, como os professores de certas disciplinas, sobretudo do ensino secundário, serão sempre oriundos de cursos superiores nessas disciplinas, complementados, ou não, por formação pedagógica para a docência, será pouco provável que os oriundos da capital se desloquem facilmente para a periferia; pode mesmo acontecer que muitos dos poucos que se deslocaram para a capital, nem sequer regressem ao interior, no final do curso.

Afectar mais verbas do OE para a massa salarial dos professores

14. Proporção das despesas públicas na educação. As mudanças e as melhorias da oferta educativa, acabadas de referir, implicam um aumento substancial do Orçamento de Estado dedicado à massa salarial dos professores, seja através do aumento global deste, seja pelo aumento da proporção afecta à educação no conjunto das despesas públicas.

Aumentar quantidade e melhorar qualidade ao mesmo tempo

15. O difícil equilíbrio entre a quantidade e a qualidade dos professores. Em síntese, a situação actual da oferta de ensino, bem como as mudanças perspectivadas têm implicações para a política docente em termos de:

- Quantidade de professores necessários
- Distribuição geográfica dos professores
- Perfil de desempenho docente e, conseqüentemente, perfil de qualificação e condições de exercício profissional
- Orçamento afecto ao pessoal docente

Aumentar o número de professores e assegurar a sua equitativa distribuição pelas escolas das várias regiões e garantir, ao mesmo tempo, a qualidade da sua qualificação e desempenho,

constitui um desafio não apenas para o Orçamento de Estado, mas também para a política de formação e de condições de exercício docente.

Pontos críticos e desafios da resposta actual à procura docente

16. Pontos críticos da resposta à procura docente. De entre os pontos críticos da resposta da política docente actual à procura de professores destacam-se:

- Baixo nível de qualificação formal de muitos docentes;
- Alta percentagem de professores com vínculo laboral precário;
- Elevado número médio de alunos por professor;
- Ausência de equidade na distribuição dos professores em função do número de alunos das escolas e das regiões;
- Fraca presença de professoras no ensino básico e no ensino secundário.

Estes pontos críticos, que a prevista expansão da oferta escolar agravam, justificam medidas de política docentes direccionadas para a sua resolução.

Garantir competência efectiva de desempenho docente

17. Garantir o nível de qualificação académica e profissional. A ausência do nível de qualificação formal exigido, no domínio académico (um em cada seis dos educadores de infância e dos professores do ensino básico) e profissional (dois em cada seis dos educadores e dos professores do ensino básico e metade dos professores do ensino secundário), dos professores em exercício de funções docentes na GB constitui um desafio para o qual são necessárias políticas conducentes a potencializar o impacto do seu desempenho na aprendizagem dos alunos: políticas de formação dos professores em serviço e políticas que tornem desnecessário, no futuro, o recrutamento de pessoas sem a qualificação exigida, o que requer não só a formação inicial de professores em número suficiente, mas também a captação dos diplomados para o emprego docente.

18. Certificar competência efectiva. É certo que a competência real dos professores pode não corresponder à normalmente esperada do respectivo nível de qualificação formal: pode ser superior, graças, nomeadamente, à capacitação conseguida com a experiência profissional ou com a participação em actividades de formação não certificada; pode também ser inferior, devido à inadequação da qualificação formal aos resultados que dela são legitimamente expectáveis. Pelo que o diagnóstico e certificação da competência real de desempenho docente constituem também um desafio para a política de qualificação dos professores em serviço.

Aumentar a percentagem de professores efectivos

19. A importância de vínculo laboral durável. O recurso a professores com vínculo laboral precário (cerca de um terço no ensino básico e no ensino secundário), em geral consequência da inexistência de oferta qualificada suficiente, seja por falta de resposta das instituições de formação inicial, seja pela fraca atracção do emprego docente, em geral ou em determinadas localidades, pode criar condições de desmotivação com impacto na qualidade do seu desempenho, para além da fragilidade deste, devida à fraca capacitação; além disso, não garante às escolas a estabilidade do corpo docente normalmente também considerada indispensável para que possam corresponder à sua missão: garantir a aprendizagem de todos os seus alunos.

20. Diminuição do vínculo laboral precário. Garantir a aquisição e certificação da qualificação académica e profissional por parte dos professores contratados e aumentar o poder de atracção do ensino, em geral, ou em localidades menos procuradas, são medidas políticas que podem

contribuir para responder ao actual desafio que o elevado recurso a professores contratados representa.

Assegurar a distribuição equitativa dos professores

21. *Desigualdades na distribuição dos professores pelas escolas.* Destacam-se várias disparidades na actual distribuição dos professores pelas escolas:

- O seu número não é proporcional ao número de alunos de cada escola, em 20% dos casos;
- O já elevado ratio professor: alunos é mais elevado (acima da média nacional de 1:50,4) fora das regiões de Bissau, Biombo e Bolama;
- A proporção de professores sem a qualificação formalmente exigida não é a mesma em todas as regiões (maior fora de Bissau);
- É provável que a percentagem de professores com vínculo laboral precário seja maior fora de Bissau onde é menor a percentagem de professores sem qualificação profissional.

Assegurar uma distribuição mais equitativa constitui um outro desafio para a actual política de recrutamento e colocação dos professores. Desde logo, aproximando a proporção de professores à dos alunos; depois, criando incentivos para atrair e fixar docentes qualificados em zonas até agora menos procuradas; finalmente recrutando um maior número de professores. Sendo certo que a diminuição de professores sem qualificação e com vínculo laboral precário constitui um obstáculo a superar paralelamente.

Atrair professoras para a docência

22. *Baixa percentagem de professoras no corpo docente.* A atracção de professoras para a docência de modo a superar a actual situação, caracterizada pela sua fraca presença no corpo docente (apenas cerca de 25% no ensino básico e 5% no ensino secundário), constitui um desafio mais difícil de superar. Por um lado, este fenómeno está relacionado com uma variedade de factores socioculturais; por outro, algumas das medidas políticas a tomar para reduzir o impacto desses factores só podem ter impacto a médio prazo, como é o caso, por exemplo, com as medidas para combater a desigualdade de género no acesso, permanência e conclusão com sucesso da escolaridade básica, secundária e normal, um dos factores desta fraca presença.

Promover a qualificação do corpo docente das escolas comunitárias

24. *Baixo nível de qualificação dos professores das escolas comunitárias.* O baixo nível de qualificação formal de muitos professores das escolas comunitárias (mais baixo do que no ensino oficial), a função de serviço público desempenhada por esta oferta e as responsabilidades assumidas pelo Ministério da Educação relativamente à mesma, implicam políticas relativas à afectação de pessoal a estas escolas e à formação dos que já estão em serviço que sejam consentâneas com a promoção da qualidade do desempenho dos professores destas escolas.

Responder às exigências da procura em expansão

25. *Desafios acrescidos com a prevista expansão da oferta de ensino.* A necessária e prevista expansão da oferta escolar aumenta a intensidade dos desafios que a procura docente coloca às políticas docentes. Mesmo que diminuam as taxas de abandono e de repetência dos alunos, o aumento da taxa de escolarização e a diminuição do número de alunos por professor tornam necessário o recrutamento de mais professores. Este aumento faz crescer o risco do recurso a professores sem qualificação adequada e de assimetrias na respectiva distribuição pelas regiões, a menos que sejam tomadas as necessárias medidas de qualificação profissional e de atracção para a docência em localidades menos procuradas pela oferta.

Pontos críticos e desafios da formação inicial de professores

26. *Formar mais professores e com melhor preparação.* O desafio global da formação inicial de professores na GB é não só o de formar mais professores, mas também o de formar professores mais bem preparados e mais competentes. Foram identificados alguns pontos críticos cuja superação é relevante para responder adequadamente a tal desafio. Assinale-se, desde já, que estes pontos críticos não estão apenas relacionados com a definição de políticas, mas também com a implementação das mesmas.

Enquadrar legalmente o sistema e garantir tutela efectiva

27. *Inexistência de lei do sistema de formação de professores e de estatuto dos estabelecimentos.* Não é actualmente conhecida a legislação que enquadra a estrutura e o funcionamento do sistema de formação de professores e de cada estabelecimento que a assegura. O indispensável futuro enquadramento legal vai confrontar-se com a necessidade de definição política da resposta a dar, entre outros, aos pontos críticos aqui identificados.

28. *Ausência de participação da administração do ensino básico e secundário na tutela da formação inicial.* Actualmente, cabe à Direcção do Ensino Médio e Superior a tutela da formação inicial de professores. Independentemente da eventual necessidade de reforço da efectividade desta tutela, verifica-se que, no exercício desta, tem sido fraca a participação da administração do ensino básico e secundário. Ora, de facto, é esta administração que mais directamente representa a procura social da qualificação docente, não apenas em termos quantitativos, mas sobretudo em termos qualitativos e que, por exemplo, melhor deve conhecer, *ex ante*, as competências docentes exigidas pelos programas escolares e, *ex post*, o eventual desfasamento entre a qualificação adquirida e o desempenho esperado na sala de aula e na escola. É ainda nas escolas básicas e secundárias dependentes desta administração que se desenrola a prática pedagógica assistida, componente fundamental da formação. Pelo que, a ausência de contributo deste sector da administração da educação na tutela da formação inicial de professores pode ser factor de menor adequação desta às exigências do ensino nas escolas.

29. *Frágil articulação entre o exercício dos poderes da tutela e da autonomia das Escolas Normais.* Em grande parte devido à falta de um Estatuto conhecido e actualizado das Escolas Normais e ao frágil acompanhamento destas pela tutela, verifica-se uma deficiente articulação entre o exercício dos poderes da tutela e o dos órgãos de direcção das Escolas, agravada pela falta de clareza nas atribuições e competências destes; o que constitui um obstáculo significativo à definição de um projecto institucional inscrito no projecto nacional e à gestão relevante, eficiente, eficaz e sustentável das Escolas, conducente à prossecução do mesmo.

Alargar a rede de cursos

30. *Oferta pública, privada e de parceria público-privada.* Actualmente, a oferta pública desenvolve-se em dois estabelecimentos para formação de professores do ensino básico e em um para a dos do ensino secundário; há ainda um que forma professores de Educação Física para o básico e para o secundário. A oferta privada, por parte de uma ONG e da Igreja Católica, concentra-se em dois cursos de formação para o pré-escolar. A oferta em parceria público-privado é um projecto promovido pela ONG ADPP para formação de professores do ensino básico. Entre os pontos críticos desta rede de estabelecimentos e cursos, para cuja solução são levantadas hipóteses a considerar, destacam-se:

- *Ausência de oferta pública para o pré-escolar.* Não estando previsto um forte investimento na oferta pública de educação pré-escolar, mas apenas o apoio à iniciativa privada e comunitária, o adequado reconhecimento público, acompanhado de apoio

financeiro estatal, dos cursos privados existentes e de outros que as mesmas entidades, ou outras, venham a desenvolver fora de Bissau, talvez seja o caminho a seguir, não se justificando provavelmente a criação de um curso numa das escolas normais públicas, solução por vezes referida.

- *Localização da oferta pública para o ensino básico apenas em duas regiões (Bissau e Bolama).* Acontece que nas outras sete regiões há uma maior percentagem de professores do ensino básico sem a exigida qualificação formal; além disso, para formar anualmente o número (520 em média) de professores necessários para a expansão do ensino básico, prevista na CPE, as duas escolas normais não têm capacidade de resposta (cerca de 110 diplomados por ano nos dois últimos anos); neste contexto, o alargamento da oferta de formação inicial e a sua abertura fora de Bissau e de Bolama são questões que emergem. Podem ser consideradas três hipóteses de solução:
 - Alargar a oferta pública no interior (sem prejuízo do justificado ajustamento do número de candidatos nas escolas normais já em funcionamento), criando, por exemplo um curso no Norte do país que captasse alunos de Cachéu e de Oio (onde há 69% e 86% de professores sem qualificação profissional, respectivamente) e outro no Leste, para alunos de Gabu e Bafatá (com 81% e 75% sem qualificação); estes cursos poderiam ser oferecidos por escolas normais próprias ou por uma escola já existente;
 - Apoiar o projecto de criação de 7 cursos pela ADPP, no quadro de uma parceria público-privado.
 - Alargar a oferta pública e apoiar ao mesmo tempo o desenvolvimento desta parceria.

No caso de qualquer uma das duas últimas hipóteses, e muito mais no caso da última, talvez a mais aconselhável, será relevante ponderar se haverá necessidade de diplomar 850 professores por ano, a partir de 2015, mesmo que uma grande percentagem seja de professores já em serviço.

- *Localização da oferta pública para o ensino secundário geral em Bissau e ausência de oferta para o ensino secundário complementar.* Acontece que é nas regiões do Norte (Cacheu e de Oio) e do Leste (Gabu e Bafatá) que a percentagem de professores do secundário sem qualificação se afasta entre 7 e 17 pontos percentuais da média nacional (48%), que apenas menos de 15% de uma amostra de formandos para a docência no ensino secundário geral é oriunda das cinco regiões do Leste (Gabu e Bafatá) e do Sul (Bolama, Quinara e Tombali) e que mais de 80% dos alunos do secundário frequentam este nível de ensino em Bissau. A necessária expansão da oferta de ensino secundário no interior do país, bem como a indispensável correspondente captação de professores para as respectivas escolas, questionam a localização centralizada da actual oferta de formação. No entanto, de acordo com a CPE, seria necessário recrutar apenas 115 docentes em média por ano para o ensino secundário geral e 60 para o complementar. Ora, em 2007-2008 foram diplomados cerca de 200 professores no conjunto dos cursos da ENS TT (incluindo a Licenciatura em LP) e da EN EFD; este número de diplomados, superior às previstas necessidades³, poderá justificar a admissão anual de um maior número de professores em serviço sem qualificação, se compensada com recrutamento de professores qualificados, mas dificulta a ponderação da hipótese de abertura de oferta de formação inicial fora de Bissau, pelo que a prioridade terá de ser dada a outras medidas para atrair candidatos aos cursos de qualificação e ao ensino nessas regiões. É certo que não existe oferta específica de formação para o ensino secundário complementar, mas também é certo que os diplomados para o ciclo geral

³ Não existe um cálculo das necessidades de professores por disciplina, não sendo possível fazer uma comparação com o número anual de diplomados em cada uma.

têm sido recrutados para o complementar, embora haja disciplinas neste ciclo inexistentes no ciclo geral. A não ser para estas disciplinas, a ausência de formação específica não parece problemática em termos da quantidade dos professores anualmente necessários (60); a questão que se pode levantar é se o nível da respectiva qualificação está adequado às exigências dos programas do ensino secundário complementar e, caso não esteja, se será melhor solução promover essa adequação ou se há justificação para criar cursos específicos para o efeito. Na primeira hipótese, bastaria criar novos cursos de formação para a docência das disciplinas para as quais não existe oferta actual na ENS TT. Seria ainda de considerar, de modo complementar, a hipótese de criar um curso de pós-graduação pedagógica para os detentores, nessas disciplinas, de um grau académico no ensino superior, nomeadamente no caso da docência nas disciplinas dos cursos da futura via técnico-profissional do ensino secundário. Esta pós-graduação poderá também admitir professores já em serviço e ser assegurada, de modo descentralizado, pela ENS TT ou por instituições do ensino superior, público ou privado, que ministram a formação nas disciplinas a ensinar.

- *Diversidade de níveis e de tipos de escolas de formação.* Actualmente, as EN enquadram-se no ensino médio e as ENS (incluindo a ENEFD), no ensino superior; a habilitação de acesso ao curso de educadores de infância organizado pela Igreja Católica é o ensino secundário complementar; a maioria dos admitidos na EN 17F possui a 11ª classe; existe a proposta inscrita na CPE de reduzir a duração dos cursos de formação para o ensino básico a um ano e meio, no pressuposto, crê-se, que o acesso se fizesse após o final do ensino secundário. Isto é, há uma tendência para a formação para a docência se situar ao nível pós-secundário. Haveria assim vantagem em que toda esta formação fosse considerada de nível superior, mesmo que no caso do ensino básico (e no do pré-escolar) conduzisse eventualmente apenas à atribuição de um diploma profissional sem grau académico. Nesta hipótese, não seriam necessários diversos tipos de escolas normais: bastaria um único tipo – ENS – que asseguraria cursos para três, dois ou apenas um nível de ensino, conforme as necessidades, não se justificando duas instituições públicas de formação de professores na mesma localidade.

Melhorar os programas de formação.

31. Necessidade de adequação, actualização e melhoria de qualidade programas de formação. È reconhecida a necessidade de adequação e actualização dos actuais programas⁴ de formação de professores, melhorando assim a sua qualidade:

- O programa de formação dos professores do ensino básico permanece orientado para a docência no ciclo elementar, não considerando ainda o ciclo complementar; o mesmo acontece com o do ensino secundário que visa preparar para o ciclo geral deste, quando os diplomados são também recrutados para o ciclo complementar⁵;
- Os planos de estudos dos cursos, excepção feita aos de formação de educadores de infância, não se baseiam numa prévia identificação dos resultados de aprendizagem a prosseguir em função de um perfil de desempenho docente; são em geral constituídos por um mosaico de unidades curriculares sem clara relação com as exigências de um tal perfil e com fraca articulação entre elas, nomeadamente entre as que se referem às disciplinas a ensinar e as que se referem às metodologias do respectivo ensino e entre estas e as oportunidades de prática pedagógica assistida;

⁴ Aqui considerados numa acepção global, incluindo resultados de aprendizagem a prosseguir, planos de estudos, programas das unidades curriculares e metodologias das oportunidades de aprendizagem e da avaliação do processo implementado, bem como dos resultados conseguidos.

⁵ O que se justificará tanto mais se esta situação de facto vier a ser considerada a solução desejável: uma qualificação única para os dois ciclos do ensino secundário.

- Assinala-se a deficiente articulação entre os programas do ensino básico e secundário e os programas de formação para a respectiva docência; reconhece-se, por outro lado, a necessidade de renovar e actualizar os primeiros, pelo que o desafio de adequação dos programas de formação às exigências do ensino está no imperativo de a realizar não em função dos programas actuais de ensino, mas daqueles em emergência⁶;
- Verifica-se no processo de admissão dos candidatos pouca exigência relativamente ao domínio da Língua Portuguesa, não sendo dada a indispensável atenção prioritária ao desenvolvimento desta competência no início do curso;
- Na implementação do programa de formação, mais do que a gestão integrada do contributo dos vários formadores e das várias unidades de formação, predomina a adição de contributos individuais e singulares;
- Em parte devido não só à ausência de equipamentos e materiais pedagógicos, mas também à insuficiente competência ou frágil motivação de formadores e à fraca participação dos formandos, aliás por vezes pouco assíduos, predominam as oportunidades de aprendizagem expositivas por parte dos formadores e passivas por parte dos formandos, em que o papel destes, na maior parte dos casos, não vai muito além de tomar apontamentos nas aulas e estudar posteriormente com base apenas nestes;
- Os atrasos crónicos no pagamento dos salários aos formadores contribuem para a respectiva desmotivação profissional e fraca assiduidade;
- Em termos da certificação da formação adquirida por cada formando esta não se baseia num juízo integrado da sua adequação às exigências do desempenho docente, mas tão só na avaliação das aprendizagens conseguidas em cada unidade curricular.

Desenvolver parcerias de qualidade para a prática pedagógica

32. *Uma das componentes mais frágeis da formação inicial.* A componente de prática pedagógica assistida, de relevância capital para a aquisição de competências de ensino em situações concretas, é considerada por todas as análises como das mais frágeis na formação dos professores, tanto do ensino básico como do secundário. As dimensões desta fragilidade são variadas: a qualidade do ensino nas escolas onde ocorre (irregular assiduidade de alunos e de professores; inexistência de equipamentos e materiais pedagógicos; deficiente preparação de professores, nomeadamente no domínio da LP); falta de preparação dos professores não só das escolas básicas e secundárias, mas também das escolas normais, para orientar esta prática; irregular assiduidade dos formandos; ausência de articulação entre o saber sobre as disciplinas a ensinar e o saber sobre a metodologia do seu ensino, bem como a pouca especificidade desta relativamente à natureza de cada disciplina a ensinar; inexistência de formação sistemática dos formadores das escolas normais e das escolas básicas e secundárias no domínio das metodologias de ensino; fraco investimento das escolas normais no desenvolvimento da qualidade das escolas parceiras e na formação dos professores destas que fossem responsáveis pela orientação da prática pedagógica. Superar este ponto crítico quase justificaria, por si só, um programa específico de apoio externo às escolas normais.

⁶ Relembrem-se aqui as interrogações deixadas acima sobre as vantagens em caminhar no sentido de um currículo por competências no ensino básico.

Qualificar e motivar os formadores

33. *Limitações de saber, de querer e de poder.* Os pontos críticos relativos aos formadores das EN, para além das assimetrias de género, têm a ver com a necessidade de desenvolvimento da adequação da sua competência às exigências do desempenho, com as condições que diminuem a sua motivação para investir no desempenho necessário e com a ausência de meios que tornam impossível o desempenho para que estejam eventualmente preparados e motivados:

- Na maioria dos casos, excepção feita à EN 17F, é pouco significativo a percentagem de formadoras;
- Nem todos os formadores possuem uma qualificação de nível superior ou experiência docente no nível de ensino para o qual preparam professores; por outro lado, é provável que nenhum tenha adquirido formação específica para a docência de algumas unidades curriculares dos planos de estudo dos cursos das EN, uma vez que não existe oferta de tal formação na GB; o que acontece, nomeadamente, relativamente às metodologias específicas de ensino das disciplinas de cuja docência os futuros professores vão ser responsáveis; aliás, a necessidade (e a reivindicação) de aprofundamento da qualificação existente é reconhecida por muitos formadores;
- Os atrasos no pagamento dos salários, a suspensão da progressão na carreira e as deficientes condições de exercício docente não promovem a necessária motivação profissional dos formadores, como a sua fraca assiduidade, por exemplo, mostra; para uma boa percentagem destes acresce a instabilidade provocada pelo facto de serem apenas formadores contratados;
- Mesmo que estivessem bem qualificados e motivados, não existem, na maior parte das disciplinas dos planos de estudo, os recursos materiais e pedagógicos indispensáveis para o adequado desempenho docente.

34. *Adequação do número de formadores ao número de alunos.* Um outro possível ponto crítico relativo aos formadores pode ter a ver com a sua proporção face ao número de alunos: em certos cursos, o número de alunos por formador parece ser bastante baixo (por exemplo na EN 17F, haveria 49 formadores para cerca de 300 alunos; e na ENEFD, 31 formadores para 124 alunos, em 2008-2009); mas será necessário aceder a dados mais fiáveis sobre o número de alunos e de formadores para esta desproporção ser identificada como ponto crítico.

Diversificar os formandos e atrair os melhores

35. *Formandos: assimetrias de género e de origem regional.* Excepção feita à EN 17F, é pouco significativo o número de formandas das EN; é igualmente mínimo o número de formandos oriundos da maior parte das regiões onde não funcionam EN. Para além do contributo que, para superar este ponto crítico, darão o aumento da taxa de escolarização e de sucesso das raparigas e dos oriundos das regiões do interior do país, bem como o alargamento da rede de EN, será importante criar, desde já, incentivos específicos susceptíveis de atrair mais raparigas e mais candidatos do interior para a formação docente.

36. *Seleção pouco exigente de formandos ou complemento de formação indiferenciado.* A proposta para reduzir a duração dos cursos de formação para os professores do ensino básico, conjugada com a de que estes sejam qualificados como professores únicos para as seis classes deste, pressupõe que a competência nas disciplinas a ensinar, e a ensinar *em LP*, já existe no momento de admissão aos cursos. Não parece fácil garantir este pressuposto se o nível exigido de acesso aos cursos não for o do final do ensino secundário e se, mesmo neste caso, não houver uma selecção mais exigente dos candidatos. Se com o aumento da exigência na selecção não for possível atrair o número de candidatos necessários, seria de organizar um período propedêutico para complemento de formação, ainda que apenas para os que dele necessitassem. Tal período já existe no caso da ENS TT; destina-se, no entanto a todos os admitidos, não diferenciando as

necessidades de complemento de formação, conforme os candidatos, nem dando uma atenção prioritária ao indispensável domínio na LP.

37. Fraca eficiência interna e insuficiente número de diplomados. Se a expansão do ensino básico for a planeada na CPE, a actual média anual de diplomados não será suficiente para as exigências da mesma. O alargamento da rede de EN contribuirá para a responder à procura de docentes provocada por essa expansão. Um outro contributo será dado pela melhoria da eficiência interna dos actuais cursos de formação: diminuição de abandonos, de reprovações e de número de anos gastos para completar os cursos. Uma selecção mais exigente e/ou um complemento de formação podem contribuir para este aumento, mas a melhoria do processo de formação e das condições de participação dos formandos na mesma constitui também um desafio. O alargamento do número de candidatos admitidos pelas actuais EN é sem dúvida outro caminho a seguir, desde que haja formadores competentes, instalações e equipamentos em conformidade.

Garantir a qualidade das qualificações para a docência

38. Ausência de dispositivo externo de avaliação dos cursos e/ou de certificação profissional dos diplomados. Não há dados objectivos e abrangentes sobre a adequação da formação assegurada pelas EN às exigências do desempenho docente, nem sobre a real competência docente dos seus diplomados; não existe nenhum dispositivo externo de avaliação dos cursos ou de certificação profissional dos diplomados; também não são conhecidos estudos sobre a qualidade do seu ulterior desempenho docente. No entanto, a representação transmitida por vários actores significativos tende a ser a da inadequação da competência adquirida às exigências do desempenho. Foram recolhidos vários testemunhos sobre esta questão, sem o valor que teriam os resultados de estudos representativos do universo dos professores, obviamente. O Ministro da Educação, por exemplo, manifestou preocupação com o nível de qualificação dos professores, dada a sua relevância para a aprendizagem dos alunos que chegam à 11ª classe com fraca preparação.

39. Inadequação da qualificação para a docência em LP. A inadequação da qualificação obtida nas EN seria de especial gravidade no domínio da LP, dado o facto de a docência de todas as disciplinas dever ser assegurada em Língua Portuguesa. Na audiência referida no ponto anterior, o Ministro acrescentou que há professores que nem sequer conseguem falar em Português; esta foi também a opinião do Secretário de Estado de Ensino; e o director do INDE confirmou este facto: há professores do ensino básico que asseguram as aulas em crioulo por não dominarem a Língua Portuguesa, nem a saberem ensinar como língua segunda.

40. Melhoria de recursos e de processos acompanhada por análise de resultados. Todo o investimento feito em recursos e processos de formação será de pouca relevância se não conduzir aos resultados necessários. A ausência de análise dos resultados obtidos, acompanhada da reformulação de recursos e de processos que a mesma for aconselhando, constitui um ponto crítico significativo da actual situação da formação inicial de professores. Esta análise, cuja realização compete às próprias EN e à respectiva tutela, com o grau de formalidade possível, constituiria um importante instrumento de gestão com vista a promover a adequação das qualificações dos professores às exigências do desempenho docente.

Atribuir às Escolas Normais um papel mais significativo na formação em serviço

41. EN perspectivadas apenas como instituições de formação inicial, antes do exercício docente. A formação inicial, antes do exercício docente, tem sido a missão principal das EN. Acontece que uma percentagem elevada de professores em serviço não possui qualificação formal para a docência. Se é exacto que a alguns destes tem sido dada a oportunidade de frequentar os cursos de formação inicial, também é certo que, para a maioria, a oportunidade para adquirir a formação em falta tem sido a participação em cursos assegurados no quadro de

projectos “ad hoc”, geridos directamente pelo ME e com papel pouco significativo das EN, com a agravante de, na maior parte dos casos, os cursos destes projectos não se terminarem com certificação de qualificação profissional. Um dos obstáculos a uma participação mais significativa das EN na formação inicial em serviço reside na localização das EN apenas em Bissau e Bolama, conjugado com o facto de não ser razoável retirar anualmente do serviço docente um elevado número de professores. Com o alargamento a outras localidades da rede de EN seria de considerar a organização por parte destas de cursos específicos (em vez de os integrar nos cursos destinados prioritariamente aos que ainda não exerceram) para os docentes em exercício, que não exigissem a suspensão do serviço docente. Seria mesmo de perspectivar de imediato esta hipótese para os docentes de Bissau e de Bolama. É importante que as EN tenham um papel charneira em todo o sistema permanente de formação em serviço a criar.

Dar atenção a condicionantes globais da política de formação de professores

42. *Condicionantes globais da formação de mais e melhores professores.* Para a superação dos pontos críticos acima identificados destacam-se duas condicionantes globais, a merecer atenção prioritária: a vertente orçamental e a capacidade de actuação dos órgãos de governo e da administração pública da educação. No primeiro aspecto, há que ter em conta não apenas a possibilidade de afectação da verba necessária para pessoal, instalações e equipamento, mas também a atempada realização da despesa correspondente. A capacidade de actuação política e administrativa dependerá da acrescida estabilidade, autoridade e competência dos órgãos de governo e da administração pública.

Pontos críticos e desafios da formação em serviço

43. *Oferta de formação pouco adequada à procura.* Mesmo que todos os professores que fosse necessário recrutar tivessem já adquirido a competência exigida pelo desempenho docente, seria ainda necessário garantir-lhes apoio continuado ao desenvolvimento da sua competência profissional. Acontece que, na GB, a maioria dos professores não possui a qualificação formal exigida pela docência, pelo que cabe às políticas de gestão da actividade docente proporcionar oportunidades adequadas não só para actualização da formação, mas também para completamento da mesma. Acontece que a formação em serviço até agora proporcionada se caracteriza pelo pouco impacto na prática docente e na progressão na carreira

Promover formação com mais impacto na prática docente e na progressão na carreira

44. *Projectos “ad hoc”.* Exceptuando a concessão de bolsas de estudo a uma pequena percentagem dos professores sem habilitação, para aquisição do diploma de qualificação profissional nos cursos de formação inicial, a resposta principal dada pelo ME à necessidade acabada de identificar tem sido o desenvolvimento de sucessivos projectos “ad hoc”. Projectos que têm sido financiados e orientados pela cooperação externa, bilateral e multilateral; importante investimento financeiro tem sido feito neste domínio, ao longo dos últimos 30 anos. Estes projectos, no entanto, além de terem como destinatários prioritários, e quase únicos, os professores do ensino básico e de abranger apenas uma pequena percentagem dos professores das escolas comunitárias⁷:

- Nem sempre foram implementados de acordo com o planeamento feito;
- Dificilmente se pode dizer que tiveram impacto relevante nas práticas docentes e nas aprendizagens dos alunos;
- Raramente tiveram impacto no ingresso ou progressão na carreira docente;

⁷ Estes, no entanto, têm sido abrangidos por pequenos projectos da iniciativa de ONG, sobretudo, por vezes com apoio da cooperação multilateral ou bilateral.

- Não deram, até hoje, origem a um sistema permanente e sustentado de formação em serviço; as Comissões de Estudo e as Unidades de Apoio Pedagógico, podendo constituir uma dimensão importante deste sistema, têm fraca implantação.

45. *Expectativas irrealistas quanto ao impacto da formação na qualidade do ensino.* No investimento feito em formação houve porventura uma expectativa irrealista quanto aos efeitos desta na qualidade do processo e dos resultados do ensino. De facto, como ficou dito, o desenvolvimento da competência dos professores não é suficiente para um desempenho de qualidade; este é condicionado ainda pela motivação para investir na docência, por parte dos professores, e pela existência de recursos que o tornem possível. Ora nesta duas dimensões (*querer* agir e *poder* agir) existem muitos constrangimentos e o investimento político não tem sido tão intenso como no caso da formação (para *saber* agir). Acresce que quando esta se desenrola em exercício, a própria aquisição do saber agir se torna difícil com a presença de tais constrangimentos. Isto é, sem a intervenção sustentada naquelas dimensões, aumenta a probabilidade da irrelevância da formação em exercício. Se pode ter sentido atribuir à insuficiente qualificação dos professores os parcos resultados nas aprendizagens dos alunos da GB, não é razoável, contudo, considerá-la como o único factor.

46. *Impacto relevante da instabilidade política, administrativa e escolar na qualidade da formação.* Assinale-se que os pontos críticos destes projectos não derivam só das respectivas características, mas também, e em primeiro lugar, da crónica instabilidade política, administrativa e escolar vivida na GB nas últimas décadas e do contexto socioeconómico do país; estes factores dificultam, sobretudo, a implementação dos projectos de acordo com o planeamento feito (assiduidade e abandono de formandos, distribuição atempada de materiais, etc.), fragilizando, por conseguinte, o respectivo impacto na mudança das práticas e na progressão na carreira. Basta pensar, e é só um exemplo, que não é possível formação em exercício se os professores não estão em exercício, nem acompanhamento de prática docente se os docentes não estão a praticar, mas em greve, como tem acontecido frequentemente por longos períodos; o mesmo se diga se os responsáveis da administração central e regional da educação, coordenadores e executores destes projectos, mudarem frequentemente com as mudanças dos membros do Governo.

Passar dos projectos “ad hoc” à institucionalização da formação contínua de formação

47. *Dimensões a alterar.* Entre as características específicas destes projectos que têm conduzido ao seu fraco impacto nas práticas docentes, na progressão na carreira e na capacitação institucional nacional, destacam-se as seguintes:

- ***Estrutura de coordenação e implementação:*** multiplicidade de intervenientes e fraca presença das EN. Os projectos tendem a envolver um número exagerado de intervenientes responsáveis pela sua coordenação e implementação. Esta multiplicação de estruturas complexifica o desenvolvimento dos projectos, contribuiu para o aumento das despesas e provoca conflitos de competências entre os vários organismos centrais e regionais do ME. Um motivo subjacente a esta multiplicação pode ser o de contornar o ambiente desfavorável gerado pelo não pagamento atempado de salários do pessoal da administração da educação. Por outro lado, a participação das EN enquanto instituições tem sido escassa, sendo certo que a sua concentração geográfica constitui um obstáculo a uma presença mais significativa.
- ***Formadores:*** inexistência de um corpo estável e competente. Raramente esteve no centro das preocupações dos projectos a formação de um corpo de formadores estável e disponível. Na maioria dos casos, os formadores são recrutados de entre os técnicos que ocupam posições-chaves nas estruturas da administração central ou regional do ME, nem sempre com a devida competência para a função ou para a área específica de

formação, sobretudo quando se trata do acompanhamento da prática docente, e aos quais, em cada caso, é proporcionada uma formação *ad hoc*⁸. Esta prática tem originado paralisações e disfunções em estruturas da administração a que cabem outros papéis no processo de formação. Acresce que cada projecto recruta os seus formadores que nem sempre são os mesmos que participaram em projectos anteriores.

- **Formandos: heterogeneidade.** Em geral, os projectos não identificam previamente os diferentes níveis de qualificação, de competência e de experiência profissional dos professores, o que origina grupos tão heterogêneos em que é difícil ter em conta a diversidade das necessidades de formação. Em alguns projectos, procurou-se ter em consideração esta diversidade, mas tendo apenas em conta o nível formal de escolaridade, o que não é suficiente⁹. De facto, a maioria dos projectos não deu relevância à identificação dos perfis de entrada na formação.
- **Perfil de saída: frágil de articulação com programas e manuais de ensino e com o contexto de ensino na GB.** O currículo de formação tem incluído, em geral, as duas componentes, a académica e a pedagógica. Mas os conteúdos programáticos nem sempre correspondem às exigências dos programas oficiais de ensino e às orientações dos manuais utilizados, nem às reais dificuldades encontradas pelos formandos no seu desempenho profissional, no contexto específico das escolas da GB. O que estaria relacionado com o predomínio do contributo externo importado.
- **Recursos didácticos: inadequados ao contexto, de difícil compreensão e não distribuídos atempadamente.** Há a tendência para cada projecto recorrer à elaboração dos seus próprios manuais, o que nem economicamente é justificado. Os manuais apresentam, em geral, uma linguagem de difícil acesso para o nível dos formandos. Além disso, são poucos os modelos que incluem a concepção e a produção de materiais didácticos a partir dos recursos locais disponíveis e em consonância com a política de educação e o contexto escolar guineense. Finalmente, em alguns casos, os materiais são organizados, produzidos ou adquiridos depois da concretização da formação, ou nos seus momentos finais.
- **Acompanhamento da prática docente: difícil operacionalização.** Embora alguns projectos prevejam esta dimensão, de relevância capital para o impacto da formação na melhoria das práticas docentes, poucos são os casos em que foram criadas condições materiais e logísticas para a operacionalização de processos de acompanhamento e observação dos formandos no contexto escolar. Além disso, não tem sido dada a devida atenção ao papel de coordenação pedagógica que podia ser desempenhado pela direcção de cada escola, como é assinalado, por exemplo, na avaliação do COME (Rosabal, 2005, pg.48).
- **Certificação: ausência de certificação com implicações na carreira docente.** Na maioria dos projectos não houve esta preocupação e, portanto, a formação não foi certificada. Noutros casos, houve certificação, mas sem efeito na carreira docente. Verifica-se, além disso, a tendência para a certificação se basear apenas em função da frequência de um curso ou do aproveitamento nas disciplinas do curso, sem verificação da competência em situação de prática docente. Além disso, não tem sido considerada a

⁸ Como se lê na avaliação do mais recente projecto de formação, liderado pela UNICEF: “O nível académico dos Formadores é ainda baixo, especialmente em algumas áreas; havia formadores com nível académico inferior a Formandos com nível de 9ª classe, o que se constitui num problema pedagógico” (Ministério da Educação, 2008 a, p. 81).

⁹ Como se lê na avaliação do mais recente projecto de formação liderado pela UNICEF: “O nível de domínio de conteúdos pelos Formandos revelado nas Turmas não correspondia ao nível académico declarado no início do Programa” (Ministério da Educação, 2008 a, pg 53).

possibilidade de os professores poderem ser certificados também com base na competência adquirida na *experiência profissional*, devidamente comprovada, sobretudo nos casos de professores com muitos anos de docência, ainda considerados como professores não formados.

- ***Avaliação dos projectos: limitada, em geral, ao historial da implementação.*** Em muitos projectos não houve avaliação dos resultados conseguidos pelos formandos, sobretudo em termos de mudanças nas suas competências profissionais; muito menos existe qualquer tentativa de relação entre formação e aproveitamento dos alunos, o que será mais fácil quando os resultados dos exames nacionais forem devidamente tratados. A maioria das avaliações centra-se no historial da implementação dos projectos.
- ***Formação ou complemento salarial?*** Alguns projectos foram atribuindo um subsídio financeiro aos participantes, em princípio para cobrir as despesas que estes fazem em viagens, refeições e estadia; em alguns casos, pelo menos, o montante do mesmo tem sido superior às despesas feitas, pelo que constitui objectivamente um complemento salarial¹⁰. Se é exacto que, deste modo, tem sido um factor acrescido de motivação, também é exacto que tem conduzido a fazer depender da concessão deste tipo de subsídio a participação em actividades de formação, tornando-se esta medida dos organismos internacionais financiadores um obstáculo ao desenvolvimento de um sistema localmente sustentável de formação em exercício.
- ***Capacitação institucional nacional e desenvolvimento de sistema permanente.*** De uma forma geral, os projectos de formação foram recorrentemente colocadas sob forte dependência, do ponto financeiro e de recursos pedagógicos e humanos, de apoios de organismos externos, que foram variando. Este facto leva a que tenham predominado as perspectivas das entidades financiadoras, deixando pouco espaço para as políticas nacionais, frágeis, reconheça-se. Além disso, cada projecto tem os seus programas, metodologias e materiais e recruta os seus formadores¹¹, sem ter em conta o que foi feito em projectos anteriores, o que não proporciona um processo de progressivo aperfeiçoamento dos mesmos ao longo do tempo. Dir-se-ia que só muitos dos formandos, que vão passando de projecto em projecto, são o único elemento permanente. Neste contexto, os projectos pouco ou nada têm contribuído para uma real capacitação de instituições e recursos humanos locais e para o desenvolvimento sustentável de um sistema de formação de professores em exercício.

Pontos críticos e desafios da gestão do exercício docente

48. *Limites à prossecução dos objectivos das políticas de gestão da actividade docente.* Entre os objectivos principais das políticas de gestão da actividade docente contam-se os seguintes:

- Atrair para a docência diplomados com a adequada qualificação académica e profissional em número suficiente para responder às necessidades do sistema escolar;
- Proporcionar a aquisição em serviço da competência profissional, quando a oferta não satisfaz a procura de professores qualificados e torna assim necessário o recrutamento de pessoas sem qualificação;

¹⁰ Como se lê no relatório do mais recente projecto de formação liderado pela UNICEF: “É lícito analisar que o Programa de Formação de Professores nesse contexto, cumpriu também um papel compensatório, ainda que isso não tenha sido intencionalizado ou planejado, tendo os subsídios (*per diem*) assegurados diariamente aos Formadores e Formandos convertido em renda substitutiva dos salários, em constante atraso” (Ministério da Educação, 2008 a, p.37).

¹¹ Verificando-se, por vezes, rotatividade de formadores no âmbito do mesmo projecto (Ministérios da Educação 2008 a, p. 81).

- Motivar os professores recrutados para investir na sua actividade profissional, reduzindo ao mínimo o seu absentismo e acumulação de funções, bem como o abandono precoce da docência;
- Proporcionar condições para que professores competentes e motivados possam manifestar o desempenho docente que melhor promova a aprendizagem dos alunos.

Vários pontos críticos identificados nas políticas de gestão da actividade dos professores na GB fazem com que, além da adequada competência para o desempenho docente, também não estejam asseguradas as devidas condições de motivação para investir no ensino, nem existam os recursos que tornem possível um desempenho promotor da aprendizagem dos alunos.

Instituir carreira docente mais motivadora

49. *Salários baixos e pagos com atrasos crónicos, progressão na carreira suspensa e inexistência de incentivos.* De entre os pontos críticos ligados à carreira docente, para além da relativa complexidade da sua estrutura, destacam-se os seguintes com influência na frágil motivação para investir no ensino de que o absentismo, a acumulação de funções, o abandono e a ausência de candidaturas, nomeadamente para certas localidades, são indicadores:

- Salários baixos, pagos com grandes atrasos, situação agravada com a suspensão de todos os complementos salariais; esta situação, causadora de frequentes greves prolongadas, está não só relacionada com dificuldades de afectação e de gestão orçamental, mas também com a morosidade dos processos formais de admissão de professores como Novos Ingressos e como Contratados;
- Suspensão da progressão na carreira e correlativa estagnação de nível salarial, devidas a dificuldades orçamentais, à ausência de implementação de requisitos essenciais para a progressão, tais como a avaliação do desempenho e o registo de assiduidade, e à incapacidade dos serviços do ME para verificar a existência de condições de progressão em cada caso concreto;
- Inexistência de incentivos para o exercício docente em localidades menos procuradas;
- Instalações escolares em mau estado e sem as mínimas condições de higiene;
- Inexistência de segurança social em caso de doença.

Proporcionar meios essenciais para o desempenho eficaz

50. *Equipamento escolar, recursos pedagógicos e financeiros, tempo de ensino, elevado número de alunos e heterogeneidade de turmas.* Mesmo que os professores fossem todos competentes para o desempenho docente e estivessem muito motivados para nele investir, existem vários condicionamentos que tornam difícil, ou impossível, a concretização de um desempenho adequado à promoção da aprendizagem dos alunos:

- Mau estado das instalações escolares, falta generalizada de equipamento escolar básico (carteiras, cadeiras, quadros, giz...);
- Inexistência de manuais escolares, que já não são distribuídos há vários anos;
- Ausência de orçamento para despesas de funcionamento;
- Elevado número de alunos por turma e heterogeneidade etária da composição das turmas;
- Tempo escasso para o ensino devido à existência de turnos, às condições de iluminação das escolas, bem como ao atraso e absentismo dos alunos.

Medidas prioritárias de política docente na GB

51. *Desafios que urgem medidas.* Em síntese, os principais desafios da política docente na GB, identificados ao longo deste estudo, são:

- Qualificar profissionalmente o número de professores necessários para a expansão do sistema escolar;
- Assegurar, ao mesmo tempo, a adequada qualificação dos professores já em exercício e a recrutar;
- Oferecer condições de exercício docente que, por um lado, fomentem a motivação profissional dos professores e, por outro, lhes proporcionem os meios que tornem possível o desempenho promotor da aprendizagem dos alunos;
- Promover a equidade na distribuição dos professores pelas escolas.

Para responder a estes desafios, o estudo sugere um conjunto de medidas prioritárias.

Qualificar professores em número suficiente

52. *Medidas diferentes, conforme os níveis de ensino:*

- Na educação pré-escolar, o previsível aumento necessário de educadores de infância pode ser garantido pela emergente oferta privada de oferta formativa, com eventual apoio financeiro público;
- No ensino básico para responder à procura resultante da expansão da taxa de escolarização definida na CPE, é necessário aumentar o número de vagas da oferta formativa pública (ou em parceria público-privada), preferencialmente descentralizada, e melhorar a eficiência interna das formações;
- No ensino secundário mais do que aumentar significativamente o número total de professores a formar, urge adequar as vagas de formação às necessidades de professores em cada disciplina do plano de estudo, actual e futuro, do ensino secundário.

53. *Adequação do número de formadores e das instalações, equipamentos, materiais pedagógicos e orçamento.* O aumento da capacidade formativa das instituições de formação inicial implica o aumento do número de formadores, nomeadamente no domínio das didácticas específicas (e da correlativa orientação da prática pedagógica) e das disciplinas para as quais não houve até agora oferta de formação inicial. Exige, além disso, o aumento dos meios materiais disponibilizados (instalações, equipamentos, materiais pedagógicos e orçamento), sobretudo se for tida em conta a necessidade de substancial melhoria das condições salariais dos formadores e de descentralização da oferta formativa.

Qualificar professores competentes

54. *Professores capazes de desempenho eficaz.* Para que haja professores capazes de desempenhar eficazmente será necessário tomar medidas para adequar os perfis de qualificação profissional docente e para melhorar os programas de formação, isto é, é indispensável tomar medidas relativas aos objectivos e aos processos de capacitação dos professores em exercício e a recrutar. Para o efeito será de reforçar o papel e a capacidade das instituições tradicionalmente mais dedicadas à formação inicial e orientar neste sentido o apoio financeiro e técnico da cooperação externa.

55. *Adequar os perfis de qualificação profissional*

- O perfil de qualificação de professores generalistas para o ensino básico deve abranger a preparação para a docência nos seis anos deste ensino;

- O perfil de qualificação de professores de disciplinas do ensino secundário deve abranger a preparação para a docência nos seus dois ciclos;
- É necessário criar perfis de qualificação para as disciplinas do actual plano de estudos para as quais até agora não existiu oferta formativa, bem como para novas disciplinas que venham a ser criadas, nomeadamente na prevista via técnico-profissional;
- Todos os perfis de qualificação, de professores polivalentes ou de disciplina:
 - necessitam de garantir uma melhoria substancial da competência dos diplomados no domínio da Língua Portuguesa, a língua de ensino;
 - precisam de ter em conta as exigências dos programas cuja docência vão assegurar, nomeadamente os resultantes da prevista reforma;
 - devem preparar para docência de uma população escolar caracterizada pela heterogeneidade, com origens de vária ordem.

56. *Melhorar os programas de formação*

- Situar toda a formação inicial de professores ao nível pós-secundário, num único tipo de instituição, a Escola Normal Superior inserida no ensino universitário, com as consequentes adequações ao regime jurídico e à carreira docente deste;
- Aumentar a exigência do nível de competência no domínio da Língua Portuguesa no processo de selecção para todos os cursos de formação e dar uma atenção prioritária ao aprofundamento desta competência no início dos cursos;
- Melhorar profundamente a qualidade da componente de prática pedagógica, a desenvolver em parceria com as escolas básicas e os liceus;
- Alterar o processo de certificação profissional dos diplomados de modo a garantir que à mesma corresponde competência efectiva para o desempenho docente;
- Atrair e seleccionar formadores devidamente qualificados e proporcionar oportunidades de elevação do nível de qualificação e de actualização aos formadores em serviço;
- Garantir aos formadores condições de trabalho, salariais e outras, que fomentem o investimento no desempenho das suas funções e exigir, em consequência, assiduidade, competência e dedicação;
- Disponibilizar os equipamentos e materiais pedagógicos essenciais para o ensino e a aprendizagem de carácter experimental, activo e prático e para o estudo independente;
- Reorganizar e melhorar substancialmente os processos de gestão pedagógica dos cursos e da docência de cada disciplina dos seus planos de estudos;
- Desenvolver um dispositivo de avaliação externa dos cursos cujo objectivo prioritário seja, num primeiro momento, fomentar a capacidade de auto-avaliação da própria instituição e o desenvolvimento da qualidade da oferta formativa.

57. *Formação em serviço e contínua: atribuir um papel liderante às instituições de formação inicial.* Com vista a promover a transição de uma cultura de projectos “ad hoc”, com pouco impacto na mudança das práticas pedagógicas /e na carreira docente), para a institucionalização da formação em serviço dos professores, poderiam contribuir as seguintes medidas:

- Intensificar o papel na formação em serviço por parte das instituições tradicionalmente mais consagradas à formação inicial, geograficamente descentralizadas;
- Institucionalizar a participação liderante das instituições de formação inicial na formação contínua dos professores com qualificação profissional, no contexto de parcerias a estabelecer com os estabelecimentos escolares e com a administração da educação, sendo os professores locais orientados e apoiados pelos formadores das instituições de formação inicial;
- Criar a figura de formador local permanente, a tempo inteiro ou parcial, com papel relevante na formação inicial, na formação inicial em serviço e na formação contínua, apoiado no seu papel de formador, a desenvolver essencialmente no contexto da escola e da sala de aula, pelas instituições de formação inicial e delas dependente, ainda que no quadro da parceria destas com as escolas e a administração da educação.

58. *Prioridade da cooperação externa à actividade das instituições de formação inicial.* No quadro da concepção das funções das Escolas Normais, acabada de referir, o apoio técnico e financeiro da cooperação externa terá provavelmente impacto mais relevante, eficaz, eficiente e sustentado na qualidade do desempenho docente se der prioridade às actividades destas Escolas, em vez de se concentrar como até agora em projectos “ad hoc”.

Melhorar as condições salariais, materiais e organizacionais de motivação e de possibilidade para o desempenho docente

59. Condições salariais

- Pagar regular e atempadamente os salários;
- Tornar efectivo o funcionamento da progressão na escala salarial da carreira docente, em função do mérito;
- Aumentar o orçamento público para a massa salarial, de modo a garantir níveis salariais que possibilitem dedicação integral à actividade docente na escola pública e tornem desnecessário a acumulação com outras actividades;
- Aumentar o número de docentes com vínculo laboral permanente;
- Garantir um sistema de segurança social em caso de doença.

60. Condições materiais

- Requalificar os edifícios escolares de modo a que funcionem em razoável estado e com condições mínimas de higiene e de iluminação;
- Dotar as escolas com o equipamento escolar básico (carteiras, cadeiras, quadro, giz...) e com receita para as despesas imprescindíveis de funcionamento;
- Distribuir regular e atempadamente manuais a professores e alunos.

61. Condições organizacionais

- Aumentar o tempo diário e anual de ensino, diminuindo o número de turnos, melhorando a iluminação das salas e promovendo a assiduidade dos professores e dos alunos;
- Reduzir o número de alunos por turma, quando for superior à média definida para cada nível de ensino;
- Certificar, no todo ou em parte, a qualificação profissional docente pelo reconhecimento da competência adquirida ao longo da experiência docente, nomeadamente graças à frequência de programas de formação em serviço, desde que a competência seja manifesta em contexto de sala de aula e verificada através de procedimentos rigorosos;
- Oferecer oportunidades de aquisição de qualificação profissional aos que, não a possuindo, não obtiveram a certificação total através do processo de reconhecimento de competência;
- Promover o apoio à melhoria das práticas docentes, proporcionado directamente em contexto de escola e de sala de aula pela inspecção e pela direcção da escola, ou por docentes da mesma a quem são atribuídas estas funções;
- Exigir competência, assiduidade e empenho na actividade docente no seguimento da melhoria das condições laborais.

Promover a equidade na afectação dos professores às escolas

62. Equidade quantitativa, de qualificação, de vínculo laboral e de género:

- Descentralizar geograficamente a oferta de formação inicial de professores;
- Criar incentivos ao aumento da frequência da formação inicial por residentes em zonas afastadas dos locais onde esta é oferecida com a obrigação de, uma vez diplomados, exercerem, a docência em escolas menos procuradas, durante um período mínimo de tempo;

- Criar incentivos à frequência da formação inicial e à candidatura à docência por parte das jovens, sem prejuízo de medidas mais vastas com impacto a médio prazo conducentes a taxas mais elevadas da respectiva escolarização e conclusão do ensino secundário;
- Criar incentivos à colocação e permanência em escolas e regiões normalmente menos procuradas;
- Conceder prioridade à atribuição do estatuto de bolseiro, e de outros incentivos financeiros, para frequência de cursos de formação inicial, a docentes que se encontram em serviço em regiões com maior percentagem de professores sem qualificação profissional, com a obrigação de, uma vez diplomados, exercerem, a docência em escolas dessas regiões, durante um período mínimo de tempo;
- Incluir os docentes das escolas comunitárias nas medidas que visam o completamento de qualificação académica e/ou profissional.

Condicionantes à implementação das medidas necessárias

63. Necessárias mudanças no contexto económico e político e na administração pública da educação. No entanto, será muito difícil implementar com eficácia, eficiência e sustentabilidade as medidas necessárias se não se verificarem alterações profundas, já assinaladas acima, no contexto mais global da economia, da política e da administração pública. Este contexto condiciona, desde logo, a disponibilidade do orçamento indispensável e o funcionamento estável, competente e organizado da administração pública da educação, a nível central, regional e local.

64. Perspectiva sistémica na política docente. De assinalar, ainda, a vantagem em adoptar uma perspectiva sistémica na reforma da política docente. É importante agir simultaneamente nos factores que contribuem para que os professores sejam competentes, estejam motivados para o desempenho profissional e disponham dos meios que possibilitam o desempenho conducente à aprendizagem dos alunos.

Introdução

1. *Questões abordadas.* Nesta introdução, faz-se referência ao objectivo e âmbito do estudo, bem como à metodologia seguida na sua elaboração. Apresenta-se, ainda, o plano de desenvolvimento dos vários temas nele abordados.

Objectivo e âmbito do estudo

2. *Caracterização e análise da política docente.* Este estudo visa, por um lado, a “caracterização da situação socioprofissional actual dos docentes e dos respectivos sistemas de formação (inicial e em serviço) na GB”¹² e, por outro, a identificação dos principais pontos críticos que justificam medidas de política docente com vista ao desenvolvimento do sistema educativo. A caracterização e a análise destinam-se a:

- *Contribuir para a formulação de políticas sobre professores na GB.* O diagnóstico feito neste estudo visa complementar o realizado pelo “RESEN – diagnóstico do sistema educativo nacional”¹³ e apoiar a definição de políticas relativas à formação e à carreira dos professores no quadro do Plano Sectorial para a Educação, actualmente em elaboração no seguimento do RESEN e da Carta de Política Educativa¹⁴.
- *Contribuir para um estudo comparativo da situação nos PALOP.* Como se lê nos termos de referência, “O objectivo do estudo é o de fornecer elementos que possam permitir uma comparação analítica entre as características do corpo docente em vários países e respectivos sistemas de formação, de forma a informar a formulação de políticas e a promover consenso entre os diferentes parceiros educacionais”¹⁵.

3. *Formação e carreira de professores da educação pré-escolar, do ensino primário e do ensino secundário.* A população docente abrangida pelo estudo é a dos educadores de infância, a dos professores do ensino básico e do ensino secundário e a dos formadores de uns e de outros, no contexto da respectiva formação inicial e em serviço. É dada maior atenção às políticas públicas relativas aos docentes do ensino público, tendo em conta os dados existentes. No entanto, também é feita alusão às que se referem aos docentes em exercício nas várias modalidades de ensino não público. Os temas considerados são os que se referem à qualificação destes docentes, adquirida antes da entrada em serviço, ou durante este, bem como os relativos à gestão do seu desempenho, no sentido adiante especificado.

Metodologia do estudo

4. *Fontes de informação.* A informação para a elaboração deste estudo foi obtida através de

- Pesquisa documental,

¹² Cf Termos de referência do estudo

¹³ Cf Termos de referência do estudo

¹⁴ Cf Programa do Governo da VIII Legislatura

¹⁵ Cf Termos de referência do estudo

- Bases de dados sobre professores,
- Inquéritos a alunos de cursos de formação inicial de professores,
- Entrevistas com actores significativos.

O trabalho de campo do consultor internacional realizou-se durante uma missão, de duas semanas¹⁶, na Guiné-Bissau, para trabalho com o consultor local, recolha de documentos e realização de entrevistas. Além de documentos encontrados na internet, ou recolhidos nos contactos realizados na missão referida, houve ainda recurso a documentos disponibilizados directamente pelo Banco Mundial ou por peritos portugueses com trabalho de assistência técnica naquele país¹⁷. O GIPASE do ME da GB disponibilizou uma base de dados sobre pessoal contratado pelo ME em 2007-2008; o Pôle Dakar da UNESCO disponibilizou uma versão preliminar do RESEN da GB. À Escola Normal Superior Tchico Té e à Escola Nacional de Educação Física e Desporto foi solicitada a realização de um curto inquérito junto dos alunos dos vários anos dos cursos de formação que asseguram, para recolha de informação sobre o respectivo género, idade e região de origem. Finalmente, realizou-se um conjunto de entrevistas com membros do Governo, dirigentes do ME, responsáveis de instituições públicas e privadas de formação inicial de educadores e de professores ou de projectos da sua formação em serviço, bem como representantes de sindicatos de professores e de entidades de cooperação multilateral e bilateral¹⁸.

Plano do estudo

5. *Situação actual, pontos críticos, desafios e condicionantes globais da política docente.* O estudo começa por alertar para os factores do contexto político, económico e social que condicionam não só a situação actual, como ainda a resposta adequada aos desafios que se levantam a uma política docente conducente a um ensino de melhor qualidade para um maior número de alunos. Relativamente a cada um dos tópicos abordados, o estudo descreve a situação actual, identifica os pontos críticos desta e enuncia os desafios que os mesmos levantam à política docente na GB. Assim, os dois primeiros capítulos enquadram a política docente no contexto socioeconómico e no contexto escolar da GB, na medida em que estes a condicionam. O terceiro capítulo caracteriza a satisfação actual da procura docente no ensino público, não só em função do número de alunos por região e por escola, mas também em função do género, da qualificação, da experiência profissional e do vínculo laboral dos professores das escolas públicas, evidenciando desequilíbrios existentes; identifica também as necessidades quantitativas futuras de professores dos vários níveis de ensino, tendo em conta as hipóteses de desenvolvimento destes, consideradas na recente Carta de Política Educativa. O sistema de formação inicial de professores dos vários níveis de ensino é analisado, em pormenor, no quarto capítulo, que destaca ainda os principais desafios que se lhe colocam e justificam medidas políticas. Como o desempenho docente, conducente à aprendizagem dos alunos, não depende apenas das competências dos professores, mas também das diversas condições do seu exercício profissional, estas fazem objecto do quinto capítulo que identifica questões para cuja solução são necessárias medidas políticas; entre as condições de exercício docente destaca-se o apoio ao desenvolvimento da competência profissional dos professores em serviço, tema que será também contemplado neste capítulo. Num capítulo conclusivo, destacam-se medidas prioritárias para responder aos principais desafios da política docente na GB.

¹⁶ De 25 de Janeiro a 7 de Fevereiro de 2009

¹⁷ Os documentos obtidos fazem parte da lista de documentos inserida nas referências bibliográficas.

¹⁸ A lista das entidades contactadas encontra-se no Anexo.

1. Contexto Social, Económico e Político da Política Docente

1. *Temas abordados.* Este capítulo faz uma breve contextualização¹⁹ demográfica, económica, social e política das políticas públicas da GB relativas a docentes. Presta uma atenção especial ao crescimento e à estrutura da população, dada a sua relação com a população a escolarizar, bem como à situação económica e financeira do país, na medida em que o sistema educativo visa contribuir para o seu desenvolvimento e em que a mesma condiciona os recursos a afectar a este sistema. Um breve referência à situação política se impõe também porque a estabilidade das instituições de governo e de administração pública do país delimitam as possibilidades de definição, implementação e avaliação das políticas educativas, em geral, e das políticas docentes, em especial.

1.1. Contexto demográfico

2. *População maioritariamente muito jovem, vivendo em meio rural e crescendo 3% por ano.* Segundo os dados do “Relatório do Desenvolvimento Humano 2007-08”, em trinta anos, de 1975 até 2005, a população da Guiné-Bissau cresceu 3% ao ano, passando de 700.000 habitantes para 1.600.00, e vive ainda maioritariamente em zonas rurais, apesar de ter aumentado de 16% para 29,6% nas zonas urbanas, essencialmente na capital Bissau, onde habita cerca de um quarto da população total. Quase metade da população (47,4%) tinha, em 2005, menos de 15 anos e apenas 3%, 65 anos ou mais. Embora a esperança de vida fosse, em 2005, de 45,8 anos²⁰ e a taxa de mortalidade infantil de 124 por mil (e de 200 por mil nas crianças com menos de 5 anos), a taxa estimada de fecundidade era de 7,1 filhos por mulher. Estima-se que a taxa de crescimento se mantenha e a população seja de 2.200.00 habitante em 2015²¹ (PNUD, 2008²²). Assinale-se que a população dos grupos etários escolarizáveis 7-12 e 7-17anos representa, respectivamente, 18% e 28% da população total, estimando-se um ligeiro aumento desta percentagem nos próximos anos; pelo que a população dos grupos etários de escolarização básica e secundária seria a referida no Quadro 1.1.

Quadro 1.1: Estimativa da população por grupo etário de escolarização, em 2006

Grupo etário	População em 2006	
7-12 (ensino básico)	274 384	18% do total da população
13-15 (ensino secundário geral)	114 843	28% do total da população
16-17 (ensino secundário complementar)	69 188	

Fonte: PNUD, citado em RESEN (Junho 2009)

¹⁹ Esta contextualização apoia-se essencialmente no Relatório do Desenvolvimento Humano (PNUD, 2008), no RESEN (Junho 2009) e num relatório sobre a prestação de serviços sociais básicos na GB (Banco Mundial, 2008) sem prejuízo de, num ou noutro caso, recorrer a outras fontes.

²⁰ 47,5, em 2007 (PNUD, 2009)

²¹ Observe-se que o mais recente censo populacional teve lugar em 1991, devendo iniciar-se, em 2009, um novo censo cujos resultados permitirão dispor de dados mais actuais. Pelo que os dados populacionais aqui referidos são os das projecções das Nações Unidas.

²² Existem pequenas variações, conforme as fontes, relativamente aos dados apresentados neste capítulo; em cada caso é indicada a fonte adoptada; para alguns destes indicadores o recente RDH de 2009 apresenta valores ligeiramente diferentes.

Mas a população do grupo etário 7-12 deve aumentar 39% até 2015, sendo então necessário escolarizar 400 000 crianças (RESEN, Junho 2009). A elevada proporção da população nos grupos etário 7-17 representa um grande desafio para o sistema escolar.

3. *Grande diversidade étnica, religiosa e linguística.* Ainda que de pequena dimensão, a população da GB distribui-se por vários grupos étnicos, religiosos e linguísticos. Segundo os dados do MICS (2006), 84% da população pertence a um de cinco grupos étnicos - Fula (26%), Balanta (25%), Mandinga (13%), Manjaco (10%) e Papel (10%) - e 95 %, a um de três grupos religiosos – Islamismo (45%), Animismo (30%) e Cristianismo (20%). Embora a língua oficial nacional seja o Português, esta é falada por uma pequena percentagem da população (cerca de 10% é a percentagem frequentemente referida); para além das várias línguas maternas, o crioulo é o meio de comunicação mais usado entre as várias etnias, sendo também certo que uma boa parte da população (metade é a percentagem frequentemente referida), sobretudo em meios rurais, não o fala. Assinale-se que sobretudo a diversidade linguística e o facto de a língua de ensino ser uma língua não materna colocam grandes desafios à educação escolar, como se pode prever.

1.2. Contexto económico e social

4. *Empobrecimento no seguimento de conflito militar.* Embora o crescimento económico tenha sido regularmente positivo, a partir de 2004, a GB ainda não recuperou a grande diminuição da sua riqueza relacionada com o conflito militar de finais da década de noventa. Mas, apesar do ligeiro aumento do PIB, o movimento de descida do PIB *per capita* ainda não se tinha invertido em 2007, devido ao crescimento demográfico (Quadro 1.2).

Quadro 1.2: Crescimento do PIB e do PIB *per capita* e montante do défice, entre 1997 e 2007

	PIB a preços constantes (Milhões de FCFA)	% de crescimento real	PIB per capita a preços constantes (em FCFA)	% de crescimento real	Défice em % do PIB	
					Sem ajuda externa	Com ajuda externa
1997	202 694		160 785		31	19
1998	145 586	-28,2	112 383	-30,1	20	17
1999	156 632	7,6	117 614	4,7	15	10
2000	168 395	7,5	122 872	4,5	26	7
2001	168 723	0,2	119 496	-2,7	25	10
2002	156 665	-7,1	107 608	-9,9	17	10
2003	155679	-0,6	103 662	-3,7	23	12
2004	159 130	2,2	102 733	-0,9	32	15
2005	164 642	3,5	103 099	0,4	25	12
2006	167 578	1,8	101 838*	-1,2	21	9
2007	172 105	2,7	101 534	-0,3	26	10

*PIB per capita calculado em US \$ 180, em 2006 (Banco Mundial, 2008)

Fonte: Ministério das Finanças da GB (citado por RESEN, Junho 2009)

Constitui objectivo específico do programa do actual Governo atingir “uma taxa de crescimento anual médio do produto interno bruto real entre 5% a 7% e uma inflação não superior a 3%” (Governo GB, 2009).

5. *Economia agrícola e informal.* A produção agrícola, que ocupa cerca de 60% do território (castanha de caju – cultura predominante –, arroz e outros cereais, fruta, pesca, criação de gado e produtos florestais) constitui 60% do PIB e 90 % das exportações (quase só de castanha de

caju); embora a agricultura seja a principal fonte de emprego (80% da população activa trabalha no sector primário), há muito pouco valor acrescentado nos produtos agrícolas. A pesca é abundante, mas está licenciada a frotas estrangeiras. A indústria contribui apenas para 12% do PIB. Existem também recursos minerais (fosfatos e bauxite), mas a sua exploração é ainda incipiente; também já se iniciou a procura de recursos petrolíferos. A economia é essencialmente informal; mesmo assim estima-se que, em 2006, a taxa de desemprego da população de mais de 15 anos fosse de 12,4%, mas na capital, onde o sector formal é mais significativo, seria mais elevada: 19,3%; o desemprego é mais elevado nos jovens, sobretudo do género masculino (15-24 anos), do que nos adultos (Banco Mundial, 2008; EIU, 2008).

6. *Receita e despesa do Estado: dependência da ajuda externa* As receitas próprias do Estado pouco têm crescido, variaram entre 15 e 20% do PIB de 1999 a 2007 e a tendência da pressão fiscal tem-se assim mantido à volta dos 17% do PIB. A dependência da ajuda externa tem sido muito elevada: a ajuda externa tem-se mantido acima dos 40% da despesa total, a partir de 2003. Tendo em conta as despesas correntes, incluindo as da dívida e as de investimento (essencialmente feitas com recursos externos), o défice anual sem ajuda externa tem variado entre 15 e 32 % do PIB (RESEN, 2009 e Quadro 1.2); observe-se que cerca de um quarto das despesas correntes, excluindo as da dívida, não é coberto pelas receitas próprias. Esta situação económica condiciona não só a afectação de verbas ao sector da educação, como ainda o pagamento das verbas afectas, como se verá. Observe-se, desde já, que o montante atribuído à educação não depende apenas das receitas existentes, mas também do critério de distribuição destas pelos vários sectores de despesa pública. No caso da GB, os sectores da defesa e da segurança têm sido prioritários, sendo metade da massa salarial consumida pelos seus agentes (Banco Mundial, 2008).

7. *Baixo Índice de Desenvolvimento Humano.* A GB situa-se, em 2007, na 173ª posição, entre 182 países, no Índice de Desenvolvimento Humano das Nações Unidas (IDH = 0,396 < 0,514, que é o valor médio na África Subsaariana), não obstante se ter verificado uma melhoria constante nos últimos trinta anos (Quadro 1.3). No Índice do Desenvolvimento Relacionado com o Género, a GB situa-se na 148ª posição (PNUD, 2009).

Quadro 1.3: *Evolução do IDH da GB, entre 1975 e 2007*

1975	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2007
0,267	0,271	0,278	0,320	0,349	0,370	0,386	0,396

Fonte: PNUD (2009)

8. *Pobreza.* Se bem que, no Índice de Pobreza Humana, a GB se encontra na 107ª posição (PNUD, 2009), o certo é que, em 2006, a pobreza, maior nas zonas rurais e suburbanas, afectava cerca de dois terços dos agregados familiares e um quinto destes vivia em extrema pobreza (Banco Mundial, 2008).

1.3. Contexto político-administrativo

9. *Situação político-administrativa instável.* “Apesar dos esforços para reconstruir a administração do estado e responder aos desafios económicos, factores como o conflito político-militar de 1998-1999, permanentes tensões políticas, frequentes mudanças no governo e falta de apropriação das políticas do governo, têm contribuído para deteriorar a economia e as condições de vida das populações” (Banco Mundial, 2008, p.2). Mais recentemente, o narcotráfico veio juntar-se aos factores de instabilidade política e social da GB (International Crisis Group, 2008; 2009). A estabilidade política, militar e administrativa constitui um pressuposto para o desenvolvimento sustentado da política educativa, nomeadamente da relativa aos professores.

10. *Divisão administrativa do país: regiões, sectores e secções com órgãos de governo nomeados.* O território da GB está dividido em 8 regiões administrativas (Bafatá, Biombo, Bolama/Bijagós, Cacheu, Gabu, Oio, Quinara, Tombali) e um Sector Autónomo (Bissau) (Quadro 1.4); as regiões estão divididas em Sectores, num total de 38 sectores²³; os sectores dividem-se, por sua vez, em secções. Os titulares dos órgãos de governo das regiões, sectores e secções têm sido até agora nomeados pelo Governo; no entanto, o Programa do actual Governo prevê a realização de eleições autárquicas até final de 2010 (Governo da GB, 2009).

Quadro 1.4: Agrupamento das regiões por zonas geográficas

Zonas	Regiões
Norte	Biombo, Cacheu e Oio
Este	Bafatá e Gabu
Sul	Bolama, Quinara e Tombali
Centro	Sector Autónomo de Bissau

11. *Inserção internacional.* GB é membro da União Africana (UA), da União Económica e Monetária da África Ocidental (UEMOA), da Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental (CEDEAO) e da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Tem beneficiado ao longo dos anos da cooperação multilateral dos principais organismos internacionais e da cooperação bilateral com vários Estados (Portugal, Espanha, França, Suécia, Itália, Alemanha, Dinamarca, Brasil, Cuba, China, Angola...), nomeadamente no sector da educação; além disso, são várias as ONG estrangeiras que têm apoiado o desenvolvimento da GB, inclusive o do sistema educativo, mas, em geral, apoiam directamente entidades privadas prestadoras de serviços.

1.4. Condicionantes sociais, económicas e políticas da política docente

12. *Condicionantes em destaque.* Dos vários aspectos do contexto socioeconómico que condicionam a política docente da GB, merecem destaque especial:

- A instabilidade político-militar crónica;
- A pesada dependência externa do Orçamento de Estado, mesmo para despesas de pessoal;
- A elevada percentagem da população do grupo etário 7-17 anos com previsível aumento acima do da população total;
- A diversidade cultural e linguística dos alunos;
- O elevado nível de pobreza dos agregados familiares.

²³ O SAB inclui cinco divisões administrativas.

2. Contexto Escolar da Política Docente

1. *A política docente é instrumental para a política escolar.* Para contextualização da política docente importa também identificar, neste capítulo, os desafios que o sistema escolar lhe coloca²⁴. O perfil do professor é função dos níveis e ciclos de ensino existentes, dos cursos oferecidos em cada um e dos respectivos planos e programas de estudo. As taxas de cobertura escolar, de reprovação, de abandono e de conclusão dos percursos escolares dos alunos têm implicações no número de professores e na qualidade da sua qualificação. A natureza e o funcionamento das instâncias de administração central, regional e local do sistema educativo e das escolas delimitam todo o processo de gestão do corpo docente. O financiamento do sistema escolar condiciona o sistema de remuneração dos professores e as condições do exercício docente. Finalmente, os planos de desenvolvimento do sistema de ensino nos próximos anos têm consequências sobre o número, a qualificação e o processo de gestão dos professores.

2.1. Enquadramento político do sistema educativo

2. *Inexistência de Lei de Bases da Educação.* De acordo com Constituição da GB, a condução da política educativa cabe ao Estado. Apesar dos vários projectos²⁵ elaborados ao longo das últimas 3 décadas, ainda não foi definida uma Lei de Bases da Educação; constitui objectivo do actual Governo “retomar e finalizar as Leis de Base da Educação” (Governo da GB, 2009). Existe, no entanto, legislação diversa e dispersa sobre dimensões específicas do sistema educativo. Em termos de documentos orientadores mais recentes, salientam-se os relativos à Estratégia para a Pobreza (Governo da GB, 2006) e o Plano de Acção da Educação para Todos (ME, 2003 a) elaborados no contexto dos Objectivos do Milénio e da Declaração de Dakar sobre Educação para Todos, respectivamente. A Carta de Política Educativa de 2009 a 2020 (ME, 2009) foi aprovada na segunda metade de 2009, com base numa versão preliminar do RESEN (RESEN, Junho 2009), estando em elaboração o respectivo Plano Sectorial da Educação²⁶.

2.2. Estrutura do sistema escolar

3. *Sistema formal e não-formal.* O sistema de educação da GB inclui o sistema formal e o sistema não-formal. O primeiro organiza-se em 4 níveis: educação pré-escolar; ensino básico, ensino secundário e ensino superior; além do ensino geral, o sistema assegura ainda a formação

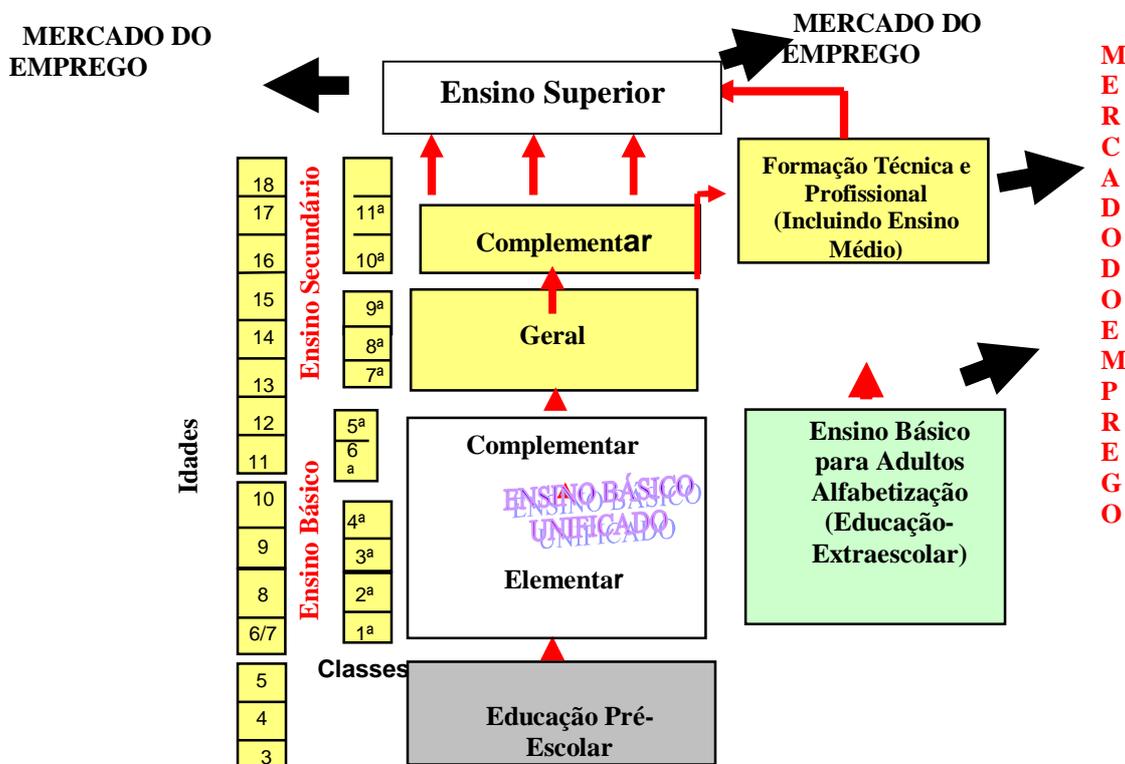
²⁴ Este capítulo baseia-se sobretudo em dois estudos recentes sobre o sistema escolar da GB: Banco Mundial (2008) e RESEN (Junho 2009). Ambos assentam principalmente em dados fornecidos pelo GIPASE do ME e o ano lectivo de 2005-06 é o ano de referência mais recente dos mesmos. Alguma informação, no entanto, foi recolhida nas entrevistas com dirigentes do ME ou com responsáveis de ofertas educativas referidos no Anexo I. Foram ainda consideradas a análise do sistema educativo de Furtado (2005) e a de Monteiro (2005). Outras referências serão assinaladas oportunamente.

²⁵ Foi-nos disponibilizada, pelo Secretário de Estado do Ensino, uma versão recente deste projecto (ME, s/d a) resultante de um grupo de trabalho que o mesmo coordenara, ainda que não nas funções governativas.

²⁶ Assinale-se que, ao longo das últimas três décadas, não só foram realizados múltiplos estudos sobre o sistema educativo da GB, considerado na sua globalidade ou parcialmente, como ainda foram redigidos e aprovados documentos de orientação política e planos operacionais para o sector da educação.

de inserção profissional e o ensino técnico-profissional (Figura 2.1). O sistema não-formal abrange sobretudo a alfabetização e a educação de adultos.

Figura 2. 1: Sistema Nacional de Ensino e Formação/Guiné-Bissau



4. *Educação pré-escolar.* Destina-se às crianças com idades entre os três anos e a idade de entrada no ensino básico e é de frequência facultativa. É assegurado em jardins de infância ou em creches, maioritariamente de iniciativa não pública.

5. *Ensino básico*²⁷. Tem a duração de seis anos e destina-se, em princípio, ao grupo etário dos 7 aos 12 anos, sendo de frequência obrigatória e gratuita. Está dividido em ensino básico elementar (1ª à 4ª classes) e ensino básico complementar (5ª e 6ª classes); uma reforma, datada de 2001, criou o ensino básico unificado (EBU) de seis classes divididas em 3 fases, com a duração de duas classes cada, mas a implementação desta reforma não é ainda muito visível. O ensino básico é assegurado em escolas do ensino básico, embora nem todas assegurem os dois ciclos ou todas as classes. No ciclo elementar (1ª e 2ª fases), o ensino é ministrado por um professor único auxiliado em áreas como educação artística e educação física. No ciclo complementar (3ª fase), o ensino é ministrado por vários professores, cada um assegurando uma das 5 áreas de formação: (i) Matemática, (ii) Ciências Sociais, (iii) Ciências Naturais, (iv) Expressão Artística e Comunicação Social, (v) Educação Física e Desporto Escolar. No quadro do EBU, no entanto, o ciclo complementar está organizado em 3 áreas, cada uma assegurada por um professor: (i) Língua Portuguesa e Ciências Sociais; (ii) Matemática e Ciências Naturais; (iii) Expressões. Mas, quer num caso quer noutro, em certas escolas o ciclo complementar é assegurado por um único professor.

²⁷ Organizado com base no Diploma Legislativo nº 1912-A, de 19 de Dezembro de 1970, sofreu as primeiras alterações pelo Decreto 48/75, de 27 de Setembro e 25A/78, de 25 de Agosto. A ulterior organização do ensino básico num sistema de 3 fases (em vez de 2 ciclos, EBE e EBC) foi introduzida pelo Decreto nº60/88, de 30 de Dezembro.

6. *Ensino secundário*. Tem a duração de cinco anos e destina-se, em princípio, ao grupo etário dos 13 aos 17 anos, não sendo de frequência obrigatória. Está dividido em ensino secundário geral (7^a à 9^a classes) e ensino secundário complementar (10^a e 11^a classes)²⁸. É assegurado em liceus, em regime de professor por disciplina ou grupo de disciplinas.

7. *Ensino superior*. O ensino superior conduz à obtenção de graus académicos e/ou de diplomas profissionais e é assegurado por Universidades, Faculdades universitárias e Escolas Superiores.

8. *Formação profissional e ensino técnico profissional*. A formação de inserção profissional, a que têm acesso os que terminaram pelo menos o ensino básico, é assegurada por cursos com a duração de 6 meses a um ano e destina-se a promover a inserção rápida no mercado de emprego. Ao ensino técnico e profissional, cujos cursos duram pelo menos 3 anos, pode aceder quem terminou o ensino secundário geral. Este tipo de formação é assegurado em centros de formação profissional ou em escolas especializadas, como é o caso do ensino médio para formação de professores e de enfermeiros, por exemplo. Como ficou dito, existem também cursos que conferem diploma profissional ao nível do ensino superior.

9. *A estrutura do sistema no projecto de Lei de Bases*. O projecto de Lei de Bases contém poucas novidades relativamente à estrutura em vigor²⁹:

- Consagra a organização do ensino básico unificado em 3 fases, com a duração de dois anos cada, sendo o currículo das duas primeiras organizado numa perspectiva global e assegurado por um único professor e o da terceira, por 4 áreas interdisciplinares, cada uma assegurada por um professor;
- Estipula que o primeiro semestre da 1^a classe do ensino básico "deve ser destinado exclusivamente à preparação das crianças para o ensino" (art.º 14º), aspecto que parece articulado com o facto da língua oficial de ensino não ser a língua materna;
- A alteração mais significativa é, sem dúvida, o alargamento do actual ciclo complementar do ensino secundário de dois para 3 anos e a respectiva organização em duas vias: geral e técnico profissional;
- Identifica o ensino médio como uma das componentes da educação escolar a que se acederá normalmente após o 9º ano de escolaridade e terá a duração mínima de 3 anos ou, então, após o 12º com a duração mínima de um ano³⁰.

2.3. Oferta de ensino

10. *Oferta pública e não pública*. A oferta de ensino na GB tem origem em iniciativas públicas, da responsabilidade do ME, e não públicas; estas têm origem em vários operadores que são mais diversificados no ensino básico. As escolas das iniciativas não públicas são conhecidas por designações diferentes conforme a natureza do operador e o tipo de relação que mantêm com o Estado. Temos assim:

- *Escolas públicas*: da iniciativa do ME e em regime de gestão pública;
- *Escolas públicas em auto-gestão*: a gestão é assegurada em parceria com instituições privadas;
- *Escolas privadas*: em regime de gestão privada, seja a iniciativa privada de natureza laica ou religiosa;

²⁸ A criação de uma 12^a classe, alargando a duração deste ciclo para 3 anos, é uma ideia recorrente em documentos mais recentes sobre reformas a introduzir no sistema.

²⁹ Na versão disponibilizada não é clara a idade de início do ensino básico: num artigo são referidos os 7 anos (art.º 8º) e noutra, os 6 anos (art.º 12º).

³⁰ O que poderá constituir uma alternativa para a formação de professores do ensino básico.

- *Escolas comunitárias*: da iniciativa das comunidades locais ou de ONGs/Associações que asseguram a gestão; neste grupo também se incluem as escolas designadas por Escolas Populares; se as primeiras se desenvolveram mais em contexto rural, estas surgiram mais em contexto urbano.
- *Escolas madrassas*: de gestão privada e assegurando o programa oficial em Árabe e Português, ou somente em Árabe.

12. *As escolas em autogestão*³¹: *parcerias público-privado*. Estas escolas funcionam no quadro de numa parceria público-privado entre três parceiros: a comunidade, a Missão Católica e o Ministério da Educação. Cabe à comunidade a iniciativa de criação da escola, a doação do terreno, o fornecimento da mão-de-obra para a construção e conservação do edifício, a escolha de representantes no Comité de Gestão da Escola, a participação na selecção e controle das actividades dos professores; contribui ainda com um subsídio financeiro aos professores de forma a suprir, em parte, os problemas de subsistência criados pelo atraso no pagamento dos salários pelo Ministério da Educação. No entanto, como as capacidades das comunidades para assumir as suas responsabilidades são ainda muito limitadas, as escolas acabam por depender muito do apoio decisivo e contínuo das Missões Católicas que têm, regra geral, intervenções sociais locais mais amplas. Ao Ministério compete autorizar o funcionamento da escola, financiar a sua construção, equipá-la, garantir a colocação e o salário dos docentes e do pessoal administrativo, fornecer programas, manuais e materiais didácticos, promover a formação dos docentes, garantir a inspecção e emitir certificados.

13. *Escolas privadas: com professores do ensino público*. Nesta oferta, regulada pelo Estatuto-Base das Escolas Particulares (Governo da GB, 1991), a maioria é da iniciativa de igrejas, sobretudo da católica; há ainda oferta da iniciativa de outras entidades diversas. O financiamento desta oferta é assegurado pelas famílias, mas, no caso da oferta das missões católicas, estas dispõem de outras fontes de financiamento. A maioria das outras escolas privadas pertence a professores das escolas públicas no activo e são por eles dirigidas, apesar de tal lhes ser vedado pelo artigo 8º do Estatuto-Base das Escolas Particulares. Em todos os tipos de oferta privada, a maioria dos professores exerce em acumulação, já que são professores do ensino público.

14. *Escolas comunitárias: resposta à incapacidade pública ou oportunidade de melhoria económica*. As escolas comunitárias, cuja criação se encontra regulada pelo despacho ministerial nº 19/GM/03 de 23 de Julho (ME, 2003), surgiram inicialmente em Bissau e expandiram-se pelas zonas rurais no final da década de noventa, após o conflito político-militar de 1998, a partir do ano lectivo 2000-2001 (Lino Bicari, 2004; Lopes, 2007). A criação desta oferta exprime a determinação das comunidades em encontrar respostas endógenas para suas próprias necessidades educativas, devido à degradação das escolas públicas e à instabilidade do seu funcionamento, bem como à incapacidade de resposta pública face à crescente procura da educação em todo o país. O surgimento desta oferta deriva também, por vezes, da necessidade de criação de uma fonte de rendimentos por parte de docentes, e de outros empreendedores, face à difícil situação em que se encontram, devida à falta de salários, ou constitui uma possibilidade de jovens, com habilitações e sem emprego, organizarem actividades remuneradas nas suas comunidades de origem. Em certos casos, as escolas comunitárias constituem-se no quadro de

³¹ A ideia de auto-gestão tinha sido lançada em 1993, na sequência das diligências feitas pelo então Bispo de Bissau junto do Presidente da República para recuperação das escolas missionárias que haviam passado para a posse do Estado em 1974, logo após a independência do país. O regime de auto-gestão tinha sido proposto à Diocese, no âmbito de um Protocolo de Acordo (ponto 5º) assinado, a 4 de Novembro de 1993, entre o Ministério da Educação Nacional e a Diocese de Bissau, como uma das formas de gerir as escolas públicas que poderiam ser eventualmente concedidas, a título experimental, à Diocese. Porém, o documento não passou de uma intenção que não chegou a ser definida e regulamentada.

uma parceria entre o Estado, as ONG e as comunidades com vista a melhorar e alargar a oferta de ensino³².

15. *Escolas madrassas.* São escolas confessionais relacionadas com a religião islâmica, criadas e mantidas pelas respectivas autoridades religiosas³³. Funcionam geralmente junto das mesquitas, ensinam a religião islâmica e a língua árabe e procuram, na sua maioria, seguir os programas oficiais de ensino.

16. *Cobertura escolar assegurada predominantemente pela oferta pública; presença significativa da não pública na educação pré-escolar, no ensino básico elementar e no ensino técnico-profissional.* Em 2005-2006, a iniciativa pública assegurava a escolarização da maioria dos alunos do ensino básico, secundário, técnico-profissional e superior; a não pública, por sua vez, acolhia a maioria das crianças da educação pré-escolar. As escolas *privadas* são as únicas não públicas com expressão no ensino secundário e no técnico-profissional e asseguram, respectivamente, 14% e 36% da cobertura destes ensinos. Além da forte presença na educação pré-escolar, onde acolhem cerca de uma em cada três crianças, as escolas *comunitárias* são ainda uma realidade apenas a nível do ensino básico elementar, assegurando a escolarização de cerca de um em cada seis alunos. Por sua vez, as escolas *madrassas* têm uma expressão quantitativa pouco significativa que se concentra no ensino básico elementar (1%) (Quadro 2.1).

Quadro 2.1: Percentagem de escolarização assegurada por cada tipo de oferta (2005-2006)

	Públicas	Privadas	Comunitárias	Madrassas
Pré-escolar	16%	49%	34%	0,2%
Básico (Total)	77%	9%	14%	1%
<i>Elementar</i>	74%	8%	16%	1%
<i>Complementar</i>	78%	11%	1%	0,2%
Secundário (Total)	86%	14%	0,2%	0%
<i>Geral</i>	84%	15%	0,2%	0%
<i>Complementar</i>	90%	10%	0%	0%
EFTP	64%	36%	0%	0%
Superior	80%	20%	0%	0%

Fonte: Dados do GIPASE referidos por RESEN (Junho 2009)

2.3.1. Educação pré-escolar

17. *Oferta com alguma expressão só a partir de 2000 e maioritariamente de iniciativa privada.* A educação pré-escolar não tem constituído um domínio significativo das políticas públicas da GB. Até ao final da década de oitenta, apenas houve 6 Jardins de Infância públicos, todos concentrados em Bissau. Apenas na década de noventa abriram jardins de infância nas outras regiões e emergiu a oferta não pública. Entre 1999 e 2006, o número de estabelecimentos subiu

³² Podem ser inseridas neste grupo as designadas Escolas Populares. Estas escolas evoluíram das antigas *Escolas bá di pé di mango* (expressão crioula que traduzida literalmente significa Escolas à sombra do mangueiro) que eram escolas sem salas e sem carteiras. Iniciaram-se nos anos oitenta e concentram-se, na sua maioria, em Bissau, no Bairro de Quelelé, tendo-se desenvolvido com o apoio da ONG AD (Acção para o Desenvolvimento). Surgiram por iniciativa de professores, de jovens desempregados, de estudantes ou jovens ou por diligências e dos próprios membros do bairro junto das pessoas mais habilitadas da comunidade. Neste último caso último, são os interessados que providenciam o local e angariam alunos (Levy, 2001).

³³ As escolas madrassas não devem ser confundidas com as *escolas corânicas*. Estas representam uma tradição de gerações e destinam-se a garantir às crianças o ensino do alcorão com apoio de mestres e a participação de alunos e seus pais; podem funcionar junto das mesquitas e/ou em casa dos mestres.

de 55 (18 públicos e 37 não públicos) para 182, sendo mais de quatro quintos das crianças atendidas pela iniciativa não pública, em 2006, com destaque para a iniciativa privada das missões católicas (Caixa 2.1). Cerca de 70% dos estabelecimentos concentram-se em Bissau e em duas regiões (Cacheu e Oio) da zona norte do país (Quadro 2.2). Mesmo assim, apenas 10 733 crianças estavam a frequentar, em 2006, a educação pré-escolar, o que representava 5% de taxa bruta de escolarização (RESEN, Junho 2009). Constitui objectivo do actual Governo “expandir e melhorar a protecção e educação na primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas, através do aumento da taxa de cobertura e da taxa de aproveitamento escolar” (Governo da GB, 2009).

Quadro 2.2: Estabelecimentos da educação pré-escolar, por iniciativa e por região (2005-2006)

Regiões	Estabelecimentos Pré-Escolares				Totais	%
	Públicos	Privados	Comunitários	Madrassas		
Bafatá	-	4	10	-	14	7.7
Biombo	1	4	-	-	5	2.7
Bissau	3	50	2	-	55	30.2
Bolama/ Bijagós	3	2	1	-	6	3.3
Cacheu	7	19	3	1	30	16.5
Gabú	2	2	2	-	6	3.3
Oio	8	1	36	-	45	24.7
Quinará	4	-	1	-	5	2.7
Tombali	5	7	4	-	16	8.8
Nacional	33	89	59	1	182	100
%	18.1%	48.9%	32.4%	0.6%	100%	

Fonte: GIPASE, dados fornecidos para este estudo

Caixa 2.1: Destaque para a oferta de educação pelas missões católicas

Em 2008-2009, as Missões Católicas são responsáveis por 36 estabelecimentos de educação pré-escolar, espalhados por todas as regiões e acolhendo 3 264 crianças, o que representa cerca de 20% dos estabelecimentos e de 30% das crianças abrangidas por este nível de educação, em 2006. É também significativa a oferta, em termos de estabelecimentos, das missões católicas nos outros níveis de ensino em 2008-09:

<i>Educação Pré-escolar</i>	36
<i>Escolas Básico (EBE)</i>	41
<i>Escolas Básico (EBC)</i>	2
<i>Escolas Básico (EBU)</i>	27
<i>Liceus</i>	14
<i>Escolas Profissionais</i>	2

Fonte: Dados disponibilizados para este estudo pela Comissão Interdiocesana de Educação e Ensino

2.3.2. Ensino básico

18. *Escolas públicas e não públicas de ensino básico.* Em 2006, das 1340 escolas do ensino básico (com 4110 salas de aula, no total), cerca de um terço correspondia a iniciativas não públicas: 12% eram escolas privadas e 19,2%, escolas comunitárias; no entanto, a oferta não pública não se distribui de igual modo pelas diversas regiões: as escolas privadas concentram-se em Bissau e na região vizinha de Biombo e as comunitárias, nas de Bafatá, Oio, Quinara e Tombali e, ainda que em menor número, nas de Cacheu e Gabú (Quadro 2.3)³⁴.

³⁴ De referir ainda 24 escolas madrassas.

19. *Cada escola não oferece todas as classes do ensino básico.* Efectivamente, 57% das crianças que se inscrevem no primeiro ano do ciclo elementar fazem-no em escolas que não lhes asseguram a continuidade até o fim deste ciclo, tendo de mudar de escola para o efeito. E 40% dos alunos inscritos na 4ª classe do ensino básico não continuam a escolarização na mesma escola, sendo obrigadas a procurar a 5ª e a 6ª classes em escolas ou mais distantes ou localizadas noutros sectores, o que não deixa de influenciar o abandono escolar (RESEN, Junho 2009). Acontece que as escolas que oferecem o ciclo complementar se situam maioritariamente nas zonas urbanas: há, de facto, assimetria regional da oferta de ensino básico.

Quadro 2.3: Número de salas de aulas e de escolas do ensino básico em 2006, por região

	Salas de aula	Escolas	% EB privadas	% EB comunitárias
Nacional	4 110	1340	12	19,4
Bafatá	539	277	3	27,4
Biombo	323	55	18,2	1,8
Bissau	1056	127	64,6	1,6
Bolama	158	46	2,2	2,2
Cacheu	748	228	11,1	14,9
Gabú	324	167	3	16,8
Oio	439	277	1,4	29,7
Quinara	163	72	5,6	23,6
Tombali	360	135	6,7	35,6

Fonte: GIPASE referido por Banco Mundial (2008)

20. *Funcionamento em regimes duplos e triplos.* Nas escolas públicas, 56% das salas de aula do ensino básico acolhem duas turmas em momentos diferentes do dia; 11.5% das salas, três grupos e 1% das salas chegam a receber quatro grupos de crianças em momentos diferentes durante o dia (RESEN, Junho 2009). Este tipo de utilização de salas reduz o tempo diário de aulas de cada aluno, apesar de serem dedicadas formalmente a cada turno 4 horas (1º Turno - 07H00 – 11H00; 2º Turno - 11H00 – 15H00; 3º Turno - 15H00 – 19H00). O primeiro turno é geralmente afectado porque as crianças têm dificuldades em chegar a horas, devido às distâncias que as separam da escola, ao facto de em certas épocas do ano em que as noites são mais prolongadas se tornar difícil permitir às crianças saírem a horas para as escolas e devido também ao facto de muitas salas de aula serem mal iluminadas. O segundo turno, geralmente utilizado pelas crianças mais pequenas, vindas de zonas mais distantes, é pouco produtivo porque muitas crianças ficam todo o dia sem comer. O terceiro turno é também afectado, principalmente pela situação de pouca luminosidade de certas salas de aula que torna impossível o funcionamento das aulas em certas épocas do ano. Estas limitações, adicionadas às que enfrentam os professores em matéria de deslocações, reduzem substancialmente o tempo de aprendizagem das crianças que fica muito aquém das 20 horas semanais. Ao nível do ensino básico complementar (5ª e 6ª classes), a situação é ainda mais crítica. Cada tempo lectivo dura 45 minutos, o que lhes permite ter o máximo de 3H30 por dia.

21. *Plano de estudo do ensino básico.* O plano de estudo do ensino básico tem uma carga horária de 25 tempos por semana, dois terços dos quais consagrados ao Português e à Matemática, no ciclo elementar; no ciclo complementar, o peso destas disciplinas diminui para metade, aumentando os dedicados às Ciências Naturais e Sociais; a iniciação à uma Língua estrangeira – Francês – está prevista nos dois últimos anos, mas apenas escolas privadas a têm oferecido (Quadro 2.4). Assinale-se que a duração de cada tempo é em função do número de turnos que funcionam diariamente numa sala.

22. *Reforma centrada num currículo por competências.* Está em curso, sob a orientação do INDE, uma reforma do currículo do ensino básico seguindo a abordagem baseada em

competências, á semelhança do que já aconteceu em vários países francófonos vizinhos. É objectivo do actual Governo “finalizar a revisão do curriculum com vista à melhoria da qualidade da aprendizagem e da credibilidade das escolas” (Governo da GB, 2009).

Quadro 2.4: Disciplinas e carga horária semanal do plano de estudo do ensino básico

	Carga horária semanal					
	Elementar				Complementar	
	1ª fase		2ª fase		3ª fase*	
	1ª classe	2º classe	3ª classe	4ª classe	5ª classe	6ª classe
Português	10	10	8	8	6	6
Matemática	7	7	8	8	5	5
C. Sociais	2	2	2	2	4	4
C.Naturais	2	2	3	3	5	5
Expressões	3	3	3	3	2	2
Ed. Física e Desporto	1	1	1	1	2	2
<i>Total h/semana</i>	25	25	25	25	24+1	24+1

*Previsto um tempo de Francês nesta fase que não funciona; apenas as privadas oferecem esta disciplina.

Fonte: Informação recolhida junto do Director-Geral do Ensino Básico e Secundário (Fevereiro de 2009)

2.3.3. Ensino secundário

23. *Dois terços das escolas são privadas, mas 86% dos alunos frequentam escolas públicas.* Quase dois terços dos estabelecimentos que oferecem o ensino secundário pertencem à iniciativa privada; cerca de três quintos destes concentram-se em Bissau; a presença da iniciativa comunitária e das madrassas neste nível de ensino é pouco expressiva (Quadro 2.5). Observe-se, no entanto, que dos 85 liceus, 57 (67,1%) só oferecem o ciclo geral do ensino secundário; dos 28 que também oferecem o complementar, 12 liceus são privados e 16 públicos. Como veremos (Quadro 2.10), apesar de serem em menor número, os Liceus públicos albergam 86% dos alunos do ensino secundário.

Quadro 2.5: Número de escolas do ensino secundário (Liceus) por tipo de iniciativa e por região (2005-06)

	Públicas	Privadas	Comunitárias	Madrassas	Total
Nacional	30	52	2	1	85
Bafatá	2	2	1		5
Biombo	3	3			6
Bissau	7 ³⁵	31			38
Bolama	3	3			6
Cacheu	7	7			14
Gabú	1	1			2
Oio	4	4	1		9
Quinara	2	2			4
Tombali	1	1			2

³⁵ Seis dos liceus públicos da capital encontram-se superlotados, acolhendo 84,02% do total de alunos do ensino secundário de Bissau: Unidade Escolar 23 de Janeiro (4201), Agostinho Neto (4064), Dr. Rui Barcelos Cunha (6729), Kwame N’Krumah (6167), Jorge Ampa Cumelebro (3566) e Samora Moisés Machel (5293).

Fonte: GIPASE, dados fornecidos para este estudo

24. *Ciclo geral unificado.* O plano de estudos do ciclo geral do ensino secundário é comum a todos os alunos que o frequentem e tem uma carga horária de 27 tempos semanais distribuídos por 11 disciplinas, com ponderação mais elevada para as línguas (Português e Francês ou Inglês) e para a Matemática (Quadro 2.6).

Quadro 2.6: Disciplinas e carga horária semanal do plano de estudo do ensino secundário geral

	Carga horária semanal		
	7 ^a classe	8 ^a classe	9 ^a classe
Português	4	4	4
Francês ou Inglês	4	3	3
História	2	2	2
C. Sociais	2	2	2
Geografia	2	2	2
Matemática	4	4	4
Física	3	2	2
Química	-	2	2
Biologia	2	2	2
Ed. Física	2	2	2
Ed. Visual	2	2	2
<i>Total h/semana</i>	27	27	27

Fonte: Informação recolhida junto do Director-Geral do Ensino Básico e Secundário (Fevereiro de 2009)

25. *Ciclo complementar diversificado.* Já no ensino secundário complementar os alunos têm que escolher entre uma de cinco vias, todas com uma carga horária de 25 tempos semanais; do tronco comum a todas as vias fazem parte apenas o Português e a Filosofia/Psicologia; as diferentes vias caracterizam-se por darem mais relevo a disciplinas de Ciências Exactas, de Ciências Naturais, de Ciências Humanas ou de Letras (Românicas ou Germânicas) (Quadro 2.7)

Quadro 2.7: Disciplinas ensinadas e carga horária semanal no ensino secundário complementar³⁶

Disciplinas ensinadas	Ciclo Complementar
Filosofia	+
Psicologia	+
Português	+
Francês	+
Inglês	+
Alemão	+
Latim	+
História	+
Geografia	+
Matemática	+
Física	+
Química	+
Biologia	+
C. Naturais	+
Desenho	+
<i>Tempos por semana</i>	25

³⁶ Porque foram encontradas várias versões das disciplinas e cargas horárias específicas de cada grupo, fez-se a opção de apresentar aqui apenas o conjunto das disciplinas ensinadas.

2.3.4. Ensino superior

26. *Ausência de enquadramento legal.* O ensino superior é ainda incipiente na Guiné-Bissau. Mas já conta com algumas instituições, umas criadas recentemente e outras mais antigas, que se foram estruturando ao longo destes últimos anos. É de registar que, apesar do crescimento de instituições superiores, a GB não dispõe ainda de uma lei de enquadramento do ensino superior e da carreira docente neste nível de ensino, embora existam projectos recentes³⁷.

27. *Oferta pública e privada concentrada em Bissau.* As actuais instituições de nível superior agrupam-se em torno de duas tipologias:

- As instituições de ensino superior universitário, que são, a *Faculdade de Direito*³⁸ (Escola de Direito, a partir de 1979, e Faculdade, a partir de 1990), a *Faculdade de Medicina*³⁹ (desde 1986), a *Universidade Amílcar Cabral* (desde 2003)⁴⁰ e a *Universidade Colinas de Boé* (desde 2003) e, futuramente, a *Universidade Jean Piaget da Guiné-Bissau*⁴¹;
- As instituições de ensino superior não universitário, que integram a *Escola Normal Superior Tchico Té* (1979), a *Escola Nacional de Educação Física e Desportos* (ENEFED), o *Centro de Formação Administrativa* (CENFA) e a *Escola Nacional de Saúde*.

Em finais de 2008, a Universidade Amílcar Cabral suspendeu actividades e as instalações foram cedidas temporariamente à *Universidade Lusófona da GB*, que entretanto iniciou actividade, herdando os docentes e os estudantes da Universidade Amílcar Cabral. Esta encontra-se em fase de reinstalação, constituindo objectivo do actual Governo “dinamizar a Comissão para a retoma das actividades da Universidade Amílcar Cabral, enquanto estabelecimento público de ensino superior da Guiné-Bissau” (Governo da GB, 2009); esta retoma de actividades conta com o apoio da UMEOA e, de acordo com as informações recolhidas na Direcção-Geral do Ensino Superior, prevê a integração das outras instituições de ensino superior universitário público (Direito, Medicina, Formação de Professores...).

28. *Predominância dos cursos de Ciências Sociais e Humanas.* Com excepção dos cursos de Medicina/Saúde e de Informática, a oferta de ensino superior na GB concentra-se nos domínios das Ciências Humanas e Sociais, com relevo para a Economia e a Gestão; a oferta nos domínios dos vários ramos de Engenharia é a grande ausente e a dos domínios das Letras (Línguas, História, Geografia) e das Ciências Exactas e Naturais apenas existe na instituição de formação de professores (Quadro 2.8).

³⁷ Em Outubro de 2009, foi aprovado pelo Governo o projecto de Lei do Ensino Superior e da Investigação Científica; falta a aprovação da Assembleia Nacional Popular.

³⁸ Apoiada pela Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa, no quadro da cooperação com Portugal.

³⁹ Apoiada pelo Instituto Superior de Ciências Médicas de Havana que emite os diplomas. Desde 2006, a Faculdade desenvolve um modelo de formação Policlínico Universitário que consiste em formar médicos tendo como bases as comunidades (existem Centros de Formação Integrada em 6 regiões e no SAB) e não os hospitais, com acontece no modelo tradicional; neste modelo de formação, os estudantes são confrontados, logo no início, com as realidades das comunidades em termos de saúde e, é a partir dessas realidades que são formados e orientados, lidando sempre com situação concretas.

⁴⁰ Mas criada pelo Decreto-lei n° 6/99, de 3 de Dezembro

⁴¹ Autorizada, em 2008, a exercer actividade na GB por decisão do Conselho de Ministros.

Quadro 2.8: Cursos do ensino superior, universitário e não universitário, público e privado

Instituição	Natureza		Cursos
	Pública	Privada	
Universitária			
Faculdade de Direito	+		▪ Direito
Faculdade de Medicina	+		▪ Medicina
Universidade Lusófona da G-B (início em 2008-09, dando continuidade à AC que iniciou em 2003-04))		+	<ul style="list-style-type: none"> • Administração e Gestão de Empresas ▪ Ciências da Educação ▪ Comunicação Organizacional e Jornalismo ▪ Economia ▪ Gestão de Recursos Humanos ▪ Informática, Serviço Social ▪ Sociologia ▪ Solicitadoria (após 08-09) ▪ Direito (após 08-09)
Universidade Colinas de Boé (início em 2003-04)		+	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Administração Pública e Economia Social ▪ Gestão e Contabilidade ▪ Comunicação Social e Marketing ▪ Direito
Universidade Amílcar Cabral (início em 2003-04; suspensa a partir de 2008-09)	+		(Em reinstalação)
Universidade Jean-Piaget (autorizada em 2008)		+	(Em instalação)
Não-Universitária			
CENFA (Centro de Formação Administrativa) (criado em 1984 para cursos médios; cursos superiores só a partir de 2008-2009)	+		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contabilidade* ▪ Administração*
Escola Técnica de			• Vários

Quadros de Saúde (Fundada em 1974 e tutelada pelo Ministério da Saúde)			
Escola Normal Superior “Tchico Té”			▪ (ver capítulo 4)
Escola Nacional de Educação Física e Desportos (criada em 1979)			▪ (ver capítulo 4)

* Também de nível médio

Fonte: Elaborado a partir de documentação e informações diversas

2.4. Percursos escolares

29. *Percursos escolares no ensino básico e secundário.* Estando este estudo centrado na política docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, esta secção fará apenas referência aos percursos nestes níveis de ensino. Assinale-se que, no capítulo 4, serão referidos, na medida do possível, os percursos no ensino normal.

2.4.1. Taxa de acesso

30. *Crescimento da população escolarizada.* Nos primeiros anos deste século, tem vindo a aumentar de modo sustentado a população escolarizada nos vários níveis de ensino não superior: o crescimento médio anual foi de 10% no ensino básico e de 11% no ensino secundário geral; este crescimento foi mais expressivo nos níveis cujo ponto de partida era mais baixo: 17% e 15% na educação pré-escolar e no ensino secundário complementar, respectivamente. A taxa bruta de escolarização (TBE) também evidencia esta evolução (Quadro 2.9).

Quadro 2.9: Taxa bruta de escolarização e percentagem de crescimento dos alunos escolarizados no ensino não superior (1999-2000 a 2005-2006)

	1999-2000		2005-2006		% Crescimento de 1999 a 2005
	N	TBE	N	TBE	
Pré-escolar	4 159	2%	10 733	5%	158%
Ensino Básico	151 135	70%	269 287	101%	78%
▪ Elementar	123 423	83%	220 031	120%	78%
▪ Complementar	27 712	42%	49 256	60%	78%
Ensino Secundário	28 277	19%	54 199	30%	92%
▪ Geral	22 530	25%	41 216	37%	83%
▪ Complementar	5 747	10%	12 983	19%	125%

Fonte: RESEN (Junho 2009) com base em dados do GIPASE e em dados demográficos das Nações Unidas

31. *TBE no ensino básico acima da de países comparáveis.* No ensino básico, a TBE situa-se acima de muitos outros países comparáveis tais como: Níger, Burkina Fasso, Mali, RCA, Etópia, Guiné, Gâmbia, Burundi, Gana (RESEN, Junho 2009).

32. *Contributo substancial da oferta comunitária para o aumento da população escolarizada.* Entre 1999 e 2006 registou-se uma evolução significativa da presença da oferta comunitária na

educação pré-escolar e no ensino básico elementar; no ensino secundário geral, regista-se também uma da evolução da oferta privada, ainda que menor (Quadro 2.10).

Quadro 2.10 - Evolução da escolarização assegurada por tipo de oferta entre 1999-2000 e 2005-06

	Públicas 1999 – 2006	Privadas 1999 – 2006	Comunitárias 1999 – 2006	Madrassas 1999 – 2006
Pré-escolar	38 - 16%	62-49%	0 – 34%	0,4 - 0,2%
Básico Elementar	79 - 74%	16 – 8%	0 – 16%	5 - 1%
Básico Complementar	89-88%	11-11%	0-1%	0,2-0,2%
Secundário Geral	89 - 86%	11 – 15%	0 – 0,2%	0 - 0%
Secundário Complementar	88-90%	12-10%	0-0%	0-0%

Fonte: Dados do GIPASE referidos por RESEN (Junho 2009)

33. *Ausência de cobertura universal e acesso tardio à escolaridade obrigatória.* Apesar do referido aumento da população escolarizada, um quarto das crianças da GB não acede à escola (RESEN, Junho 2009). E apenas cerca de metade das crianças acede ao ensino básico na idade prevista, uma vez que a taxa líquida de escolarização (TLE) era, em 2005, de 45% aproximadamente e a idade das crianças inscritas neste nível de ensino variava entre 6 e 18 anos (Banco Mundial, 2008).

34. *Assimetrias regionais e de género no acesso à educação.* Apesar da evolução verificada na escolarização das raparigas, cerca de 47% em 2005, existem ainda disparidades regionais no acesso destas à escola: em seis das regiões (exceptuam-se Bissau, Bafatá e Gabú) a percentagem de raparigas ainda oscila entre 40 e 46% dos inscritos. No mesmo ano, as assimetrias de género são mais elevadas no ensino secundário: as raparigas representam 39% dos inscritos no conjunto do país e, a nível regional, esta percentagem oscila entre os 42% no SAB e 25% na região do Oio (Banco Mundial, 2008). Não houve acesso a dados que permitam ajuizar das prováveis assimetrias regionais na cobertura escolar do ensino básico. Mas, no ensino secundário, em 2005-06, 66.3% dos alunos encontrava-se nos liceus de Bissau.

35. *Objectivo do actual Governo da GB: garantir a universalização do ensino básico.* Constitui objectivo do actual Governo “assegurar a todas as crianças e, sobretudo, às meninas e às crianças em situação difícil, o acesso ao ensino primário gratuito, obrigatório e de boa qualidade” (Governo da GB, 2009)

2.4.2. Taxa de repetência

36. *Tendência para abaixamento das taxas de repetência.* Na GB, vigora a política de recurso à repetência, característica dos países francófonos e lusófonos. Verifica-se que, em média, as taxas de repetência são mais elevadas no ensino básico do que no ensino secundário e nos primeiros anos de cada um destes níveis; nos últimos anos, regista-se, no entanto, uma tendência para as taxas de repetência baixarem acentuadamente em todos os casos (Quadro 2.11). Assinale-se que as taxas de repetência são mais baixas nas escolas privadas: não ultrapassam os 10% no ensino básico e os 5% no ensino secundário (RESEN, Junho 2009).

Quadro 2.11: Taxas de repetência no ensino básico e secundário, em 1999-00 e em 2005-06

	EB Elementar	EB Complementar	ES Geral	ES Complementar
1999 – 2000	23,7%	23,2%	20,2%	8,1%
2005 – 2006	20,3%	11,3%	15,1%	5,5%

Fonte: Dados do GIPASE referidos por RESEN (Junho 2009)

Quadro 2.12: Taxa de abandono, de repetência e de aprovação no conjunto das classes do ensino básico e secundário, por género e região (2005-2006)

	Abandono			Repetência			Aprovação		
	M	F	T	M	F	T	M	F	T
Bafatá	9,25	9,44	9,33	20,57	21,89	21,22	72,28	67,23	69,78
Biombo	9,51	10,56	9,99	16,77	18,14	17,39	78,77	74,07	76,63
Bissau	6,08	7,21	6,63	10,4	10,86	10,63	78,86	75,57	77,26
Bolama/ Bijagós	10,66	12,62	11,55	24,02	26,17	24,49	73,93	69,60	72,00
Cacheu	10,40	12,42	11,26	18,16	19,17	18,59	78,15	73,74	76,29
Gabú	11,69	11,43	11,56	14,87	15,09	14,99	81,27	80,66	80,96
Oio	13,18	13,61	13,36	20,57	22,30	21,28	71,76	65,31	69,11
Quinará	21,21	25,45	23,12	22,08	23,72	22,81	81,61	75,64	79,02
Tombali	16,91	18,44	18,08	21,97	23,28	22,58	79,64	77,40	78,62

Fonte: Elaborado a partir de dados fornecidos pelo GIPASE

37. *Mais elevada a das raparigas.* No conjunto de todas as classes do ensino básico e secundário, é mais elevada a taxa média de repetência das raparigas e este fenómeno verifica-se em cada um das regiões (Quadro 2.12).

38. *Assimetrias regionais.* A taxa média de repetência, no conjunto da escolaridade básica e secundária, oscila entre 10,86 % em Bissau e 24,49 em Bolama, variando conforme as regiões: entre 10 e 15% em Bissau e Gabú; entre 16 e 20% em Biombo e Cacheu; entre 21 e 25%, nas restantes regiões (Quadro 2.12).

2.4.3. Taxa de abandono

39. *Taxa de abandono elevada, sobretudo nas raparigas nos primeiros anos de escolaridade.* A taxa de sobrevivência no último ano do ensino básico é de 33% para as raparigas e de 47% para os rapazes. No ensino secundário geral e complementar a taxa de sobrevivência é, respectivamente, de 65% e 88%, mas já não se verificam assimetrias de género (RESEN, Junho 2009). No conjunto da escolaridade básica e secundária, a taxa média de abandono das raparigas é mais elevada apenas em cinco das regiões (Quadro 2.12).

40. *Assimetrias regionais.* A taxa média de abandono, no conjunto da escolaridade básica e secundária, oscila entre 6,63% em Bissau e 23,12 em Quinará, variando conforme as regiões: entre 6 e 10% em Bissau, Biombo e Bafatá; entre 11 e 15% em Bolama, Cacheu, Gabu e Oio e entre 16 e 23%, nas restantes (Quadro 2.12).

2.4.4. Taxa de conclusão

41. *Melhoria das taxas de conclusão de ciclos de ensino, mas ainda muito baixas.* O percurso escolar dos que acedem ao ensino é de curta duração para muitos deles. De facto, em 2005-06, apenas 48% terminaram o ensino básico, 37% ingressaram no ensino secundário geral e 17% completaram o ensino secundário complementar; de registar, no entanto, uma melhoria que se verificou nos últimos anos: em 1999-2000, aquelas taxas foram de 27%, 24%, 6%, respectivamente (RESEN, Junho 2009).

42. *Ausência de equidade na conclusão de cada nível de escolaridade.* Em 2006, no grupo etário 7-24 anos, as pessoas do género feminino, as que habitam em meio rural e aquelas cuja famílias têm nível de vida menos elevado encontram-se em maior percentagem entre os não

escolarizados e em menor percentagem entre os que terminaram cada nível de ensino (Quadro 2.13). Também se verificam assimetrias entre Bissau e as restantes regiões nas taxas de conclusão: enquanto 60% das crianças de Bissau terminam o ensino básico, isso só acontece em 20%, ou menos, no resto do país; e também nas taxas de conclusão do ensino secundário, geral e complementar, se verifica uma distância acentuada entre Bissau e o conjunto das outras regiões.

Quadro 2.13: Assimetrias de género, meio de residência e nível de vida dos que na população de 7-24 anos (em 2006) não estão escolarizados ou concluíram cada nível de ensino.

	7-24 anos	Não escolarizados	E Básico	ES Geral	ES Complementar	Ensino Superior
Raparigas	50%	57%	47%	41%	39%	39%
Meio rural	61%	82%	56%	20%	18%	4%
<i>Nível de vida</i>						
Q1	17%	25%	15%	5%	3%	4%
Q2	19%	26%	17%	6%	4%	0%
Q3	20%	25%	20%	10%	8%	1%
Q4	21%	16%	24%	23%	22%	12%
Q5	23%	8%	24%	58%	63%	83%

Fonte: MICS 2006 com cálculos dos autores do RESEN (Junho 2009)

43. *Desigualdades de género e assimetrias regionais na taxa média de aprovação.* A taxa média de aprovação das raparigas é inferior à dos rapazes, no conjunto da escolaridade básica e secundária, em todas as regiões (Quadro 2.12) e oscila entre 80,96 em Gabu e 69,11 em Oio, variando conforme as regiões: entre 69 e 75% em Oio, Bafatá e Bolama; entre 76 e 80% em Cacheu, Biombo, Bissau, Quinará e Tombali (Quadro 2.12).

2.4.5. Coeficiente de eficiência interna⁴²

44. *Aumenta à medida que o sistema selecciona os alunos.* Sendo o coeficiente de eficiência interna função das taxas de repetência e de abandono, é tanto mais baixo quanto mais elevadas estas forem. Verifica-se que, em 2005-2006, este coeficiente aumenta à medida que se progride nos níveis de ensino, uma vez que diminuem aquelas taxas (Quadro 2.14). Uma das razões, ainda que não a única, pode ser o facto de serem cada vez mais seleccionados os alunos que ingressam em cada ciclo de ensino.

Quadro 2.14: Coeficiente de eficiência interna no ensino básico e secundário em 2005-06

	Ensino Básico	ES Geral	ES Complementar
Taxa de repetência	18,7%	16%	5,5%
Taxa de sobrevivência	40,3%	65,3%	88,1%
Coeficiente de eficiência interna	53,9%	66,6%	88,5%

Fonte: RESEN (Junho 2009)

⁴² Indica a relação entre o número de anos teoricamente necessários para que um aluno chegue do primeiro ao último ano de um ciclo e o número de anos efectivamente gastos pelos alunos, num dado ano. Um coeficiente de 100% significa que a totalidades dos recursos financeiros financiou o número de anos teoricamente previstos. É inferior quando há repetências e abandonos. Por exemplo, um coeficiente de 53,9% significa que 46,1% dos recursos foram utilizados para financiar repetências e os anos de escolaridades dos que abandonaram (RESEN, Junho 2009). O coeficiente aumenta com a diminuição de repetências e/ou de abandonos; assinala-se ainda que a um baixo nível de eficiência interna corresponde a necessidade de um maior número de professores, a menos que aumente o número de alunos por professor ou seja alargado o horário de trabalho dos professores.

45. *Mais baixo no ensino básico do que em países africanos de riqueza comparável.* Assinale-se que, embora também sejam baixos no ensino básico, em anos já anteriores, os coeficientes de eficiência interna de outros países africanos de riqueza comparável (Ruanda, Guiné, Níger, Mali, Burkina Fasso, Togo e Etiópia) são, no entanto, mais elevados que os da GB (RESEN, 2009)

46. *Factores de baixa eficiência interna e de ausência de equidade.* O não acesso à escola, os percursos de curta duração e a ausência de equidade são geralmente atribuídos à distância a que se situam as escolas para muitas crianças, ao facto de muitas escolas oferecerem apenas parte da escolaridade básica, ao trabalho infantil, ao casamento precoce e à percepção do valor da escolarização por parte das famílias e dos alunos. Estes factores pesam de modo diferente segundo o género e a zona (rural/urbana) ou a região de residência das crianças. Observe-se que a quase totalidade da população de Bissau pertence aos dois quintis mais elevados de nível de vida da população da GB (70% no quintil 5 e 27% no quintil 4), isto é, situa-se entre os 40% mais favorecidos (Banco Mundial, 2008; RESEN, Junho 2009).

2.4.6. Resultados de aprendizagem

47. *Ausência de resultados em provas nacionais ou internacionais.* É muito recente o recurso a provas nacionais para verificação do nível de aprendizagem conseguido no ensino. Segundo informações recolhidas no ME, os resultados das provas nacionais realizadas, em 2007-2008, na 6ª e na 11ª classe foram enviados às respectivas escolas, mas não existe nenhum levantamento nem tratamento nacional e regional dos mesmos; o resultado nestas provas vale 50% para a passagem de ano, os outros 50% sendo a média das notas obtidas na escola em cada período. Por outro lado, estava previsto o início, em 2008-2009, da participação da GB nas provas internacionais do PASEC, tendo-se iniciado os trabalhos preparatórios; mas tal não foi possível devido à prolongada greve de professores e a instabilidade política geral, durante este ano lectivo. Para outros níveis de ensino, o único indicador externo existente é o das provas de selecção efectuadas por cada instituição para acesso a cursos de formação de professores ou de ensino superior.

48. *Baixo nível de aquisições escolares.* Embora sem apoio em indicadores mais objectivos de âmbito nacional, “a percepção comum, todavia, é que o nível de aquisições é baixo”. Os factores mais correlacionados com os fracos resultados de aprendizagem seriam “o ambiente precário de aprendizagem, a formação insuficiente e a falta de motivação dos professores” que, além disso, nem sempre dominam a língua oficial de ensino (Banco Mundial, 2008, pg.37).

2.5. Administração do sistema escolar

49. *Estruturas centrais, regionais, de sector e locais.* Há estruturas centrais, regionais, sectoriais e locais de administração do sistema de educação escolar; os estabelecimentos de ensino superior, todos concentrados em Bissau, articulam-se directamente com as estruturas centrais.

50. *Estruturas centrais.* No contexto geral da legislação definida pela Assembleia Nacional Popular e pelo Governo, é ao Ministério da Educação e aos seus diversos departamentos que compete a administração do sistema de educação, qualquer que seja a iniciativa da provisão. A estrutura departamental do ME tem variado ao longo dos anos, não existindo nenhuma Lei Orgânica que corresponda à estrutura actual. Entre os departamentos existentes merecem ser referenciados, no que à política docente diz respeito:

- *GIPASE:* com competências na informação, planificação e avaliação do sistema educativo e, em consequência, no que à política docente diz respeito;
- *Secretaria-Geral:* exerce competências em todos os aspectos relativos à gestão do pessoal docente;

- *Inspecção da Educação*: tem funções de supervisão e controle da actividade docente
- *Direcção-Geral do Ensino Médio e Superior*: superintende as instituições de formação inicial de professores;
- *INDE*: coordena as iniciativas de formação em serviço dos professores e é responsável pelo desenvolvimento dos planos de estudo e dos programas escolares para cujo ensino os professores devem estar preparados.

51. *Estruturas regionais e sectoriais*. Em cada uma das 8 regiões e no SAB existe uma Direcção Regional de Educação (DRE), dirigida por um Director Regional nomeado pelo Ministro da Educação⁴³. Em cada DRE funciona uma Inspecção Regional, com um Inspector Coordenador e um corpo de Inspectores Escolares colocados nos sectores. Às DRE cabe, em articulação com os serviços centrais, a coordenação, a gestão e a execução da política educativa em cada região; às delegações da Inspecção cabe a supervisão das actividades das escolas⁴⁴ e o apoio às actividades das DRE, no âmbito dos sectores. De facto, ao nível dos sectores, as Direcções Regionais não contam com estruturas organizadas, sendo as suas competências desempenhadas, em acumulação, pelos Inspectores Escolares aí colocados.

52. *Gestão das escolas públicas*. São geridas por um director de nomeação ministerial sob proposta do Inspector do sector e do Director Regional⁴⁵; pode haver um ou dois subdirectores, propostos pelo director. Nas escolas do ensino básico com as seis classes existe o Conselho Técnico-Pedagógico, composto por todos os docentes, a cujo Presidente compete supervisionar o cumprimento do programa e, para o efeito, assistir uma vez por mês às aulas de cada professor. Actualmente, os membros da direcção da escola não auferem qualquer complemento salarial, nem usufruem de redução do horário lectivo, ao contrário do que já aconteceu no passado. Em matéria de definição de órgãos de gestão, não existe uma distinção nítida entre escolas do ensino básico e do ensino secundário.

53. *Gestão das escolas não públicas*. O Estatuto-Base das Escolas Particulares (Decreto nº 7/91, Art.13º e 14º) contém uma referência sobre a obrigatoriedade das escolas privadas possuírem uma direcção composta pelo director e por pessoal docente, definindo as atribuições e deveres da mesma (Governo da GB, 1991). Quanto às escolas comunitárias, o diploma que define critérios para a sua criação apenas estabelece que a sua organização e gestão “deve ser baseada numa forma de participação organizada das famílias e das comunidades, no modelo de Associação de Pais e de Encarregados de Educação (APEE) ou outros” (ME, 2003 b). Os modelos mais frequentes são um Comité de Ligação Comunidade-Escola com membros escolhidos pela própria comunidade ou um Comité de Gestão do qual fazem parte o Director da Escola e os representantes dos professores, dos alunos e da comunidade. Pode ainda existir um núcleo ligado à organização e ao funcionamento da cantina escolar. As funções desses órgãos de gestão e sua articulação com outras instituições locais, designadamente a Associação de Pais e Encarregados de Educação dos Alunos, e com a Administração da Educação local e regional são domínios ainda mal definidos.

2.6. Financiamento da educação

54. *Aumento substancial das despesas com educação nos últimos anos*. As despesas públicas correntes no domínio da educação aumentaram 143% entre 1997 e 2007, passando de 1% a 3%

⁴³ Há ainda duas subdirecções, nas ilhas Bubaque e em Ingoré nas regiões de Bolama/Bijagós e Cacheu, respectivamente.

⁴⁴ Até agora, apenas das escolas do ensino básico.

⁴⁵ Segundo um destes directores (entrevista em 3 de Fevereiro), esta metodologia já não seria seguida desde há muitos anos, prevalecendo os critérios políticos nesta escolha.

do PIB; mas as despesas de capital têm sido cobertas quase totalmente pelo financiamento externo (RESEN, Junho 2009).

55. *A educação não tem sido prioridade das despesas públicas.* No total das despesas públicas correntes (sem contar as da dívida), as de educação têm correspondido a uma percentagem que oscilou entre 9% e 13% entre 1997 e 2007, longe do valor indicativo do *Fast Track* (20%) e abaixo da de outros países africanos com PIB comparável ao da GB (RESEN, Junho 2009).

56. *Prioridade do ensino básico e concentração nas despesas de pessoal.* Em 2006, 56,7% e 24,3% das despesas correntes couberam ao ensino básico e ao ensino secundário, respectivamente. A percentagem de verbas afectas ao ensino básico situa-se acima do valor indicativo do *Fast Track* (50%) e a percentagem de verbas afectas ao nível secundário aumenta para 29%, se adicionarmos as que couberam ao ensino técnico profissional (2.6%) e ao ensino normal médio (2.1%). As despesas de pessoal, no entanto, representam, entre 2003 e 2006, 80% a 85% do total das despesas correntes de todos os níveis de ensino; esta percentagem seria mais elevada se todos os salários fossem pagos. Deste modo, são escassas, ficando abaixo dos dois terços recomendados para o ensino básico pelo *Faz Track*, as verbas afectas a outras despesas de funcionamento: administrativas, pedagógicas e sociais (RESEN, Junho 2009).

58. *Despesa por aluno abaixo da de países africanos semelhante.* Como se depreende do Quadro 2.15, a despesa por aluno está um pouco abaixo da de países africanos com PIB por habitante comparável ao da GB, ainda que próxima no caso do ensino básico; a despesa por aluno do ensino superior está mesmo muito abaixo da despesa média daqueles países (RESEN, Junho 2009).

Quadro 2.15: Despesa por aluno de vários níveis de ensino comparada com a de outros países

	E Básico	E Secundário	ETFP	E Superior
<i>% de PIB por habitante</i>				
Guiné-Bissau 2006	12,0	24,8	153	55,9
Média de 6 países*	13,0	35,3	153,9	307,7
<i>Por referência ao ensino básico</i>				
Guiné-Bissau	1,0	2,1	12,7	4,6
Média de 6 países*	1.0	2.7	13.8	23.7

* (Mali -2004; RCA-2005; Guiné-2003; Burundi -2004; Níger- 2003; Guiné-Bissau-2006)

Fonte: RESEN, Junho 2009

59. *Elevada participação das famílias nas despesas correntes totais da educação.* Sem contar com o ensino superior, a despesa das famílias em educação representa 48% do total das despesas correntes no sector, sendo certo que boa parte desta despesa resulta da necessidade de recorrer ao ensino não público; pelo que a percentagem da despesa das famílias é mais elevada na educação pré-escolar (59%) e no ensino secundário (64%) e no Sector Autónomo de Bissau (RESEN, Junho 2009).

2.7. Política actual de desenvolvimento do sistema educativo

60. *Programa de Governo, Carta de Política Educativa e Plano Sectorial da Educação.* As linhas orientadoras da política de educação para os próximos quatro anos ficaram definidas no programa do actual Governo. No quadro dos compromissos com as organizações internacionais, é objectivo deste “fazer com que, progressivamente o Orçamento Geral do Estado reflecta os objectivos da Estratégia de Redução da Pobreza ” e “dinamizar a implementação do Programa Educação para Todos”. Neste contexto, o Governo propõe-se “dotar o sector de uma Carta de Política Educativa (CPE) que defina as grandes linhas de orientação de política estratégica a longo prazo” e, com base nesta “elaborar, aprovar e implementar o Plano Sectorial da Educação

(PSE) que consolide as acções que constam já do actual programa de governo e trace as que correspondem à visão da CPE” (Governo da GB, 2009). Para a elaboração da CPE e do PSE constitui instrumento de base o RESEN. Entretanto, em meados de 2009, foi já aprovada pelo Governo da GB a Carta de Política Educativa que define metas para o sector da educação a alcançar nos próximos onze anos (2009-2020).

61. *Desenvolvimento da educação pré-escolar e do ensino básico e do secundário até 2020.* Esta Carta constitui o documento mais recente sobre o modo como está a ser perspectivado o desenvolvimento do sistema educativo da GB na próxima década. Nesta secção faz-se referência às principais metas a atingir relativamente aos percursos escolares dos alunos e a alguns meios e processos de melhoria da qualidade do ensino, previstos para o efeito (Quadro 2.16). As respectivas consequências sobre a procura de docentes serão referidas no final do próximo capítulo. Focalizar-nos-emos na educação pré-escolar, no ensino básico e no ensino secundário, níveis da política docente privilegiados neste estudo.

Quadro 2.16: Metas de percursos escolares e meios e processos de melhoria da qualidade da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, nos termos da CPE

METAS DE PERCURSOS	MEIOS E MELHORIA DA QUALIDADE DA OFERTA
Educação Pré-escolar	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Taxa de inscrição:</i> de 5% (2006) a 11% (2020) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Reforço da oferta não pública:</i> Parcerias do Governo com entidades religiosas, com as comunidades e com o sector privado de modo a que a oferta não pública cresça 10% ao ano.
Ensino Básico	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Taxa de conclusão:</i> universal em 2020 ▪ <i>Crianças escolarizadas:</i> de 269.000 (2006) para 452.000 (2020) ▪ <i>Taxa de repetência:</i> de 18,7% (2006) para 10% (2015) ▪ <i>Escolarização das raparigas:</i> reforço nas regiões onde a disparidade de género é acentuada 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Elaboração de novos programas escolares,</i> adaptados às realidades sociais e económicas do país, a partir de 2012 ▪ <i>Construção de 340 salas de aula</i> em média por ano, dando prioridade às zonas de fraca oferta escolar ▪ <i>Aumento do tempo de aprendizagem</i> pela supressão progressiva da organização em turnos múltiplos: de 71% (2006) para 25% (2020) ▪ <i>Redução do ratio alunos/docente:</i> de 48 (2006) para 44 (2020) ▪ <i>Aumento das despesas com material pedagógico:</i> de 326 CFA anuais por aluno (em 2006) para 4000 CFA (a partir de 2011) ▪ <i>Construção de cantinas escolares,</i> com o apoio das comunidades, nas zonas onde a procura escolar é fraca e/ou a taxa de abandono é elevada ▪ <i>Subsídios sociais a alunos:</i> para 10% dos alunos a partir de 2010 ▪ <i>Co-financiamento do ensino privado:</i> por cada aluno desta oferta o

equivalente a 10% do custo de cada aluno do sector público; fornecimento de material escolar e de equipamento; como contrapartida, o ensino privado deve diminuir os custos de escolarização e reservar vagas gratuitas para alunos mais carenciados

- *Apoio às escolas comunitárias e madrassas:* alocação de material pedagógico e infra-estruturas e afectação de professores

Ensino Secundário Geral

- *Aumento em 2,7 da capacidade de acolhimento:* de 35.000 (2006) para 94.500 alunos (2020)
- *Aumento da taxa de conclusão:* de 25% de uma classe de idade que conclui em 2006 para 48%, em 2020
- *Diminuição da taxa de repetência:* de 16% em 2006 para 14%, a partir de 2011
- *Novos programas e materiais pedagógicos:* a partir de 2015-2016
- *Aumento do tempo de aprendizagem:* de 20 para 25 horas semanais até 2020
- *Seleção no acesso:* aberto apenas a 60% dos que terminarem o ensino básico, em função de exames no final deste
- *Aumento de salas de aula:* cerca de 35 salas em média por ano
- *Manter a percentagem de alunos do ensino privado:* 15%
- *Reforço da gestão das escolas*
- *Apoio social aos mais carenciados:* dispensa de propinas e manuais gratuitos

Ensino Secundário Complementar

- *Aumento em 1,6 da capacidade de acolhimento:* até 2020
- *Aumento da taxa de conclusão:* de 17 % de uma classe de idade que conclui em 2006 para 18% em 2020
- *Aumento da duração:* introdução de um ano suplementar a partir de 2015-2016
- *Novos programas e materiais pedagógicos:* a partir de 2016
- *Aumento do tempo de aprendizagem:* de 20 para 25 horas semanais até 2020
- *Diminuição do número de alunos por turma:* de 37 (2006) para 30 (2020)
- *Aumento de salas de aula:* cerca de 20 salas em média por ano
- *Manter a percentagem de alunos do ensino privado:* 10%
- *Reforço da gestão das escolas*
- *Disponibilização de manuais e de materiais didácticos*

Fonte: CPE

62. *Financiamento das medidas dependente de aumento de verbas afectas à educação e de significativo apoio externo.* Observe-se que o financiamento do conjunto das medidas da CPE para todos os níveis de educação depende de duas condições cuja viabilidade é muito hipotética:

- Aumento das receitas do estado e das verbas afectas ao sector da educação (Quadro 2.17)
- Existência de um apoio financeiro externo correspondente a 42% dos custos totais das medidas (Quadro 2.18)

Quadro 2.17: Pressupostos da CPE quanto a receitas e afectação de verbas

	<i>Pressuposto</i>	<i>Situação actual</i>
Crescimento económico anual	6,7% de 2009 e 2020	2,7% em 2007
Taxa de pressão fiscal	18,4% até 2020	17%
Recursos públicos consignados à educação	17% no horizonte de 2015	9 a 13% entre 97 e 2007
Recursos públicos consignados ao ensino básico	50% em 2020	56% em 2006

Fonte: CPE

Quadro 2.18: Necessidade de financiamento externo das medidas da CPE de 2009 a 2013

Custos das medidas de 2009 a 2013	62,821 biliões de CFA
Recursos Públicos com base nos pressupostos	36,228 biliões de CFA
Gap a assegurar por financiamento externo	26,593 biliões de CFA

Fonte: CPE

2.8. Desafios da oferta de ensino para a política docente

63. *Política docente ao serviço da oferta educativa.* A situação actual da oferta de ensino na GB e os desenvolvimentos perspectivados na Carta de Política Educativa desafiam a política docente, dadas as exigências quantitativas e qualitativas que aquela oferta lhe impõe.

Qualificar mais professores

64. *Expansão da oferta educativa.* É esperado que a oferta educativa se expanda nos próximos anos, não só pela necessária elevação da taxa de escolarização e pelo crescimento populacional do grupo etário 7-17 anos, mas também pelo alargamento da duração do segundo ciclo do ensino secundário para 3 anos; esta expansão vai exigir não apenas o aumento de escolas, mas também a qualificação de um maior número de professores. Se a par desta expansão, houver uma política visando minimizar as assimetrias regionais existentes na oferta educativa e nas taxas de escolarização, será necessário atrair professores qualificados para as zonas que estes menos procuram; o que pode justificar a descentralização geográfica dos cursos de formação inicial. Além disso, a correcção das assimetrias de género nos percursos escolares implica, para além da atracção para a docência de um maior número de alunas, a indispensável formação de todos os professores para lidar com os factores desta assimetria.

Qualificar para novas disciplinas e para novos programas de ensino

65. *Mudanças curriculares da oferta educativa no ensino básico.* A prevista implantação universal do sistema de fases no ensino básico, com implicações na metodologia de avaliação e do sistema de passagem de ano dos alunos, bem como a adopção de um currículo por competências⁴⁶ neste nível de ensino, exigem alterações na natureza da qualificação dos

⁴⁶ A análise atenta da avaliação terminada muito recentemente (e em fase de publicação definitiva) à implementação de idêntica medida em 5 países (Camarões, Gabão, Mali, Senegal e Tunísia) será relevante para ter em conta a multiplicidade de variáveis, frequentemente ausentes, que condicionam a

professores, a adquirir na formação inicial e em serviço, e nas condições proporcionadas para o seu desempenho. Se for adoptado o regime de professor único em toda a escolaridade básica, inclusive no ciclo complementar (ou terceira fase), esta mudança do perfil de desempenho do professor do ensino básico implica uma mudança no seu perfil de qualificação.

66. *Diversificação da oferta educativa no ensino secundário.* A diversificação das vias da oferta escolar do segundo ciclo do ensino secundário, com a criação da via técnico-profissional, vai mostrar, de modo mais evidente, a já actual ausência de perfis de qualificação pedagógica de professores para este ciclo de ensino, nomeadamente para determinadas disciplinas para algumas das quais nem sequer existe ainda no ensino superior oferta de formação científica (por exemplo, no domínio das Engenharias). A prevista mudança dos programas das disciplinas do ensino secundário exigirá que o perfil de qualificação dos respectivos professores seja alterado em consequência.

Qualificar para a heterogeneidade da população escolar

67. *Melhoria do coeficiente de eficiência interna.* A desejada melhoria do coeficiente de eficiência interna pela diminuição da taxa de repetências e de abandono dos alunos, ainda que não dependente apenas da qualidade do desempenho dos professores, cria uma exigência acrescida a este desempenho, sobretudo se tivermos em conta, por exemplo, a heterogeneidade etária da composição das turmas. Esta melhoria implica a criação de condições, inclusive oportunidades de formação, que contribuam para desempenho conducente à diminuição das taxas de repetências e de abandono escolar.

Qualificar para a docência em Língua Portuguesa

68. *Língua de ensino diferente das línguas maternas de alunos e de professores.* O facto da língua de ensino ser diferente das línguas maternas de alunos e de professores e, além disso, a circunstância destas serem várias, porventura presentes na mesma escola ou sala de aula, constitui um dos maiores desafios à qualificação e ao desempenho dos professores com elevado impacto no sucesso nas aprendizagens escolares das diferentes disciplinas.

Descentralizar a oferta de qualificação de nível superior

69. *Concentração da oferta de ensino superior em Bissau.* Actualmente, o ensino superior da GB, não só não tem oferta de formação em certas disciplinas, como ainda é em Bissau que está implantada toda a sua oferta, incluindo toda a oferta de nível superior de formação de professores, como se verá no capítulo 4. Esta concentração da oferta provoca assimetrias regionais no acesso ao ensino superior e, conseqüentemente, menor procura de emprego docente nas regiões afectadas pelo baixo nível de acesso. De facto, como os professores de certas disciplinas, sobretudo do ensino secundário, serão sempre oriundos de cursos superiores nessas disciplinas, complementados, ou não, por formação pedagógica para a docência, será pouco provável que os oriundos da capital se desloquem facilmente para a periferia; pode mesmo acontecer que muitos dos poucos que se deslocaram para a capital, nem sequer regressem ao interior, no final do curso.

Afectar mais verbas do OE para a massa salarial dos professores

probabilidade de sucesso da mesma e levar a ponderar a oportunidade de adopção de um currículo por competências na GB.

70. *Proporção das despesas públicas na educação.* As mudanças e as melhorias da oferta educativa, acabadas de referir, implicam um aumento substancial do Orçamento de Estado dedicado à massa salarial dos professores, seja através do aumento global deste, seja pelo aumento da proporção afectada à educação no conjunto das despesas públicas.

Aumentar quantidade e melhorar qualidade ao mesmo tempo

71. *O difícil equilíbrio entre a quantidade e a qualidade dos professores.* A situação actual da oferta de ensino, bem como as mudanças perspectivadas têm implicações para a política docente em termos de:

- Quantidade de professores necessários
- Distribuição geográfica dos professores
- Perfil de desempenho docente e, conseqüentemente, perfil de qualificação e condições de exercício profissional
- Orçamento afecto ao pessoal docente

Aumentar o número de professores e assegurar a sua equitativa distribuição pelas escolas das várias regiões e garantir, ao mesmo tempo, a qualidade da sua qualificação e desempenho, constitui um desafio não apenas para o Orçamento de Estado, mas também para a política de formação e de condições de exercício docente.

3. Corpo Docente: Satisfação Actual da Procura e Necessidades Futuras

1. *Satisfação actual da procura e necessidades futuras.* Este capítulo é dedicado à análise da satisfação actual da procura, por parte do sistema escolar público da GB, de educadores de infância e de professores do ensino básico e do secundário. Não só caracteriza a distribuição actual do corpo docente, como ainda faz referência às necessidades futuras da procura de professores, em função do cenário de desenvolvimento do sistema escolar previsto na CPE. Na Caixa 3.1, encontra-se uma referência sobre a natureza dos dados utilizados nesta análise.

Caixa 3.1: Natureza dos dados de caracterização do actual corpo docente e de identificação de necessidades futuras

Base de dados sobre corpo docente do ensino público, em 2007-2008.

Para a caracterização da situação actual do corpo docente, a análise recorre a uma base de dados, disponibilizada pelo GIPASE, relativa ao pessoal a cargo do ME, em 2007-2008. Nesta base de dados, isolaram-se os docentes (N=6601) e, entre estes, os que estavam a exercer nas escolas do ensino público, tendo sido retirados 533 que não estavam e se encontravam a desempenhar outras funções ou estavam dispensados da docência para completar a formação em instituições de formação inicial. Entre os que estavam a exercer nas escolas públicas não foi possível identificar o nível de ensino em que 101 o faziam; deste modo, a análise é feita sobre um total de 5967 docentes (6601-533-101). Nos tratamentos efectuados, o total nem sempre corresponde a este total de docentes, devido à falta de alguns valores relativamente à variável em análise. Os valores em falta nunca ultrapassam, no entanto 5% do total, o que permite esperar que as percentagens verificadas em cada caso se aproximam das existentes no total da população (Quadro 3.1).

Quadro 3.1: Número de professores na análise de cada variável

	Pré-escolar	Ensino Básico	Ensino Secundário	Total
Por nível de ensino	94	4.326	1.547	5.967
Por género	91	4.256	1.529	5.876
Por qualificação académica	93	4.194	1.478	5.765
Por qualificação profissional	94	4.326	1.547	5.967
Por experiência profissional	87	4.146	1.454	5.687
Por vínculo laboral	91	4.255	1.529	5.875
Por região de origem	94	4.326	1.547	5.967

Fonte: Elaborado a partir de uma base de dados disponibilizada pelo GIPASE

2. *Caracterização do corpo docente actual e análise da sua distribuição pelas regiões.* Sobre a situação actual, este capítulo caracteriza o corpo docente em exercício em função de vários indicadores - género, qualificação, experiência docente, vínculo laboral – os três últimos dos quais tradicionalmente relacionados com a qualidade do seu desempenho; além disso, examina como os actuais recursos humanos docentes se distribuem pelas escolas das várias regiões, seja em termos quantitativos globais, seja em função das características acabadas de enunciar.

3. *Abordagem sumária do ensino básico não público.* Esta análise privilegia o corpo docente do ensino público, sobre o qual houve acesso a mais dados. Embora o ensino não público, sobretudo ao nível do ensino básico, tenha uma expressão muito significativa, que tem vindo a aumentar nos últimos anos, como se viu no capítulo anterior, não há dados globais disponíveis sobre o seu corpo docente; pelo que lhe serão feitas apenas referências parcelares e relativas apenas a professores de escolas comunitárias

3.1. Caracterização da distribuição do actual corpo docente das escolas públicas

3.1.1. Por nível de ensino

4. *Concentração no ensino básico e em Bissau.* Cerca de três quartos dos professores do ensino público encontram-se a exercer no ensino básico e cerca de um quarto, no ensino secundário, sendo inexpressivo o número dos que estão a desempenhar na educação de infância (Caixa 3.2). Esta distribuição é sobretudo função do diferente número de alunos e da diversidade de ratio professor: alunos de cada nível de ensino. Assinale-se a concentração da maioria dos professores, sobretudo do pré-escolar e do secundário, na cidade de Bissau, com cerca de um quarto dos habitantes.

Quadro 3.2: Professores por nível de ensino e por região (2007-2008)

	Pré-escolar		Primário		Secundário			
	Prof	%	Prof	%	Prof	%		
SAB	57	60,6%	1221	28,2%	1113	71,9%		
Bafatá	8	8,5%	352	8,1%	55	3,6%		
Biombo	0	0%	491	11,3%	29	1,9%		
Bolama/Bijagós	3	3,2%	224	5,2%	43	2,8%		
Cacheu	11	11,7%	665	15,4%	108	7%		
Gabu	8	8,5%	471	10,9%	52	3,4%		
Oio	7	7,4%	459	10,6%	93	6%		
Quinara	0	0%	200	4,6%	29	1,9%		
Tombali	0	0%	243	5,6%	25	1,6%		
Total	94	100%	4326	100%	1547	100%		
% por nível		1,6%		72,5%		25,9%		100%

Fonte: Elaborado a partir de uma base de dados disponibilizada pelo GIPASE

3.1.2. Por número de alunos

5. *Disparidades no rácio professor: alunos por região, no ensino básico.* Em 2005-06, no ensino básico, o rácio professor: alunos estava acima da média nacional (1: 50,4:) em seis regiões, registando-se uma grande distância entre o rácio de Bissau (1:35,9) e a de Quinara (1:70,6), por exemplo; Biombo e Bolama são as outras duas regiões com um rácio abaixo da média nacional (RESEN Junho 2009). Verifica-se uma distribuição desigual dos professores por regiões.

6. *Ausência de proporcionalidade entre número de professores e de alunos, por escola.* Se o número de professores colocados numa escola for proporcional ao número de alunos, a correlação entre o número de professores e de alunos de todas as escolas será igual à unidade. Num estudo, realizado com base nos alunos e professores de 2005-2006 do ensino básico, pode concluir-se que, em 20% dos casos, o número de professores não é proporcional ao número de alunos. Além da deficiente distribuição dos professores pelas regiões, verifica-se ainda deficiente distribuição dos professores por escola do ensino básico, dentro de cada região. No entanto, nas escolas secundárias, a desproporção entre o número de professores e o número de alunos ocorreria, no mesmo ano, apenas em 7% das poucas existentes (RESEN Junho 2009, pp. 17-18; 115-120).

3.1.3. Por gênero

7. *Maioria esmagadora do gênero masculino, sobretudo no secundário.* Quatro em cada cinco docentes são professores; se no ensino básico há uma professora em cada quatro docentes, esta predominância do gênero masculino é ainda mais intensa no ensino secundário, onde apenas 5% são do gênero feminino. É certo que no ínfimo número de educadores de infância, apenas se encontram 7,7% do gênero masculino (Quadro 3.3). Este desequilíbrio de gênero é ainda mais acentuado nas escolas comunitárias, onde a percentagem de professoras é mínima (Quadros 3.5 e 3.6).

Quadro 3.3: Gênero de docentes por nível de ensino (2007-2008)

Nível de ensino	Masculino		Feminino		Total	
	N	%	N	%	N	%
Pré-escolar	7	7,7%	84	92,3%	91	100%
Básico	3.200	75,2%	1056	24,8%	4.256	100%
Secundário	1.453	95,0%	76	5,0%	1.529	100%
	4.660	79,3%	1.216	20,7%	5.876	100%

Fonte: Elaborado a partir de uma base de dados disponibilizada pelo GIPASE

3.1.4. Por qualificação

8. *Qualificação académica: menor adequação na educação pré-escolar e no ensino básico.* Quer na educação pré-escolar, quer no ensino básico, cerca de 3 em cada 5 docentes tem apenas a 9ª classe ou menos (estes últimos mais de 15% do total, em cada caso); a maior parte dos restantes tem a 11ª classe. No ensino secundário, 3 em cada cinco tem a 11ª classe e um terço atinge o nível de bacharel. Isto é, no ensino básico, um em cada seis não possui a qualificação académica para acesso ao curso profissional de qualificação para a docência (a 9ª classe); no caso do ensino secundário, quase todos os que ainda não são bacharéis têm a escolaridade exigida para acesso ao curso de qualificação profissional para a docência (Quadro 3.4). Sem ignorar que os cursos de qualificação para a docência também incluem formação académica, verifica-se que, exceptuando cerca de um sexto de educadores de infância e de professores do ensino básico, todos os que não possuem qualificação profissional possuem a qualificação académica formalmente exigida para a ela aceder.

Quadro 3.4: Qualificação académica de professores por nível de ensino (2007-2008)

Nível de ensino	Nível de escolaridade dos professores									
		<9ª	9ª	10ª	11ª	12ª	Curso Médio	Bacharel	Licenc	Total
Pré-escolar	N	14	43	3	27	-	1	2	3	93
	%	15,1%	46,2%	3,2%	29%	-	1,1%	2,2%	3,2%	100%
Básico	N	683	1776	120	1535	37	6	35	2	4194
	%	16,4%	42,3%	2,9%	36,6%	0,9%	0,1%	0,8%	0,0%	100%
Secundário	N	3	24	11	890	16	15	504	15	1478
	%	0,3%	1,6%	0,7%	60,2%	1,1%	1%	34,1%	1%	100%
Total	N	700	1.843	134	2452	53	22	541	20	5765
	%	12%	32%	2%	43%	1%	0,4%	9%	0,3%	100%

Fonte: Elaborado a partir de uma base de dados disponibilizada pelo GIPASE

9. *Habilitações académicas dos docentes das escolas comunitárias.* Nas escolas comunitárias, o nível de habilitações académicas dos professores tende a ser menos elevado do que nas escolas públicas (Quadro 3.5). Verifica-se que, em 2002-2003, mais de metade dos docentes (55.2%) tinham escolaridade inferior à 9ª classe. Os mais habilitados concentravam-se nas regiões de Oio e Cacheu e os menos habilitados, nas regiões de Bafatá e Tombali. Os dados do ano seguinte relativos à região de Bafatá, onde cerca de 60% de docentes tinham escolaridade inferior à 9ª classe e apenas 7,60% eram professoras, vão no mesmo sentido dos do ano anterior (Quadro 3.6). Os docentes das escolas comunitárias não possuíam formação pedagógica nem, na maioria dos casos, experiência de docente.

Quadro 3.5: *Habilitações académicas e género de docentes de escolas comunitárias da GB (2002-2003)*

	EBE			EBC			ES Geral			ES Comp		Género		
	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	T	M	F			
Bafatá	4	8	31	5	12	25	5	2	92	85	7			
Gabú	2	0	7	2	6	8	0	3	28	28	0			
Oio	3	2	2	2	3	20	5	22	56	51	5			
Cacheu	0	0	3	0	4	4	3	26	40	39	1			
Tombali	7	2	55	4	16	12	0	2	98	90	8			
Quinará	4	0	6	2	6	10	6	8	42	42	0			
Totais	20	12	104	15	47	79	19	63	359	338	21			
%	5.6	3.3	29	4.2	13.1	22	5.3	17.5	100	94.2	5.8			

Fonte: Lino Bicari (2005)

Quadro 3.6: *Habilitações académicas e género de docentes de escolas comunitárias da região de Bafatá (2003-2004)*

	EBE		EBC		ES Geral			ES Comp		Não referida	Género F
	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª			
%	6,52	5,43	25,54	14,67	6,52	26,09	4,89	5,98	4,35	7,60	

Fonte: Direcção Regional da Educação de Bafatá, citado por Lopes (2007)

10. *Qualificação profissional: a maioria não possui.* Na educação pré-escolar e no ensino básico, cerca de 2 em cada 3 não possui qualificação profissional formal para o exercício docente; a ausência de qualificação profissional é menos acentuada no ensino secundário, onde tal se verifica apenas em quase metade dos professores (Quadro 3.7).

Quadro 3.7: *Qualificação profissional dos professores por nível de ensino (2007-2008)*

	Com qualificação		Sem qualificação		Total N
	N	%	N	%	
Pré-escolar	33	35,1%	61	64,9%	94
Básico	1596	36,9%	2730	63,1%	4326
Secundário	803	51,9%	744	48,1%	1547
Total	2.432	40,8%	3.535	59,2%	5967

Fonte: Elaborado a partir de uma base de dados disponibilizada pelo GIPASE

11. *Qualificação académica dos docentes sem qualificação profissional.* Examinando a qualificação académica dos que não possuem qualificação profissional, verifica-se que na educação pré-escolar, 21% têm menos da 9ª classe, 42,5% têm a 9ª classe e 35,1%, a 11ª classe; no ensino básico 16% têm menos da 9ª classe, 40% têm a 9ª classe e 41%, a 11ª classe; no ensino secundário, 92,5% têm a 11ª classe e apenas 1,7% têm qualificação académica inferior a esta (Quadro 3.8). Verifica-se, assim, que não é elevada a percentagem de docentes sem qualificação profissional que tenham uma qualificação académica inferior à que tem sido exigida para aceder aos respectivos cursos de formação inicial profissional.

Quadro 3.8: Qualificação académica dos docentes sem qualificação profissional (2007-2008)

	< 9ª classe	9ª classe	11ª classe
Educação pré-escolar	21%	42,5%	35,1%
Ensino básico	16%	40%	41%
Ensino secundário			92,5%

Fonte: Elaborado a partir de uma base de dados disponibilizada pelo GIPASE; não inclui os docentes com qualificação académica superior à 11ª classe.

12. *Qualificação profissional formal obtida, sobretudo, nas instituições de formação inicial.* A larga maioria, quase 4 em cada 5, dos cerca de quarenta por cento dos professores com qualificação profissional obteve-a nas instituições de formação inicial, sem prejuízo de eventualmente alguns a terem obtido já quando se encontravam em serviço. No entanto, no caso dos professores do ensino básico, isso aconteceu apenas em cerca de dois terços já que quase trinta por cento (453 sobre 1596) a obtiveram em dois programas de formação em serviço (no Máximo Gorki, sobretudo, e no Curso dirigido) (Quadro 3.9). Os que obtiveram qualificação profissional na EN AC, EN 17F, ENS TT, Máximo Gorki e Curso dirigido, encontram-se na quase totalidade (entre 93 e 98%) a ensinar no ensino básico, embora alguns, poucos, se encontrem no ensino secundário ou, mesmo, na educação pré-escolar. Os que obtiveram qualificação profissional na ENS TT encontram-se, como seria de esperar, a leccionar no ensino secundário, mas também se encontram alguns, poucos, no ensino básico e, ainda menos, na educação pré-escolar. Por sua vez, os que obtiveram qualificação profissional na ENEFD encontram-se divididos em partes quase iguais entre o ensino básico e o ensino secundário (Quadro 3.10).

Quadro 3.9. Origem da formação profissional dos professores (2007-2008)

Curso	N	%
EN AC	368	14,8%
EN 17F	711	28,6%
ENSTT	759	30,5%
ENEFD	120	4,8%
<i>Sub-total</i>	<i>1958</i>	<i>78,7%</i>
Máximo Gorki	135	5,4%
Curso Dirigido	318	12,8%
<i>Sub-total</i>	<i>453</i>	<i>18,2%</i>
Outros	74	2,9%
INFTP	7	0,3%
CEFAG	7	0,3%
Ciências da Educação	20	0,8%
CEEF	10	0,4%
CEPI	6	0,2%
Formação de Formadores	3	0,1%
MP Educ. Infantil	2	0,1%
Magistério Primário	18	0,7%
Licenciado em Direito	1	0%
Total	2485	100%

Fonte: Elaborado a partir de uma base de dados disponibilizada pelo GIPASE

Quadro 3.10: Nível de ensino em que exercem docência os professores com habilitação profissional, por instituição de formação (2007-2008)

Origem da Formação Pedagógica	Nível de Ensino					Total
		Pré	Básico	Secundário	Outros*	
ENS TT	N	1	55	685	18	759
	%	0,1%	7,2%	90,3%	2,4%	100%
ENEFD	N	-	55	60	5	120
	%	-	45,8%	50%	4,2%	100%
EN 17F	N	5	675	27	4	711
	%	0,7%	94,9%	3,8%	0,6%	100%
ENAC	N	12	343	12	1	368
	%	3,3%	93,2%	3,3%	0,2%	100%
Máximo Gorki	%	1	132	-	2	135
	%	0,7%	97,8%	-	1,5%	100%
Curso Dirigido	N	5	309	3	1	318
	%	1,6%	97,2%	0,9%	0,3%	100%
OUTRAS	N	9	28	16	21	74
	%	12,1%	37,9%	21,6%	28,4%	100%
Total	N	33	1597	803	52	2485

* A categoria “Outros” diz respeito a todos que (em cada origem de Formação Pedagógica) não tinham como indicação leccionar no Pré, no Básico e no Secundário, mas sim, por exemplo, em “E Prof”, “DR”, “FTP”, etc.

Fonte: Elaborado a partir de uma base de dados disponibilizada pelo GIPASE

13. Assimetrias regionais em função da qualificação profissional. Existem assimetrias na distribuição regional dos professores sem qualificação profissional, sendo a sua percentagem mais elevada numas regiões do que noutras; no caso do ensino básico é menos elevada nas regiões onde existem Escolas Normais (SAB e Bolama) ou nas regiões próximas (Quadro 3.11).

Quadro 3.11: Distribuição regional dos professores do ensino básico e do secundário sem qualificação profissional (2007-2008)

	Sem qualificação profissional			
	Ensino Básico		Ensino Secundário	
SAB	560	45,9%	508	45,6%
Bafatá	264	75%	32	58,2%
Bolama/Bijagós	107	47,8%	22	51,2%
Biombo	286	58,2%	10	34,5%
Cacheu	459	69%	60	55,5%
Gabu	382	81,1%	29	55,8%
Oio	394	85,8%	61	65,6%
Quinara	113	56,5%	12	41,4%
Tombali	165	67,9%	10	40%
Total	2730	63,1%	744	48,1%

Fonte: Elaborado a partir de uma base de dados disponibilizada pelo GIPASE

3.1.5. Por experiência profissional

14. *Mais de um terço iniciou funções após o ano 2000.* Cerca de um terço dos professores do ensino básico e quase metade dos do secundário iniciaram funções já após o ano dois mil, sendo mínima, no entanto, a percentagem do que entraram no serviço docente após 2004. Há ainda a assinalar que quase um quarto dos professores do ensino básico iniciou funções antes dos anos oitenta, devendo estar próximos da idade da reforma (Quadro 3.12).

Quadro 3.12: Período de entrada ao serviço dos professores por nível de ensino (2007-2008)

		Antes 80 (>27)	81-90 (>17)	91-95 (>12)	96-00 (>7)	01-05 (>2)	05-07	Total
Pré-escolar	N	25	14	14	16	16	2	87
	%	28,7	16,1	16,1	18,4	18,4	2,3	100
Básico	N	1001	437	694	486	1463	65	4146
	%	24,1	10,5	16,7	11,7	35,3	1,6	100
Secundário	N	54	208	229	265	671	27	1454
	%	3,7	14,3	15,8	18,2	46,1	1,9	100
Total	N	1.080	659	937	767	2.150	94	5.687
	%	18,9	11,6	16,5	13,5	37,8	1,7	100

Fonte: Elaborado a partir de uma base de dados disponibilizada pelo GIPASE

3.1.6. Por vínculo laboral

15. *Quase um terço de docentes contratados.* Sendo certo que quase sessenta por cento dos professores possui um vínculo laboral como efectivo, os restantes, ou se encontram ainda na situação de novo ingresso (cerca de 10 por cento), ou simplesmente como contratados (cerca de trinta por cento). Por nível de ensino, verifica-se que é na educação pré-escolar que o número de docentes efectivos é mais elevado (cerca de três quartos) e que é no ensino secundário que é menos elevado; neste nível de ensino, sobressai o número de professores na situação de novo ingresso (Quadro 3.13).

Quadro 3.13: Vínculo laboral dos professores por nível de ensino (2007-2008)

	Pré-escolar		Básico		Secundário		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Efectivo	70	74,1	2.648	61,2	791	51,1	3.509	58,8
Contratado	17	18,1	1.281	29,6	452	29,2	1.750	29,3
Novo ingresso	6	6,4	326	7,5	259	16,7	591	9,9
Reintegrado	1	1,1	70	1,6	45	2,9	116	1,9
	94	100	4325	100	1547	100	5.966	100

Fonte: Elaborado a partir de uma base de dados disponibilizada pelo GIPASE

3.2. Futuras necessidades de professores

16. *Professores a recrutar até 2020.* No seguimento do Diagnóstico do Sector Educativo da Guiné-Bissau (RESEN, Junho 2009), foi definida a Carta de Política Educativa (CPE, 2009) que estabelece metas a atingir até 2020 e constitui a base para a elaboração do Plano Sectorial. Nesta “Carta”, estão identificadas as metas a atingir em termos de professores a recrutar até 2020 (Quadro 3.14), tendo em conta vários pressupostos de desenvolvimento do sistema educativo

referidos no capítulo anterior (Quadro 2.17) e relativos, nomeadamente, a taxas de escolarização, repetência e abandono e o rácio professor: alunos

Quadro 3.14: Número de professores a recrutar até 2020 segundo a CPE

Níveis de ensino	Número de professores a recrutar anualmente até 2020	Total 2010-2020 (× 11)
<i>Pré-escolar</i>	?	?
<i>Básico</i>	520	5.720
<i>Secundário Geral</i>	115*	1.265
<i>Secundário Complementar</i>	60*	660

* Sem especificação por disciplinas

Fonte: CPE

3.3. Pontos críticos e desafios da procura de professores

17. *Pontos críticos da resposta à procura docente.* De entre os pontos críticos da resposta da política docente actual à procura de professores destacam-se:

- Baixo nível de qualificação formal de muitos docentes;
- Alta percentagem de professores com vínculo laboral precário;
- Elevado número médio de alunos por professor;
- Ausência de equidade na distribuição dos professores em função do número de alunos das escolas e das regiões;
- Fraca presença de professoras no ensino básico e no ensino secundário.

Estes pontos críticos, que a prevista expansão da oferta escolar agravam, justificam medidas de política docentes direccionadas para a sua resolução.

Garantir competência efectiva de desempenho docente

18. *Garantir o nível de qualificação académica e profissional.* A ausência do nível de qualificação formal exigido, no domínio académico (um em cada seis dos educadores de infância e dos professores do ensino básico) e profissional (dois em cada seis dos educadores e dos professores do ensino básico e metade dos professores do ensino secundário), dos professores em exercício de funções docentes na GB constitui um desafio para o qual são necessárias políticas conducentes a potencializar o impacto do seu desempenho na aprendizagem dos alunos: políticas de formação dos professores em serviço e políticas que tornem desnecessário, no futuro, o recrutamento de pessoas sem a qualificação exigida, o que requer não só a formação inicial de professores em número suficiente, mas também a captação dos diplomados para o emprego docente.

19. *Certificar competência efectiva.* É certo que a competência real dos professores pode não corresponder à normalmente esperada do respectivo nível de qualificação formal: pode ser superior, graças, nomeadamente, à capacitação conseguida com a experiência profissional ou com a participação em actividades de formação não certificada; pode também ser inferior, devido à inadequação da qualificação formal aos resultados que dela são legitimamente expectáveis. Pelo que o diagnóstico e certificação da competência real de desempenho docente constituem também um desafio para a política de qualificação dos professores em serviço.

Aumentar a percentagem de professores efectivos

20. *A importância de vínculo laboral durável.* O recurso a professores com vínculo laboral precário (cerca de um terço no ensino básico e no ensino secundário), em geral consequência da inexistência de oferta qualificada suficiente, seja por falta de resposta das instituições de formação inicial, seja pela fraca atracção do emprego docente, em geral ou em determinadas localidades, pode criar condições de desmotivação com impacto na qualidade do seu desempenho, para além da fragilidade deste, devida à fraca capacitação; além disso, não garante às escolas a estabilidade do corpo docente normalmente também considerada indispensável para que possam corresponder à sua missão: garantir a aprendizagem de todos os seus alunos.

21. *Diminuição do vínculo laboral precário.* Garantir a aquisição e certificação da qualificação académica e profissional por parte dos professores contratados e aumentar o poder de atracção do ensino, em geral, ou em localidades menos procuradas, são medidas políticas que podem contribuir para responder ao actual desafio que o elevado recurso a professores contratados representa.

Assegurar distribuição equitativa dos professores

22. *Desigualdades na distribuição dos professores pelas escolas.* Destacam-se várias disparidades na actual distribuição dos professores pelas escolas:

- O seu número não é proporcional ao número de alunos de cada escola, em 20% dos casos;
- O já elevado ratio professor:alunos é mais elevado (acima da média nacional de 1:50,4) fora das regiões de Bissau, Biombo e Bolama;
- A proporção de professores sem a qualificação formalmente exigida não é a mesma em todas as regiões (maior fora de Bissau);
- É provável que a percentagem de professores com vínculo laboral precário seja maior fora de Bissau onde é menor a percentagem de professores sem qualificação profissional.

Assegurar uma distribuição mais equitativa constitui um outro desafio para a actual política de recrutamento e colocação dos professores. Desde logo, aproximando a proporção de professores à dos alunos; depois, criando incentivos para atrair e fixar docentes qualificados em zonas até agora menos procuradas; finalmente recrutando um maior número de professores. Sendo certo que a diminuição de professores sem qualificação e com vínculo laboral precário constitui um obstáculo a superar paralelamente.

Atrair professoras para a docência

23. *Desafio difícil de superar.* A atracção de professoras para a docência de modo a superar a actual situação, caracterizada pela sua fraca presença no corpo docente (apenas cerca de 25% no ensino básico e 5% no ensino secundário), constitui um desafio mais difícil de superar. Por um lado, este fenómeno está relacionado com uma variedade de factores socioculturais; por outro, algumas das medidas políticas a tomar para reduzir o impacto desses factores só podem ter impacto a médio prazo, como é o caso, por exemplo, com as medidas para combater a desigualdade de género no acesso, permanência e conclusão com sucesso da escolaridade básica, secundária e normal, um dos factores desta fraca presença.

Promover a qualificação do corpo docente das escolas comunitárias

24. *Nível de qualificação mais baixo do que no ensino oficial.* O baixo nível de qualificação formal de muitos professores das escolas comunitárias (mais baixo do que no ensino oficial), a função de serviço público desempenhada por esta oferta e as responsabilidades

assumidas pelo Ministério da Educação relativamente à mesma, implicam políticas relativas à afectação de pessoal a estas escolas e à formação dos que já estão em serviço que sejam consentâneas com a promoção da qualidade do desempenho dos professores destas escolas.

Responder às exigências da procura em expansão

25. *Evitando o risco do recurso a professores sem qualificação.* A necessária e prevista expansão da oferta escolar aumenta a intensidade dos desafios que a procura docente coloca às políticas docentes. Mesmo que diminuam as taxas de abandono e de repetência dos alunos, o aumento da taxa de escolarização e a diminuição do número de alunos por professor tornam necessário o recrutamento de mais professores. Este aumento faz crescer o risco do recurso a professores sem qualificação adequada e de assimetrias na respectiva distribuição pelas regiões, a menos que sejam tomadas as necessárias medidas de qualificação profissional e de atracção para a docência em localidades menos procuradas pela oferta.

4. Formação Inicial de Professores

1. *Tópicos abordados.* Este capítulo é dedicado à formação inicial de professores assegurada por vários cursos para os diferentes níveis de ensino, promovidos por instituições públicas, privadas ou em parceria público-privado.

2. *Ausência de legislação sistemática sobre formação de professores.* Não há actualmente na GB uma regulação política sistemática da formação de professores, quer em termos de definição legal, quer em termos de acompanhamento do que acontece no terreno. O que existe no terreno sobre formação inicial de professores, e será apresentado neste capítulo, é fruto de diplomas e decisões diversas ao longo do tempo. Num projecto de estatuto da carreira docente, a que será feita referência no próximo capítulo, prevê-se que a formação do pessoal docente seja regulada em diploma próprio e contemple a formação inicial, contínua e especializada (ME, s/d b). Num projecto de Lei de Bases do Sistema Educativo (ME s/d a) a que houve acesso, bem como no Programa do actual Governo e na CPE existem referências à formação inicial de professores que serão apresentadas no final deste capítulo.

3. *Formação inicial pré-serviço e em serviço.* Por norma, formação inicial de professores é aquela que, realizando-se antes do início do desempenho independente da docência, confere a qualificação profissional exigida para o acesso a este. Acontece que, na Guiné-Bissau, como em muitos outros países da região, têm acedido às funções de ensino pessoas sem qualificação profissional; quando estas têm a oportunidade de a adquirir, está-se perante um processo de formação inicial em serviço. Para estes agentes de ensino sem qualificação são de distinguir dois tipos de oportunidades para a obterem: (i) frequência de cursos de formação inicial juntamente com formandos que ainda não exerceram a docência; (ii) frequência de cursos especificamente organizados para lhes conferir qualificação profissional. Esta secção debruça-se sobre a formação inicial antes de entrada em serviço e da formação inicial em serviço, quando adquirida de acordo com o primeiro tipo de oportunidades. No capítulo seguinte será abordada a questão da formação em serviço que, na maior parte dos casos, é formação inicial em serviço organizada de acordo com o segundo tipo de oportunidades de aquisição de qualificação profissional, seja esta, ou não, publicamente certificada como tal.

4. *Instituições, cursos e níveis de qualificação diferentes para vários níveis de ensino.* Na Guiné-Bissau, funcionam actualmente cursos que qualificam profissionalmente para o exercício de funções como educador ou professor de:

- Educação de Infância
- Ensino Básico
- Ensino Secundário Geral (e Complementar)⁴⁷

Os professores para o ensino básico e para o secundário geral são formados em instituições públicas: em Escolas Normais e em Escolas Normais Superiores, respectivamente. Os cursos de qualificação para o desempenho na educação de infância são todos de iniciativa privada e e só um tem reconhecimento público. Finalmente, o nível esperado da qualificação dos professores

⁴⁷ Não existem cursos específicos de qualificação para professor do ensino secundário complementar (exceptuando a Licenciatura em Língua Portuguesa) ou para o ensino normal não superior. Mas os diplomados da Escola Normal Superior Tchico Té, que assegura cursos para a docência no ensino secundário geral, também são recrutados para o leccionar no ensino secundário complementar e no ensino normal não superior. Como se verá, há disciplinas destes tipos de ensino para as quais a ENS TT não oferece curso de formação docente.

do ensino secundário é o de bacharelato (11+1+3)⁴⁸ e é superior ao dos que leccionam no ensino básico (9+3) (Quadro 4.1).

Quadro 4.1: Oferta de qualificação para a docência nos diversos níveis de ensino

<i>Qualificação para docência</i>	Educação Pré-escolar	Ensino Primário	Ensino Secundário Geral	Ensino Secundário Complementar e Ensino Normal**
Instituições	-Curso da AD -Curso da CIEE	-EN AC -EN 17F -(EPF)*	-ENS TT -EN EFD	
Nível de entrada	Curso da CIEE: 11ª classe	-9ª classe	-11ª classe	
Duração	Curso da CIEE: 1+3 anos	-3 anos	-1+3 anos	
Nível de qualificação	Curso da CIEE: Bacharel	-Ensino médio	-Bacharel	

*em projecto

** Não existe qualificação específica

Fonte: Elaborado a partir de informação recolhidas nas instituições

4.1. Formação para a Educação Pré-escolar

5. *Apenas oferta não pública.* Só a partir de 2005 surgiram cursos de formação neste domínio e por iniciativa de entidades privadas: (i) o curso de auxiliares de educadores de infância, promovido pela organização não-governamental Associação para o Desenvolvimento (AD); (ii) o curso de formação em educação de infância, promovido pela Comissão Interdiocesana de Educação e Ensino e reconhecido pelo ME na segunda metade de 2009. A iniciativa pública neste domínio existe apenas como hipótese de criação de uma opção na Escola Normal Superior Tchico Té e/ou na Escola Normal 17 de Fevereiro; as iniciativas públicas até agora desenvolvidas pelo Ministério da Educação para pessoal com funções na educação de infância situam-se no contexto da formação em serviço.

4.1.1. Curso de Auxiliares de Educadores de Infância (AD)

A instituição

6. *Curso integrado numa Escola de Artes e Ofícios.* A AD é uma ONG que assegura este curso⁴⁹ na sua Escola de Artes e Ofícios, situada no bairro do Quelelé, em Bissau, e onde funcionam ainda outros cursos profissionais.

Programa de formação

7. *Um curso em desenvolvimento: primeiras versões.* Este curso tem vindo a construir-se, com início em 2005, graças a sucessivas versões experimentais, cada vez com duração mais longa e

⁴⁸ Bem como o curso privado já reconhecido que prepara para a educação pré-escolar

⁴⁹ As informações sobre este curso foram obtidas numa entrevista com uma responsável desta ONG, Isabel Levy Ribeiro, realizada em 3 de Fevereiro de 2009, e num documento relativo à avaliação de impacto da 1ª e 2ª versão do curso (AD, Julho de 2006) disponibilizado na altura. Uma primeira versão deste texto foi, posteriormente, validada pela entrevistada.

maior procura (Quadro 4.2). Enquanto os primeiros formandos se encontravam já a trabalhar em Jardins de Infância (formação inicial em serviço), o curso atraiu, pouco a pouco, candidatos sem experiência profissional no domínio (formação inicial).⁵⁰

Quadro 4.2: Duração, carga horária e propina mensal das 3 primeiras versões do curso

	1º versão 2005	2º versão 2005-2006	3º versão 2006-2007
Duração	14 semanas	28 semanas	36 semanas
Carga horária total	192 h	262 h	330 h
Propina mensal	1000 CFA	7500 CFA	10.000 CFA
Estágio	15 dias	2 semanas/30 horas	2 meses ⁵¹

Fonte: Elaborado a partir de informações disponibilizadas oralmente pela responsável do curso.

8. *Versão actual.* Na sua versão actual, a 4ª, iniciada em 2008, a formação está organizada em dois níveis: o primeiro, com a duração de 4 meses, tem uma dupla função: qualificar monitores de educação de infância, sendo neste caso a 9ª classe a habilitação mínima exigida, e seleccionar os que vão poder frequentar o 2º nível. A criação deste primeiro nível deve-se ao facto de se ter verificado que, apesar de a maioria dos formandos possuir a mesma habilitação escolar, a 11ª classe, a sua real preparação era muito heterogénea e, muitas vezes, inferior à esperada deste nível de habilitação; assim, muitos manifestavam sérias dificuldades de comunicação oral, escrita e leitura em Língua Portuguesa, bem como de interpretação de textos e de compreensão de conceitos.

1º nível: para qualificar monitores e seleccionar os que prosseguem. O objectivo principal da qualificação a obter neste 1º nível é ser capaz de organizar actividades à volta de alguns temas de vida. Os formandos passam, em cada semana, 2 dias na Escola e dois num Jardim de Infância; para o efeito, a Escola conta com o jardim da própria AD e com o da Escola Popular Aruna Embalo, ambos no bairro de Quelelé.

2º nível: para qualificar auxiliares de educadores de infância. Este nível, com a duração de 18 meses, após os 4 do 1º nível, destina-se a qualificar auxiliares de educadores de infância e está organizado por módulos. Tem uma carga lectiva total de 653 horas, distribuídas de modo equilibrado por três áreas de formação; quase um terço das horas é dedicado ao estágio, orientado por 3 das formadoras e realizado em 16 jardins de infância de Bissau (um de iniciativa pública e os restantes de iniciativa privada ou de missões católicas e de escolas populares), e à metodologia de projecto. Dos 64 candidatos que foram admitidos e completaram o 1º nível de formação, apenas 20 foram considerados aptos a frequentar o 2º nível; os critérios para prosseguimento estão relacionados com a qualidade do desempenho demonstrado nas práticas em jardim de infância e com as competências em Língua Portuguesa. O termo desta 4ª versão está previsto para 31 de Março de 2010 (Quadro 4.3).

9. *Equilíbrio entre as várias dimensões do plano de formação.* O plano de formação está organizado de acordo com o modelo integrado⁵² e abrange de modo equilibrado as 3 dimensões da formação: nos domínios de aprendizagem, na psicopaedagogia e na prática profissional (Quadro 4.3).

⁵⁰ De destacar que a instituição de formação promoveu uma avaliação interna das duas primeiras versões do curso, o que não é nada frequente neste contexto. Esta avaliação, com objectivos formativos, incluiu, entre outros aspectos, uma apreciação dos formadores pelos formandos e a recolha, alguns meses após estes terem obtido o diploma, da sua percepção bem como da das entidades empregadoras, sobre a adequação da formação às exigências do desempenho.

⁵¹ Dois meses num Jardim de Infância (público, privado ou popular)

⁵² Em que as unidades curriculares académicas e profissionais, teóricas e práticas, estão presentes ao longo de toda a duração do curso; no modelo sequencial, as unidades profissionais e práticas aparecem apenas após as académicas e teóricas.

Quadro 4.3: Unidades curriculares, calendário e horas lectivas por módulo, da 4ª versão

Unidades Curriculares	Módulo 1 2008 22.9 /4.12	Módulo 2 2009 6.1/18.2	Módulo 3 2009 23.3/10.6	Módulo 4 2009 15.6/22.7	Módulo 5 2009 22.9/8.12	Módulo 6 2010 5.1/31.3
Informática	32					
Português	30	27	32			
Matemática			39			
Conhecimento do Mundo				40		
Higiene, Nutrição, Saúde		40				
Formação em domínios de aprendizagem: 240 horas= 37%						
Psicologia	30	27				
Pedagogia			30			
Formação Pessoal Social				30		
Linguagem					48	
Expressões					30	
Relação Jardim/Comunidade					18	
Formação psicopedagógica: 213 horas= 33%						
Metodologia de Projecto						40
Estágio						160
Formação prática: 200 horas =30%						
Total: 653 horas	92	94	101	70	96	200

Fonte: Elaborado a partir de informações disponibilizadas pela responsável do curso; a organização das unidades curriculares em 3 categorias é feita pela autoria do estudo

Formadores

10. *Qualificação de nível superior.* São 6 as formadoras da actual versão do curso: 3 habilitadas com o mestrado, 2 com a licenciatura e uma com um Diploma em Pedagogia Infantil (Quadro 4.4).

Quadro 4.4: Qualificação das formadoras e unidades curriculares asseguradas

Unidades curriculares	Qualificação da Formadora
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedagogia ▪ Linguagem, ▪ Higiene, Nutrição e Saúde ▪ Formação Pessoal e Social 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mestrado em Comunicação Educacional; Licenciatura em Química; Formadora na ENS TT
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Matemática ▪ Higiene, Nutrição e Saúde ▪ Conhecimento do Mundo ▪ Metodologia de Projecto 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mestrado em Comunicação Educacional; Licenciatura em Agronomia; profissionalização como professora; formações em Formação de Formadores e em Avaliação de Centros e Cursos de Formação Profissional
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Psicologia 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mestrado em Desenvolvimento Comunitário; Licenciada em Relações Económicas e Internacionais; formações em Formação de Formadores e em Avaliação de Centros e Cursos de Formação Profissional
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Português, Linguagem e Informática 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Licenciada em estudos europeus
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Psicologia, Relação Jardim/comunidade, Formação Pessoal e Social 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Licenciada em Psicologia Social
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expressões 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diplomada em Pedagogia Infantil

Fonte: Elaborado a partir de informação disponibilizada, por escrito, pela responsável do curso.

Recursos materiais e pedagógicos

11. Instalações e equipamentos: adequados às exigências do curso. Ao curso estão afectas 2 salas de aulas com capacidade para 22 alunos e uma 1 sala de informática, com capacidade para 18 formandos. No 1º nível, o curso funciona com 3 turmas: 1 turma de manhã e 2 de tarde. Há ainda a considerar as instalações dos já referidos jardins de infância que colaboram com a Escola.

12. Manuais e outros materiais pedagógicos. Além das 3 salas estarem devidamente equipadas, os formandos dispõem de manuais concebidos e produzidos na Escola, quer um manual único para o curso do 1º nível, quer manuais específicos para várias unidades curriculares do 2º nível: Português, Linguagem, Introdução à Matemática, Higiene, Saúde e Nutrição, Pedagogia e Psicologia. Existe ainda uma diversidade de materiais didácticos ao serviço do processo de formação, produzidos pela escola (blocos lógicos e tábuas “cuisinaires”) ou adquiridos em lojas da especialidade (dominós, letras, números, CD de música, alguns DVD de histórias infantis, etc).

13. Financiamento: curso oneroso para os formandos. No 1º nível da 4ª versão, os formandos contribuem com uma propina de 40.000 CFA; no 2º, contribuem com uma propina de 30.000 CFA por cada módulo. As propinas cobrem despesas salariais e os manuais. O equipamento do Jardim de Infância da AD, o material pedagógico e a concepção e produção de manuais foram financiados pelo Ministério da Solidariedade de Portugal. Os custos gerais, inerentes ao funcionamento do curso, têm sido cobertos pelas receitas de outros cursos da Escola.

Formandos e diplomados

14. *Nível elevado de acesso e boa taxa de conclusão.* A maioria dos formandos tem iniciado o curso com a 11ª classe, alguns mesmo com frequência do ensino superior. A presença do género masculino entre os formandos tem sido quase nula. Tem sido elevada a percentagem dos que se diplomam (Quadro 4.5).

Quadro 4.5: Formandos e diplomados das 4 versões do curso

	1º versão 2005	2º versão 2005-2006	3º versão 2006-2007	4ª versão 2008-2010
Nº formandos	34	88	69	1º nível:64 2º nível:20
% Homens	3%	5%	0%	?
Formandos com pelo menos a 11ª classe	27	71	69	?
Desistentes	0	15% desistentes 8% não aprovados	4% desistentes 15% não aprovados	?
Diplomados	100%	77%	81%	O curso termina em 31.03.2010

Fonte: Elaborado a partir de informações disponibilizadas pela responsável do curso

Inserção dos diplomados em estabelecimentos de educação de infância

15. *Elevada inserção em estabelecimentos da Guiné-Bissau.* Apesar de o diploma conferido pelo curso não ter ainda reconhecimento público, nem este ter sido requerido, a inserção em jardins de infância, mesmo nos poucos existentes de iniciativa pública, é elevada. Por um lado, há formandos que já estão a exercer funções; por outro, as entidades que prestam este serviço recrutam pessoas a quem pagam a formação para depois exercerem nos seus jardins; finalmente, o subsistema de educação de infância encontra-se em expansão, ainda que apenas por iniciativa privada. Embora este curso se destine a qualificar auxiliares de educadoras, de facto os seus diplomados exercem quase sempre autonomamente, pois é muito reduzido, na Guiné-Bissau, o número de educadores de infância, todos diplomados no estrangeiro.

Principais constrangimentos

16. *Custo elevado das propinas e docência da Língua Portuguesa.* De acordo com a responsável do curso, há dois aspectos que constituem dificuldade para um melhor desenvolvimento do mesmo:

- *Necessidade de exigir propinas aos formandos:* estas são elevadas para o contexto da Guiné-Bissau, mas necessárias para o pagamento dos salários dos formadores, devido à ausência de qualquer financiamento externo, e estão na origem de desistências do curso;
- *Indisponibilidade de formadores especificamente qualificados para a unidade curricular de Português;* acresce não ter sido possível, até agora contar, com a colaboração dos professores da Cooperação Portuguesa por estes só estarem autorizados a trabalhar em organismos estatais.

4.1.2. Curso de Formação em Educação de Infância (CIEE)

Instituição e reconhecimento público

17. *Iniciativa da Igreja Católica, apoiada por instituições portuguesas de ensino superior.* Este curso⁵³ é uma iniciativa da Comissão Interdiocesana de Educação e Ensino, órgão das duas dioceses (Bissau e Bafatá) da Igreja Católica na Guiné-Bissau. O projecto do curso foi desenvolvido com o apoio da Universidade de Aveiro (Portugal) e, na sua implementação, conta com o apoio da Escola Maria Ulrich de Lisboa; ambas as instituições têm experiência na formação de educadores de infância. A Igreja Católica está disponível para colaborar na promoção de outros cursos de nível superior, à semelhança do que está a acontecer com Curso de Gestão associado à Faculdade de Economia da Universidade Católica da África Ocidental.

18. *Entrada em funcionamento e reconhecimento público.* O curso iniciou-se, com o ano zero, em 2008 e, após parecer positivo dos serviços do ME, obteve o reconhecimento público na segunda metade de 2009.

Programa de formação

Estrutura e duração

19. *Modelo integrado e curso de nível superior.* O curso tem a duração de 3 anos, precedido de um ano zero, está organizado segundo o modelo integrado e foi reconhecido como curso superior.

Requisitos de acesso, procedimentos de admissão e perfil de saída

20. *Acesso com 11ª classe e processo de selecção.* A habilitação mínima de acesso é a 11ª classe; os candidatos com esta habilitação são submetidos a um processo de selecção, que inclui exames de Matemática e de Língua Portuguesa e uma entrevista. Além disso, apenas são admitidos no 1º ano do curso os candidatos que concluírem com aproveitamento o ano zero que o precede.

21. *Perfil de saída: grau de bacharel.* O curso visa conferir o grau de bacharel e qualificar para a docência na educação pré-escolar.

Plano de estudos

22. *Competências a adquirir, plano de estudos e programas.* O currículo do curso baseia-se no conjunto de competências exigidas pelo desempenho dos futuros profissionais⁵⁴ e inclui unidades curriculares consideradas adequadas para a aquisição dessas competências. No ano zero, estão incluídas unidades curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Francês, Filosofia e História/Geografia, com uma carga horária de 20 horas por semanas, ao longo de 35 semanas. O plano de estudos dos 3 anos do curso, está organizado segundo o modelo integrado e por semestres, com 17 a 18 semanas cada, e inclui disciplinas de várias áreas científicas, com

⁵³ As informações relativas a este curso foram obtidas numa entrevista, realizada em 4 de Fevereiro de 2009, com Joaquim Pereira, Presidente da CIEE, e com Dina Henriques, responsável pelo curso, bem como no estudo, então disponibilizado, elaborado pela consultora da Universidade de Aveiro: Portugal (2006). Este texto foi validado pela responsável do curso, em 9 de Março de 2009.

⁵⁴ O enunciado das competências inspira-se no Perfil Geral e Específico de Desempenho do Educador de Infância definido pelo Governo de Portugal, em 2001.

2250 horas de carga horária total de aulas (3 anos×750 h); a carga horária semanal é de 20 horas⁵⁵ (Quadro 4.6). O total de 641 horas dedicadas à Iniciação à Prática Pedagógica distribuem-se ao longo do curso, conforme indicado no Quadro 4.7 e as respectivas actividades, além da Metodologia de Projecto, incluem observação, planeamento, intervenção pontual e avaliação em contextos de vida e educação de crianças, bem como um estágio de 350 horas ao longo de 14 semanas, em contexto de educação de infância e de animação comunitária. O projecto de criação do curso já especifica os resultados de aprendizagem (*learning outcomes*) a conseguir em cada unidade curricular: além disso, já foram elaborados programas mais pormenorizados para algumas unidades curriculares.

Quadro 4.6: Áreas de formação e respectiva carga horária

Área de formação	Horas de aulas	% Horas	Créditos ⁵⁶	% Créditos
Formação Educacional Geral	701	31%	59	33%
Formação na Área da Docência	612	27%	51	28%
Didácticas Específicas	296	13%	24	13%
Iniciação à Prática Profissional	641	29%	46	26%
Total	2250	100%	180	100%

Fonte: Elaborado a partir de um plano de estudos disponibilizado pela responsável do curso.

Quadro 4.7: Carga horária das unidades curriculares da Iniciação à Prática Profissional

Unidades curriculares	Semestre	Horas semanais	Horas semestrais
Estágio de Observação de Contextos Educativos	2º	2+25(2 semanas)	85
Observação, Planeamento e Avaliação em Contextos de Infância	3º	4	70
Estágio de Observação e Intervenção Pontual	4º	2+25(2 semanas)	85
Estágio em Contexto de Infância e Animação Comunitária	6º	25 (14 semanas)	350
Metodologia do Projecto	6º	3	50
Total			640

Fonte: Elaborado a partir de um plano de estudos disponibilizado pela responsável do curso.

Formadores

23. *Recrutamento em curso.* O ano zero está a ser assegurado por professores do Liceu João XXIII, pertencente à Igreja Católica. Para o 1º ano e seguintes serão recrutados professores habilitados com o grau de licenciado, pelo menos, possuindo alguns experiência profissional em jardim de infância.

Recursos materiais

⁵⁵ No último semestre, o Estágio em Contexto de Infância e Animação Comunitária ocupa 25 horas por semana, mas apenas durante 14 semanas, pelo que o número total de horas anuais se mantém nas 750.

⁵⁶ Os documentos não esclarecem a natureza dos créditos; se corresponder ao Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos, o que é provável dado o projecto do curso ter sido elaborado em Portugal, cada crédito corresponderá sensivelmente a 30 horas de trabalho de aprendizagem do aluno (180×30= 5.400 horas); sendo 750 o total anual de horas de aula, estas corresponderão a 42% do tempo de aprendizagem do aluno, ficando as restantes para o respectivo trabalho de estudo independente, a realizar individualmente ou em grupo ou em tutoria.

24. *Em diligências para instalações próprias.* Actualmente, o curso está a funcionar em salas do Liceu João XXIII; a Biblioteca e sala de Informática são também as deste liceu. Estão a ser feitas diligências para conseguir instalações próprias, em terrenos da Diocese, esperando obter para o efeito ajudas financeiras.

25. *Financiamento: orçamento das dioceses e propinas.* O financiamento das despesas de investimento e de funcionamento do curso são da responsabilidade das dioceses de Bissau e de Bafatá. Os formandos, para além de uma taxa anual de inscrição, no montante de 10.000 CFA, contribuirão com uma propina mensal de 10.000 CFA.

Formandos

26. *Primeira implementação: selecção no ano zero.* Em 2008 (Dezembro 2007 a Dezembro de 2008) funcionou o primeiro ano zero: foram seleccionados 23 alunos; 5 desistiram e 5 reprovaram; 13 passam para o primeiro ano. O segundo ano zero começou em Outubro de 2008: foram seleccionados 38 candidatos. Os que obtiveram aprovação no primeiro ano zero e os que a obtiverem no segundo iniciarão, em conjunto, o 1º ano em Outubro de 2009. A selecção para o ano zero não tem sido muito exigente, seja porque não há muitos candidatos, dado o curso ser ainda pouco conhecido, seja porque a verdadeira selecção ocorre durante o ano zero.

4.2. Formação para o Ensino Básico

27. *Em duas Escolas Normais públicas e nas Escolas de Professores do Futuro.* Actualmente, a formação inicial de professores do ensino básico é assegurada por duas Escolas Normais públicas. Existe, no entanto, um acordo entre o Ministério da Educação e a ADPP para a criação e operação na Guiné-Bissau de 7 escolas de formação de professores do ensino básico, denominadas “Escolas de Professores do Futuro”. Além disso, conforme referido acima, a Igreja Católica tem a ideia de vir a criar um curso de formação de professores para este nível de ensino.

4.2.1. Curso das Escolas Normais Públicas

As instituições: as Escolas Normais

28. *Regulação pública desaparecida e desactualizada.* Embora exista legislação de enquadramento legal das actuais instituições públicas e dos respectivos cursos de formação de professores para o ensino básico, a mesma não se encontra facilmente acessível. Há projectos de estatutos para cada uma das duas Escolas Normais (EN) em funcionamento, mas estes não foram disponibilizados. Neste contexto, a referência aqui feita à política de formação de professores para o ensino básico focaliza-se predominantemente na que tem vindo a ser implementada, sem comparação com a que tiver sido legalmente definida⁵⁷. Sem prejuízo de se reconhecer a necessidade de clarificação e actualização da regulação normativa pública das EN e dos seus cursos (Cunha & Ba, Março 2008).

⁵⁷ As informações sobre as instituições e os cursos de formação de professores para o ensino básico foram obtidas a partir de entrevistas realizadas com o Director da Escola Normal Amílcar Cabral, Mamadou Balde, em 27 de Janeiro de 2009, e com dirigentes da Escola Normal 17 de Fevereiro (Relino João Pelly da Silva, Director; Augusto Sabino, Sub-Director; Nuna Fernando Ca, Secretária Docente) em 28 de Janeiro do mesmo ano, bem como a partir dos seguintes documentos: Borges (1996); Saal (2004); Furtado (2005); Monteiro (2005); Cunha & Ba (Março 2008); Callewaert, G. e outros (2009).

29. *Tutela*. Quanto à tutela das EN pelo ME, estas dependeram, numa fase anterior, do INDE, organismo do ME com competência no domínio dos programas do ensino básico e secundário e da formação dos respectivos docentes; actualmente dependem da Direcção-Geral dos Ensinos Médio e Superior, não exercendo a Inspeção qualquer actividade nestas escolas.

30. *Rede de EN centrada na zona litoral do país*. O curso de formação inicial de professores do ensino básico é actualmente assegurado nas seguintes instituições públicas localizadas apenas na zona litoral ou insular do país⁵⁸.

- *Escola Normal Amílcar Cabral (EN AC), em Bolama*, funcionando com internato; sucedeu à Escola de Formação de Professores de Posto de Bolama da época colonial, que, tendo entrado em funcionamento em 1967, assegurava um curso de formação de “professores de posto”; este curso tinha a duração de 4 anos, com a entrada após a escolaridade equivalente à actual 4ª classe, ou de 2 anos, com a entrada após a escolaridade equivalente à actual 6ª classe; habilitava para a docência nos primeiros quatro anos de escolaridade nos “postos escolares”;
- *Escola Normal 17 de Fevereiro (EN 17F) em Bissau*⁵⁹, criada em 1978, sucedeu à Escola do Magistério de Bissau, criada em 1972, que assegurava o curso para o magistério primário; este tinha a duração de 2 anos, com a entrada após a escolaridade equivalente à actual 9ª classe, e habilitava para a docência nos primeiros quatro anos de escolaridade, nas escolas primárias⁶⁰ (Furtado, 2005).

31. *Gestão das Escolas Normais*. As EN têm um Director nomeado pelo Ministro da Educação e um Subdirector escolhido pelo primeiro. O conjunto de docentes reúne-se em *Conselho Técnico-Pedagógico*, que avalia os formandos e desempenha funções consultivas do Director, sendo presidido pelo Sub-Director e apoiado pelo Secretário Docente ou pelo Professor Coordenador de disciplinas. O Director escolhe ainda o Presidente do *Conselho Disciplinar* composto por mais dois ou 3 docentes. Os presidentes dos dois conselhos, juntamente com os secretários, docente e administrativo, e representantes dos formandos, fazem parte do Conselho Directivo, presidido pelo Director da EN. Na ausência de diploma legal, não é fácil identificar com precisão as atribuições e competências de cada órgão de gestão e a articulação entre eles (Cunha, & Ba, Março 2008).

32. *Actuação mais focalizada na formação inicial*. As EN participam, enquanto escolas ou através dos seus docentes considerados individualmente, em projectos de formação em serviço no quadro de colaborações com as entidades promotoras dos mesmos. Como se verá adiante, há professores em serviço que são enviados pelo ME para frequentar o curso das EN como bolseiros, mas neste caso trata-se de assegurar a formação inicial em serviço. Fora estas formas de participação, as EN não têm tido papel liderante no domínio da formação em serviço, desenvolvendo iniciativas próprias⁶¹.

Programa de formação

⁵⁸ A Escola Nacional de Educação Física, a que se fará referência adiante, embora forme professores que também desempenham funções no ensino básico, é considerada uma escola de formação de professores do ensino secundário.

⁵⁹ Inicialmente conhecida como Escola de Formação de Bissau; a designação de Escola *Normais*, para esta e para a Escola de Bolama teria aparecido apenas em 1985 (Cunha & Ba, Março 2008))

⁶⁰ O corpo docente dos “postos escolares” era formado por africanos e o das escolas primárias, quase exclusivamente por europeus (Monteiro, 2005, p 84).

⁶¹ Embora o respectivo director tenha informado haver propostas ao Ministério da Educação no sentido de a EN AC desenvolver actividades de formação em serviço por iniciativa própria, a que não tem sido dado andamento por falta de orçamento.

Estrutura e duração

33. *Curso com a duração de 3 anos segundo o modelo integrado de formação.* A formação inicial dos professores do ensino básico estende-se ao longo de três anos e está organizada segundo o modelo integrado, uma vez que as várias componentes curriculares se distribuem ao longo de toda a duração do respectivo curso.

Requisitos de acesso, procedimentos de admissão e perfil de saída⁶²

34. *Entrada com a 9ª classe.* A qualificação escolar mínima exigida para acesso ao curso é a 9ª classe; além disso, na EN AC é exigida a idade mínima de 17 anos; em geral, a média de idade de entrada é superior a 18 anos. No entanto, na EN 17F, como a procura é superior à oferta de vagas, a tendência é para os candidatos admitidos possuírem já a 11ª classe.

35. *Testes de admissão quando a procura supera a oferta.* Na EN AC, os candidatos são submetidos a um teste de admissão, quando em maior número do que o das vagas existentes; em 2008-2009, foram admitidos 120 alunos no primeiro ano. Na EN 17F, para preenchimento de 130 vagas, os candidatos são submetidos a testes de admissão em Português e Matemática e a um exame oral de cultura geral, quando aprovados nos testes escritos; mesmo assim, seria baixo o nível da competência em Língua Portuguesa dos que acedem.

36. *Professores admitidos para formação inicial em serviço.* Em ambas as EN, os primeiros admitidos para as vagas existentes são professores em serviço sem qualificação que vêm frequentar o curso como bolseiros, ficando dispensados do serviço docente; a fixação de vagas é feita pela EN e a selecção destes formandos, de entre os candidatos, é feita directamente pelo Ministério da Educação que envia a respectiva lista às EN.

37. *Curso habilita para a docência nos dois ciclos do ensino básico e para acesso ao ensino superior.* O curso confere nas duas Escolas Normais o diploma de professor do ensino básico que habilita legalmente para a docência no ensino básico unificado (1ª à 6ª classe)⁶³. Além disso, a qualificação obtida é de nível equivalente à do final do ensino secundário, dando assim acesso ao ensino superior.

Plano de estudos

38. *Plano de estudos.* É, na quase totalidade, comum às duas escolas (Quadro 4.8) e está organizado à volta de 3 áreas de formação (i) formação nas disciplinas a ensinar (41%); (ii) formação psico-pedagógica e didáctica (29%); (iii) iniciação à prática profissional (30%). Não foi encontrado o perfil de competências a adquirir para o desempenho profissional docente.

Quadro 4.8: Plano de estudos da EN AC e EN 17F

Áreas e disciplinas	Horas semanais			Total h/semana
	1º ano	2º ano	3º ano	
<i>Formação nas matérias de ensino</i>				41%***
Português	4	3	3	10
Caligrafia	2	2	2	6

⁶² Entre o perfil de entrada e de saída da época colonial e o actual houve outros perfis (Ver Furtado, 2005, pp.376-377)

⁶³ Numa fase anterior, os professores do ensino básico complementar eram formados na ENS TT para um determinado grupo de disciplinas. Os cursos das EN habilitavam apenas para o ciclo elementar do ensino básico; actualmente, estes são considerados como habilitando também para o ciclo complementar sendo colocados para a docência de um dos seus grupos disciplinares deste ciclo. Assinale-se, no entanto, que a este alargamento formal do leque da habilitação não correspondeu qualquer adequação do respectivo curso de formação.

Matemática	4/2*	3	-/1	7/6
Ciências da Natureza	2/3	2	2/1	6
Ciências Sociais	2/3	2	2/1	6
Expressões	2	2	2/1	6/5
Educação Física	2	2	2	6
Formação psico-pedagógica e didáctica				29%***
Psicologia	2/3	2	2	6/7
Pedagogia	2	2	2	6
Metodologia da Língua Portuguesa	1	2	2	5
Metodologia da Matemática	-	2	2	4
Metodologia das Ciências da Natureza	-	2	2	4
Metodologia das Ciências Sociais	-	2	2	4
Metodologia da Educação Física	-	-	2	2
Higiene escolar**	-	-	2	2
Iniciação à prática profissional				30%***
Prática Pedagógica	4/0	12/16	16	32
Deontologia Profissional	-	-	2/1	2
Total horas semanais por ano	27+ 4/0	28+12/16	31+18 /17	

*Em itálico as horas da EN 17F, quando diferentes; ** Esta disciplina não existe no plano de estudos da EN 17; *** Calculada a partir da carga horária da EN AC.

Fonte: Elaborado a partir de informações do Director da EN AC e do Director do Ensino Básico e Secundário no que diz respeito à EN 17F.

39. *Programas.* Os programas oficiais são antigos e considerados desactualizados por vários actores do sistema, seja porque ainda não têm em conta a nova estrutura do ensino básico unificado em vias de implementação, seja porque não consideram ainda temas transversais de formação, tais como doenças sexualmente transmissíveis, questões de igualdade de género, educação ambiental, etc.. Os programas relativos às matérias de ensino têm sido criticados por constituírem repetição de aprendizagens que o nível de entrada (9ª classe) e as provas de acesso pressupõem já feitas (Callewaert e outros, 2009).

40. *Parcerias com escolas básicas para a iniciação à prática profissional.* A formação prática realiza-se em escolas anexas que colaboram com as EN e os formandos são acompanhados na prática pedagógica pelo orientador destas escolas e pelos professores de metodologias das EN. Com a EN AC colaboram actualmente 6 escolas básicas e 16 orientadores. Com a EN 17F colaboram 14 escolas básicas, mas são referidos constrangimentos que afectam a implementação desta componente de formação: não há cadeiras nas escolas para os estagiários se sentarem, nem podem ser levadas da EN, como antes se fazia, uma vez que agora não há cadeiras disponíveis; além disso, os professores da EN têm dificuldade em seguir as práticas nas escolas dispersas, uma vez que as despesas de viagem não são reembolsadas. Seria uma componente de formação de que poucos resultados se podem esperar tendo em conta as modalidades de implementação.

40. *Metodologias de ensino.* As metodologias de ensino baseiam-se essencialmente em aulas expositivas; a ausência de fontes torna difícil a realização de trabalhos pelos formandos; a falta de materiais pedagógicos é invocada para justificar a ausência de recurso a metodologias mais activas e ao estudo independente (Cunha & Ba, Março 2008). Além disso, também tem sido criticada a falta de articulação entre as diferentes componentes da formação: matéria a ensinar, metodologia de ensino e prática pedagógica (Callewaert e outros, 2009). Assinale-se, no entanto, que, como se verá adiante, na EN AC os professores das 3 componentes são os mesmos.

41. *Revisão curricular em curso.* Está em curso, sob a direcção do INDE, uma revisão do currículo do ensino básico unificado, baseado em competências, que se prevê seja acompanhada por uma correspondente revisão curricular da formação inicial dos respectivos docentes.

Formadores

42. *Professores e orientadores da prática.* Nas escolas normais, há que considerar os professores da própria escola e os orientadores de prática pedagógica das escolas anexas que colaboram com a EN.

43. *Recrutamento.* Quanto aos primeiros, a EN indica as necessidades ao Ministério, podendo sugerir nomes, e este recruta e coloca; o Director da EN pode também fazer proposta fundamentada de transferência de docentes. Os segundos são professores das escolas anexas escolhidos pela EN, tendo em conta a experiência docente; em geral, são antigos alunos da EN. Na EN AC, segundo informação do Director, os professores das disciplinas a ensinar são também os professores das respectivas metodologias e os acompanhantes da prática pedagógica por parte da EN. O que não aconteceria na EN 17F (Cunha, & Ba, Março 2008).

44. *Género*⁶⁴. Enquanto na EN 17F existe uma percentagem assinalável de professoras, o mesmo não acontece na EN AC, onde apenas há 2 professoras (Quadro 4.9).

Quadro 4.9: Docentes das EN, por género e vínculo contratual (2008)

	Total	Género		Vínculo	
		F	%F	Efectivos	Contratados
EN 17F	49	20	41%	15	34
EN AC ⁶⁵	23	2	9%	6	17

Fonte: Cunha & Ba (Março 2008)

45. *Habilitação.* Só um terço dos docentes estaria habilitado com um curso superior; a maioria dos formadores teria apenas a qualificação da Escola Normal (Quadro 4.10)⁶⁶.

Quadro 4.10: Docentes das EN, por habilitação (2008)

	Habilitação				Total*
	Magistério	Escola Normal	EN TT	Licenciatura	
EN 17F	5	20	11	2	38
EN AC		12	6		18

* Não abrange a totalidade dos docentes

Fonte: Cunha & Ba (Março 2008)

46. *Vínculo contratual, carreira, salário e regime de trabalho.* Apenas cerca de um quarto dos formadores é efectivo (Quadro 4.9)⁶⁷. A progressão na carreira está suspensa já há anos. São frequentes, ainda, os longos atrasos no pagamento dos vencimentos. Na EN AC, os efectivos vencem pela letra F; todos trabalham em regime de tempo integral, sem acumulação com outros empregos.

⁶⁴ Dada a não coincidência entre dados recolhidos oralmente para este estudo e os referidos por Cunha & Ba (Março 2008) relativamente ao género, habilitação e vínculo dos docentes das EN, os dados aqui apresentados devem ser lidos com precaução.

⁶⁵ Na entrevista com o Director da EN AC, este referiu que em 2009 o número de formadores era de 12, todos do género masculino, sendo 10 efectivos e 2 contratados.

⁶⁶ Assinale-se que não é pressuposto que os cursos da ENS TT formem os seus diplomados no domínio das metodologias de ensino junto dos alunos do ensino básico; como se verá, não existem cursos de formação para a docência de certas disciplinas dos cursos das EN, médias ou superior.

⁶⁷ No entanto, cf. Nota 64

47. *Assiduidade.* Na EN AC, a assiduidade dos formadores da escola é elevada, devido ao facto de residirem no internato. Na EN 17 F, há dificuldade na assiduidade devido à distância e ao facto da EN não assegurar transporte; o atraso nos vencimentos também influencia, pois obriga a procurar outras fontes de rendimento.

48. *Oportunidades de desenvolvimento profissional.* Os formadores da EN 17 F gostariam de ter a possibilidade de adquirirem níveis superiores de qualificação

Recursos materiais e pedagógicos

49. *Instalações e equipamento em mau estado ou emprestado.* A EN AC além das instalações escolares dispõe de uma residência, na medida em que os alunos vindos das várias regiões do país aí residem; a residência é gerida pela EN e teria capacidade para 250 alunos se encontrasse em boas condições. Acontece que o edifício e o equipamento, inclusive o da residência, encontram-se degradados e, de acordo com informação do director, há um projecto da União Europeia para construção e equipamento de um novo. O equipamento pedagógico é praticamente inexistente. Como as suas instalações ficaram danificadas durante a guerra de 98-99, a EN 17F funciona, desde 2000, nas instalações da ENS TT, sendo insuficiente o espaço e o equipamento básico disponíveis. Ambas as Escolas Normais funcionam em dois turnos: no período da manhã estudam os alunos do 2º e do 3º ano e, no da tarde, os do 1º ano; os do 2º e 3º ano deslocam-se de tarde às escolas anexas para as actividades práticas.

50. *Financiamento: Orçamento de Estado limitado aos salários pagos frequentemente com atraso.* O Orçamento de Estado só assegura os salários que são frequentemente pagos com atraso. Os montantes auferidos com a inscrição anual (5.500 CFA por aluno), de cujo pagamento os professores bolsеiros estão dispensados, são a única receita para cobrir as despesas correntes, não sendo suficientes para satisfazer as necessidades de funcionamento das EN.

Formandos

51. *Capacidade de formação inicial inferior às necessidades do sistema de ensino.* A EN AC tem a capacidade de acolhimento total para 250 alunos, mas devido ao estado de degradação do edifício tem acolhido à volta de 150 alunos nos últimos anos. A EN 17F acolhia mais de 400 formandos em 2003; este número tem vindo a diminuir e, em 2008-2009, acolheu apenas cerca de 300 (Quadro 4.11).

52. *Inscritos.* A EN AC, apesar do estado de degradação do edifício, está a funcionar, em 2008-2009, com cerca de 200 formandos, tendo admitido 120 no primeiro ano, dado haver uma grande procura; nesta escola, o facto de existir internato seria um factor de atracção. No mesmo ano, a EN 17 F está a funcionar com 298 formandos; no Quadro 4.14 encontra-se o número de inscritos, nesta EN, por ano de escolaridade e por género, entre 2003 e 2008; É de assinalar a tendência para a diminuição, a partir de 2006-2007, quer do número de inscritos no primeiro ano, quer do número de alunos finalistas; relativamente ao género dos formados, verifica-se que as alunas estão em maioria, em todos os anos do curso e ao longo dos últimos seis anos escolares, tendendo a ser cerca de duas em cada três formandos.

Quadro 4.11: Número de alunos inscrito na EN AC, em 2007-2008, e na EN 17F, entre 2003 e 2009, por ano de escolaridade e por género

	1º ano			2º ano			3º ano			Total
	%F	F	T	%F	F	T	%F	F	T	
EN Amílcar Cabral										
2007-08			46			45			47	138
EN 17 de Fevereiro										

2003-04 ⁶⁸	56%	83	146	57%	56	98	60%	105	176	420
2004-05	61%	94	153	62%	71	115	67%	66	98	366
2005-06	58%	78	135	62%	66	106	57%	56	98	357
2006-07	68%	71	104	59%	54	92	61%	60	98	294
2007-08	64%	84	131	65%	57	88	59%	54	92	311
2008-09	66%	78	118	62%	64	104	66%	50	76	298

Fonte: Para a ENAC: Cunha & Ba (Março 2008)); para a EN 17F: elaborado a partir de dados fornecidos oralmente pelo Sub-Director.

53. *Aprovações, desistências, reprovações e assiduidade* Na EN AC, as taxas de reprovação e de abandono são mínimas, segundo o Director, o que seria devido ao regime de internato dos estudantes e dos professores, factor facilitador de apoio mais individualizado e de maior concentração nas actividades de estudo. Na EN 17F, também foram elevadas a taxa de aprovações nos 3 anos do curso, em 2007-2008: cerca de 4 em cada 5 formandos; as taxas de reprovação não foram elevadas, embora mais acentuadas no primeiro ano do curso, no qual só 3 em cada 4 formandos obtiveram aprovação; as reduzidas taxas de desistência tendem, por sua vez a aumentar entre o primeiro e o terceiro ano do curso (Quadro 4.12).

Quadro 4.12: Aprovados, reprovados e desistentes na EN 17F (2007-2008)

	Aprovados				Reprovados				Desistentes			
	M	F	T	%	M	F	T	%	M	F	T	%
1º ano	35	60	95	73%	5	19	24	18%	5	7	12	6%
2º ano	27	44	71	80%	3	6	9	10%	3	5	8	9%
3º ano	36	42	78	84%	2	3	5	5%	2	7	9	10%
	311		244				38				29	
	%		78%				12%				9%	

Fonte: A partir de dados fornecidos oralmente pelo Subdirector da EN 17F

54. *Cancelamento de apoios sociais aos formandos.* Na EN 17F foram referidos aspectos que dificultam a assiduidade e o rendimento dos formandos. Antes, os alunos recebiam bolsas, mas há vários anos que estas não são recebidas; recebiam também donativos de material e em género alimentícios (PAM), o que já não acontece; além disso, muitos formandos são originários das regiões do interior, o que implica despesas complementares de habitação e alimentação. Há formandos, sobretudo os estagiários, que partem de casa de manhã e regressam à noite, sem uma refeição durante o dia. Observe-se, no entanto, que os professores em exercício seleccionados pelo ME para frequentar o curso continuam a usufruir dos seus salários mensais.

Diplomados e inserção no ensino na Guiné-Bissau

55. *Diplomados por ano em número inferior às necessidades de expansão do sistema.* A média de diplomados por ano foi de 23,7 na EN AC e de 74,3 EN 17F, em 17 e em 13 dos últimos anos, respectivamente; nas duas escolas o número anual de diplomados afastou-se significativamente destas médias apenas nos anos que se seguiram à guerra de 1998-99, em que as aulas estiveram interrompidas. No entanto, na EN AC o número de diplomados dos dois anos mais recentes quase duplicou relativamente aos anos anteriores (Quadro 4.13). De qualquer modo, o número anual de diplomados pelas duas EN está longe das cinco centenas de docentes necessárias para a expansão do sistema prevista pela CPE.

56. *Mais diplomados do género feminino na EN 17F.* Cerca de um em cada dois diplomados na EN 17F é do género feminino, enquanto isso acontece apenas em cerca de um em cada três na

⁶⁸ Sall (2004) refere 105, 72 e 98 alunos para o 1º, 2º e 3º ano, respectivamente

EN AC. Também o aumento de diplomadas ao longo dos anos tem sido mais marcado na primeira destas escolas, tendo passado de 40 a 61% entre 1995 e 2007 (Quadro 4.13)

57. *Pouca fiabilidade e demora na emissão dos certificados.* De acordo com Cunha & Ba, (Março 2008) haveria a assinalar fragilidades no processo de emissão dos certificados na EN AC que colocariam em causa a sua fiabilidade; na EN 17, por sua vez, registrar-se-ia demora neste processo que atrasaria a mudança de letra de vencimento, no caso dos que aí realizam a formação inicial em serviço.

58. *Grau de inserção no ensino diferente nas duas EN.* A maioria dos diplomados pela EN AC inserir-se-ia nas escolas da Guiné-Bissau; assinala-se que só podem continuar estudos na ENS TT, como bolseiros do Estado, após o mínimo de 3 anos como professor na Guiné-Bissau. Alguns que foram para outros empregos estariam agora a regressar. Relativamente aos da EN 17F, no dizer dos entrevistados, uns vão estudar para a ENSTT, outros vão ensinar para Cabo Verde ou Senegal e outros vão trabalhar para empregos mais lucrativos; só os restantes se inserem nas escolas do ensino básico da Guiné-Bissau. Acontece que o vencimento pela Letra J nestas escolas não é atraente; é uma letra para a escolaridade de 11º ano; acontece que, de facto, a maioria possui 11+3 anos de escolaridade. Embora tenham o 11º ano não frequentariam a ENS TT por falta de vagas. De qualquer modo, de acordo com o que ficou referido acima em 3.1.4., em 2007-2008 encontravam-se a exercer funções em escolas públicas 368 diplomados pela ENAC e 711 pela EN17F (a colocar em paralelo com os 403 e os 996 referidos no Quadro 4.13)

Quadro 4.13: Diplomados, por género, pela EN AC (1990- 2009) e pela EN 17F (1994-2009)

	EN AC			EN 17F		
	Total	Feminino	% F	Total	Feminino	% F
1990-91	29	9	31%	n.d.		
1991-92	21	5	24%	n.d.		
1992-93	14	n.d.	-	n.d.		
1993-94	n.d.					
1994-95	31	3	10%	68	27	40%
1995-96	19	7	37%	66	29	44%
1996-97	15	4	27%	62	29	47%
1997-98	15	4	27%	n.d.		
1998-99	Ano de conflito na Guiné-Bissau					
1999-00	40	14	35%	61	33	54%
2000-01	37	12	32%	100	66	66%
2001-02	32	12	38%	140	82	59%
2002-03	25	9	36%	64	38	60%
2003-04	27	11	41%	56	n.d.	
2004-05	27	11	41%	57	35	61%
2005-06	22	8	36%	58	42	72%
2006-07	22	9	41%	88	54	61%
<i>Sub-total</i>		118	35%		363	47%
2007-08	42	n.d.		70	n.d.	
2008-09	37*	n.d.		76*	n.d.	
Total	403			966		
Média anual	23,7 (17 anos)			74,3 (13 anos)		

*Alunos matriculados no 3º e último ano

Fonte: Até 2005-06, elaborado a partir de Cunha & Ba (Março 2008) (Quadros 10 e 11); os dados relativos a 2007-08 e a 2008-09 foram fornecidos oralmente pelo Director da EN AC e pelo Sub-Director da EN 17F, respectivamente; o último forneceu ainda os dados relativos a 2003-04; e, para o ano de 2005-06, indicou 69 diplomados, em vez dos 58 do Quadro 10 de Cunha & Ba (Março 2008).

4.2.2. Curso das Escolas de Professores do Futuro

59. *Memorando de entendimento para criação de 7 EPF no quadro de uma parceria público-privado.* Existe um memorando de entendimento, assinado em Novembro de 2007, entre o ME e a ADPP, para a criação e operação na Guiné-Bissau de uma rede regionalizada de 7 escolas de formação de professores para o ensino básico, denominadas “Escolas de Professores do Futuro” (EPF)⁶⁹; este memorando que estabelece uma espécie de parceria público-privado, já foi apresentado ao actual Ministro da Educação pela ADPP. Esta associação tem esperança que seja possível iniciar a primeira escola em 2010, entrando depois em funcionamento uma por ano. O orçamento para investimento em edifícios e equipamentos e para operação até 2015 foi calculado, em 2007, em 32,9 milhões de dólares.

60. *Capacidade para 840 diplomados por ano.* De acordo com este Memorando, cada EPF teria uma capacidade de 240 formandos e diplomaria anualmente 120, estimando-se que, em 2015, no conjunto das EPF se poderão diplomar 840 professores por ano. Para a ADPP, esta oferta de qualificação baseia-se no cálculo de professores necessários para conseguir a universalização da escolaridade básica até 2015.

61. *Responsabilidades assumidas pelo ME.* Entre as responsabilidades assumidas pelo ME destacam-se as seguintes relativas nomeadamente a reconhecimento, financiamento e inspecção das EPF e dos seus cursos:

- Enquadramento destas 7 EPF no Plano Sectorial da Educação, com o objectivo de garantir o acesso aos fundos de agências doadoras;
- Autorização de funcionamento das EPF e reconhecimento público dos seus cursos como habilitantes para a docência no ensino básico ou validação dos certificados de qualificação que as mesmas venham a emitir;
- Disponibilização do montante para construir e equipar a primeira EPF e para os custos operacionais do primeiro ano de actividade; esta servirá de modelo para os levar os parceiros a compreender a urgência e a relevância destas escolas;
- Cooperação com a ADPP para negociar acordos de financiamento com parceiros multilaterais e bilaterais;
- Cobertura dos salários dos docentes das 7 EPF e dos salários dos estudantes durante 10 dos 11 meses do respectivo estágio profissional integrado no curso;
- Realização de inspecções e avaliações idênticas às que estão legalmente previstas para todos os cursos de formação de professores.

62. *Responsabilidades assumidas pela ADPP.* À ADPP caberá, nomeadamente:

- Assegurar a implementação do projecto de edificação, equipamento e funcionamento das EPF;
- Formar professores de acordo com as exigências de desempenho do ensino básico na Guiné-Bissau, de modo especial em zonas rurais;
- Nomear as lideranças da EPF
- Definir os programas curriculares e as metodologias de ensino e de exames, desde que em conformidade com os padrões legalmente estabelecidos para todos os cursos congéneres;

⁶⁹ As informações relativas às futuras EPF foram obtidas num entrevista, realizada no dia 2 de Fevereiro de 2009, com Artemisa Américo Dimande (Directora Nacional da ADPP), Asger Nyruup (Coordenador de Projectos) e Armando João da Silva (Assessor), bem como no Memorando de Entendimento, então disponibilizado (ADPP, 2007).

- Contratar o pessoal necessário, de acordo com os critérios legalmente exigidos relativamente ao pessoal das escolas de formação de professores do ensino básico; a ADPP pensa recrutar formadores na Guiné-Bissau e proporcionar a alguns dos recrutados a oportunidade de frequentar o curso superior de bacharelato para formação de formadores assegurado, em Maputo, pela “One World University”, gerida pela a federação de associações de que a ADPP faz parte (“Humana People to People”);
- Angariar fundos através de taxas escolares dos formandos, bem como de actividades geradoras de rendimentos;
- Submeter ao ME relatórios financeiros anuais.

64. *Relevância do projecto.* Para a ADPP, este aumento descentralizado da oferta de qualificação docente, efectuado no quadro da visão própria que esta associação tem sobre o papel do professor e sobre a sua formação, será relevante para o sistema educativo da Guiné-Bissau porque, designadamente:

- Reforçará a oferta de formação e de pessoal docente qualificado em zonas rurais, actualmente muito reduzida;
- Permitirá a adaptação do perfil do professor às culturas locais;
- Fomentará a fixação de professores qualificados em zonas rurais;
- Tornará mais possível a procura de qualificação docente por parte das mulheres

4.3. Formação para o Ensino Secundário Geral

65. *Em duas Escolas Normais Superiores públicas.* Há duas escolas que preparam professores para o ensino secundário geral (7^a, 8^a e 9^a classes), ambas situadas em Bissau:

- Escola Normal Superior Tchico Té;
- Escola Nacional de Educação Física

Na primeira funcionam cursos de bacharelato em 6 especialidades e uma Licenciatura no domínio da Língua Portuguesa, que será aqui considerada separadamente, até porque é considerada preparar para o ensino secundário complementar.

4.3.1. Cursos de Bacharelato da Escola Normal Superior Tchico Té

A instituição

66. *Escola do Ensino Superior.* A Escola Normal Superior Tchico Té (ENS TT)⁷⁰ é uma instituição pública, criada em 28 de Novembro de 1979, sob a designação de Destacamento de Vanguarda Tchico Té; em 1985, passou a designar-se Escola Normal Superior Tchico Té, tendo esta mudança correspondido a uma alteração do perfil de entrada, da duração do curso, do diploma atribuído e do nível de ensino de que passou a fazer parte, o ensino superior, ficando a depender, em consequência, da Direcção-Geral do Ensino Superior.

Programas de formação

Nível, estrutura, especialidades e duração dos cursos

67. *Cursos profissionais de nível pós-secundário ou também de nível de bacharelato?* Os cursos de formação para o ensino secundário geral são cursos com a duração de 3 anos, precedidos de um ano zero; a criação deste ano propedêutico resulta da necessidade de suprir lacunas de preparação obtida no secundário e prenuncia a institucionalização de uma 12^a classe de escolaridade neste nível de ensino. Organizados por semestres, e de acordo com o modelo integrado, os cursos são considerados de bacharelato, atribuindo assim um grau académico, além do diploma profissional, embora não seja claro se existe base legal para atribuição do grau⁷¹.

⁷⁰ As informações relativas à Escola Normal Superior Tchico Té foram recolhidas em entrevistas com o Director da Escola (Figuinho Bernardo Ocaia), em 2 de Fevereiro de 2009, e com um grupo de outros dirigentes da Escola (Pascoal da Cunha, Sub-Director; Armando Batcha, Presidente do Conselho Disciplinar e Carmen Monteiro Gomes, Secretária Docente), em 28 de Janeiro de 2009, bem como nas listas de alunos, docentes e planos de estudos então disponibilizados e nos seguintes documentos: ENS TT (Novembro 2008); Sall (2004); Furtado (2005) e Monteiro (2005)

⁷¹ Segundo informação do Presidente de um sindicato de professores (SINDEPROF), actualmente funcionário da Direcção-Geral do Ensino Superior (entrevista em 28 de Janeiro de 2009), não existiria qualquer base legal para a ENS atribuir o grau de bacharel, pelo que apenas atribuiria o diploma de qualificação profissional para a docência.

68. *Cursos para diferentes especialidades de docência.* Uma vez que cada professor assegura, no ensino secundário geral, a docência de uma ou de duas disciplinas, a ENS oferece cursos de formação de professores em 6 especialidades:

- Língua Portuguesa (bacharelato⁷²)
- Francês
- Inglês
- História/Geografia
- Física/Matemática
- Química/Biologia

Requisitos de acesso, procedimentos de admissão e perfil de saída

69. *Perfil de entrada.* Quando criada a instituição, em 1979, a habilitação de entrada exigida era a 9ª classe, e o curso tinha a duração de 4 anos; a partir de 1985, a 11ª classe passou a ser a habilitação mínima de entrada em qualquer uma das especialidades. Para as especialidades de Física-Matemática e de Línguas é exigida a frequência de grupos específicos do ensino secundário complementar.

70. *Processo de admissão.* Em cada ano é definido o número de vagas por especialidade. A selecção dos candidatos é feita através de testes em domínios específicos, conforme as especialidades. Só são considerados aprovados os que obtêm média de 12/20 valores nestes testes; cerca de 60% teriam nota inferior a 12; os aprovados são admitidos por ordem descendente da classificação, até preencher as vagas; em geral precisam de admitir candidatos com notas de 7/8, pelo que os resultados nos testes servem apenas para seriação dos candidatos. São ainda admitidos professores em serviço sem qualificação profissional que ocupam as vagas em prioridades; o número de vagas para estes é fixada pela ENSTT e o ME faz a selecção dos admitidos de entre os candidatos; há ainda professores em serviços que são admitidos no seguimento de submissão ao processo comum de selecção.

71. *Seleccção no final do ano zero.* A partir de 2009-2010, a reprovação no final do ano zero impede a continuação no curso, mesmo como repetente, podendo os interessados candidatar-se novamente ao acesso ao curso, repetindo os testes de selecção.

72. *Diploma de saída.* Entre 1979 e 1985, sendo a 9ª classe a habilitação de entrada e a duração do curso de 4 anos, o diploma do final do curso habilitava legalmente para a docência no ensino secundário geral; quando o perfil de entrada foi alterado, em 1985, o curso passou a conferir o grau académico de bacharel, não sendo claro se passou a habilitar legalmente também para a docência no ensino secundário complementar; de qualquer modo, os diplomados são contratados para este nível de ensino.

Plano de estudos

72. *Áreas de formação dos planos de estudo: modelo integrado.* Os planos de estudos são aprovados pela ENS TT, com conhecimento prévio do ME, podendo este intervir antes da decisão final; os mais recentes foram aprovados em 2004. Integram várias componentes de formação: (i) geral; (ii) em Língua Portuguesa; (iii) na área das disciplinas a ensinar e na (iv) área pedagógico-didáctica, teórico e prática; como as unidades curriculares da última componentes, a que, em média, correspondem 23% da carga horária total, estão inseridas ao longo dos cursos, pode considerar-se que estes estão organizados segundo o modelo integrado de formação de professores (Quadro 4.14)

⁷² Para a especialidade de Língua Portuguesa funcionam dois cursos distintos: um bacharelato e uma licenciatura. O curso de licenciatura será considerado à parte, como foi referido acima.

Quadro 4.14: Carga horária total das várias áreas de formação dos cursos

Áreas de formação	Geral	Língua Portu	Domínio ensino	Pedagógico-didáctica			
				Edu-cacional	Didáctica da(s) disciplina (s)	Prática Pedagógic a	4+5+6
	1	2	3	4	5	6	7
Especialidades							
A. Português	700	(315)*	1640	392	224	96	622
B. Francês	392	336	1568	280	280	96	656
C. Inglês	392	280	1736	336	280	96	702
D. História/Geog	504	336	1624	336	364	96	769
E. Mat/Física	336	308	1612	224	336	192	732
F. Biolo/Química	280	308	1804	336	280	192	808
Leque de variação	280/700	280/336	1568/1960	224/392	224/364		622/808
Carga horária média por área	450	315	1664	334	296		715
% da carga horária média por Área	14%	10%	53%				23%

*Neste caso a acrescentar à categoria “domínio de ensino”

Fonte: Elaborado a partir dos planos de estudo das várias especialidades disponibilizados pelo Director da ENS; a classificação das áreas de formação foi feita para este estudo

As disciplinas de cada área comuns às várias especialidades são as seguintes:

- Formação Geral: *Educação Cívica, Filosofia, Matemática Geral, Língua Estrangeira (excepto nas especialidades E e F)*
- Língua Portuguesa
- Formação Pedagógico-Didáctica: *Psicologia, Sociologia, Pedagogia, Administração Escolar, Didáctica da(s) disciplina(s) de ensino*
- Prática Pedagógica: *em uma ou duas disciplinas de ensino, conforme os casos*

73. *Carga lectiva.* É de 28 o número de semanas lectivas previstas em cada ano escolar. A carga lectiva semanal média é de 30 horas, a que se acrescentam no último ano as horas dedicadas à prática pedagógica concentradas em 8 semanas para cada formando.

74. *Os programas.* São aprovados pelo colectivo do departamento respectivo; o chefe do departamento, escolhido pelos membros, tem, no entanto, a última palavra; dos programas é dado conhecimento ao ME. Os programas são mais antigos que os planos de estudos, mas contêm actualizações.

75. *Metodologia.* Os alunos ouvem e tomam notas; não há manuais, textos de apoio (se houver não compram), não há laboratórios, nem biblioteca. Mas em Língua Portuguesa e em Inglês há material didáctico.

76. *Prática Pedagógica.* Para além de trabalhos práticos realizados na ENS, os formandos dedicam, no segundo trimestre do terceiro ano do curso, 96 horas anuais à prática pedagógica (durante 8 semanas com 12 tempos semanais), em 8 liceus do SA de Bissau. Esta prática inclui actividades de observação e preparação de aulas, bem como a responsabilidade de dar aulas. Não existe um professor do liceu que acompanhe a prática pedagógica de cada formando. O orientador pedagógico por parte do Tchico Té é o professor de metodologia das disciplinas que

faz visitas ao Liceu e observa algumas aulas de cada formando. A prática de cada formando decorre no horário do professor do Liceu

Formadores

77. *Recrutamento.* Podem ser formadores os titulares de um diploma da ENS, ou equivalente, de nível de bacharelato, ou de um nível superior; em princípio, os candidatos devem possuir experiência profissional docente, mas tem acontecido serem recrutados recém-diplomados pela própria ENS, sem tal experiência. A ENS comunica ao ME (SG) as suas necessidades em docentes e pode propor nomes; os candidatos manifestam sua disponibilidade na ENS ou na SG; a SG pergunta à ENS se tem necessidade e se aceita. A ENS pode pedir a transferência de alguém em quem está interessado e que manifesta disponibilidade.

78. *Distribuição por género, qualificação e vínculo contratual.* A percentagem de professoras é reduzida. Quase metade dos professores são licenciados e só cerca de um em cada seis tem um grau académico superior a este; um em cada três é ainda apenas bacharel (metade dos quais concentrados nos departamentos de Francês e Inglês), apesar de a licenciatura ser a habilitação mínima esperada no ensino superior. Quanto ao vínculo contratual, há professores efectivos, novos ingressos e contratados; só os primeiros pertencem ao quadro. Os novos ingressos ainda não fazem parte do quadro e podem permanecer nesta situação vários anos, dependendo da escola a passagem a efectivos; os contratados são em geral efectivos noutra instituição e acumulam aqui a tempo integral ou parcial. Os docentes contratados têm salário de 10 meses. Mais de metade dos professores não são efectivos (Quadro 4.15).

79. *Carga horária lectiva.* O horário lectivo do professor efectivo e do novo ingresso é de 12 tempos semanais, cada um com a duração de 50 minutos; se trabalhar mais tem direito a auferir horas extraordinárias. O do contratado é o dos tempos para que for contratado, não sendo aconselhado que seja superior a 12 tempos semanais. O número previsto de semanas lectivas por ano escolar é de 28, pelo que a carga lectiva anual de cada professor será, normalmente, de $28 \times 12 h = 336$ tempos.

Quadro 4.15: Professores dos cursos de bacharelato da ENS TT, por área de docência, género, qualificação académica e natureza do vínculo contratual (2008-2009)

Área Docência	Género		Qualificação				Vínculo		
	Total	F	Bach	Lic	Mest	Dout	Efecti	Nov	Contr
Português*	12	1	4	7	1	-	6	3	3
Líng Africana	1	-	-	1	-	-	-	1	-
Latim	1	-	1	-	-	-	1	-	-
Francês	7	-	5	1	1	-	5	-	2
Inglês	9	2	8	1	-	-	6	3	-
LINGUAS 40%	30	3	18	10	2	-	18	7	5
Física	2	-	-	-	2	-	-	-	2
Matemática	7	-	1	4	2	-	3	1	3
Biologia	6	3	1	5	-	-	2	1	3
Química	4	1	-	-	3	1	3	-	1
CIÊNCIAS 25%	19	4	2	9	7	1	8	2	9
História	7	1	-	5	2	-	3	2	2
Geografia	4	-	3	1	-	-	2	1	1
Filosofia	4	-	-	4	-	-	-	2	2
Educação Cívica	2	-	-	2	-	-	-	2	-
Sociologia	2	-	-	2	-	-	-	1	1

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS 25%	19	1	3	14	2	-	5	8	6
Psicologia	1	-	1	-	-	-	-	-	1
Pedagogia e Adm. Escolar	3**	2	1	1	-	-	-	1	2
PSICO-PEDAGOGIA 5% ⁷³	4	2	2	1	-	-	-	1	3
Sem área de qualificação 4%	3	2	?	1?	?	?	2	1	-
Total	75	12	25	35	11	1	33	19	23
%	84%	16%	35%	49%	15%	1%	44%	25%	31

* Não inclui os docentes da Licenciatura em Língua Portuguesa.

** Qualificação de uma professora de Pedagogia não identificada

Fonte: Elaborado a partir de lista nominal disponibilizada pelo Director da ENS

80. *Salários, complementos salariais e reduções de carga horária docente.* O posicionamento dos professores efectivos e dos novos ingressos nos níveis salariais é função da qualificação académica: Bacharel (Letra F); Licenciado (Letra D); Mestre (Letra C); a progressão nos escalões de cada nível salarial estão suspensas há bastantes anos; as horas extraordinárias também não têm sido pagas. Os professores contratados são pagos por tempos de docência em função do grau académico: Bacharel (1000 CFA por tempo); licenciado (1250 CFA); Mestre (1500 CFA).

81. *Remuneração dos cargos de gestão.* O Director tem vencimento próprio e tem um horário reduzido a dois tempos de docência por semana. O Presidente do Conselho Técnico Pedagógico, os Chefes de departamento e os Coordenadores de disciplina asseguram apenas 8 tempos por semana (embora isso nem sempre aconteça) e, até alguns anos atrás, e auferiam mensalmente uma remuneração complementar, entretanto cancelada.

82. *Atrasos no processamento de salários.* Os vencimentos vêm em dinheiro para a ENS; o financeiro vai buscá-lo ao ME (o financeiro do ME vai buscá-lo ao banco). Além das progressões nos escalões de cada nível salarial estarem suspensas há anos, são frequentes longos atrasos no processamento dos salários e das remunerações de cargos de gestão. Estes atrasos afectam negativamente a motivação dos professores e diminuem a seu tempo disponível para a docência, na medida em que entram em greve ou têm de dedicar mais tempo à procura de rendimento alternativo.

83. *Assiduidade e abandono.* Verificar-se-iam, de acordo com a informação do Director, 10 a 20 % de faltas dos professores relativamente aos tempos lectivos previstos. Quanto menor é o atraso no processamento dos vencimentos, maior parece ser a assiduidade. Também prejudica a assiduidade a ausência o facto do transporte de professores ter deixado de ser assegurado. Relativamente ao abandono de professores, depois do conflito político-militar do final do século passado, muitos estrangeiros não regressaram (os professores de Inglês do *Peace Corpus* e os cooperantes portugueses, por exemplo) e houve professores nacionais que foram para o estrangeiro. Normalmente, as entradas e saídas em cada ano são em número reduzido. A ENS pode sempre prescindir da colaboração de um professor, se não estiver satisfeita com o seu desempenho.

⁷³ Os professores de metodologia de ensino de cada disciplina (e orientadores da prática pedagógica) estão aqui considerados como professores da respectiva área disciplinar.

84. *Oportunidades de formação em serviço dos professores.* São raras, mas são desejadas. No Projecto de Reabilitação da Escoa, adiante referido, (ENS TT, Novembro 2008) é proposto que seja proporcionada aos actuais bacharéis, à media de 6 por ano, a possibilidade de adquirirem o grau de licenciado, e aos actuais licenciados, à media de 5 por ano, a possibilidade de adquirirem o grau de mestre. Observe-se que, como se depreende do Quadro 4.15, metade dos professores habilitados apenas com o grau de bacharel pertencem aos departamentos de línguas estrangeiras. No projecto de apoio da UEMOA ao desenvolvimento do ensino superior na GB está prevista a qualificação de docentes para a ENS TT⁷⁴

Recursos materiais e pedagógicos

85. *Necessidade de reabilitação das instalações.* Os efeitos do conflito político-militar do final dos anos noventa fazem com que, em termos de instalações, equipamento e material pedagógico a ENS TT se encontre em muito piores condições do que antes de a mesma ocorrer; a Escola foi “ pilhada e vandalizada” (ENS TT, Novembro 2008), nomeadamente a biblioteca e os laboratórios de ciências e de matemática (Sall, 2004); além disso teve, de ceder espaços para albergar a EN 17 de Fevereiro cujas instalações ficaram danificadas na mesma altura. De facto, falta equipamento básico (cadeiras); computadores e fotocopiadoras estão estragados, é difícil acesso à energia eléctrica e há falta de segurança, estando os bens sujeitos a furtos. A direcção da Escola, em funções no início de 2009, elaborou um projecto de reabilitação que apresentou ao Ministério da Educação “onde expõe as necessidades que permitam a escola funcionar de forma a garantir a formação de quadros com conhecimentos suficientes e lançá-los no mercado de trabalho” (ENS TT, Novembro 2008). O projecto identifica como necessidades:

- Construção de um pavilhão com 10 gabinetes para os departamentos, de uma biblioteca, de um ginásio e de novos pavilhões de aulas;
- Vedação da Escola;
- Equipamento dos novos espaços construídos, bem como da sala de informática, do anfiteatro, do salão polivalente e da cantina;
- Aquisição de um gerador e de uma viatura para transporte de docentes;
- Aquisição de livros nos vários domínios disciplinares e de equipamento para os laboratórios

A ENS TT dispõe de terreno para aumento das instalações.

87. *Financiamento.* O Orçamento de Estado apenas cobre os salários que são pagos com muita irregularidade. Cada estudante contribui com 5.500 FCFA no acto da inscrição e com 12.000 FCFA em cada ano para a confirmação das matrículas.

Formandos

88. *Duplicação de formandos entre 2003 e 2008.* A capacidade total da ENS TT seria de 1300 formandos. Entre 2003 e 2008 o número de formandos duplicou (Quadro 4.16). A pressão da procura é grande, o que origina um elevado número de formandos por turma. Como passou a partilhar, desde o início deste século, instalações com a 17 de Fevereiro e com o Instituto Camões (que colabora na Licenciatura de Língua Portuguesa da ENS), tem de organizar à noite o ano zero ou propedêutico

Quadro 4.16: Número de alunos inscritos em cada ano das várias especialidades, em 2008-2009 em comparação com 2003-2004

Especialidade	2008-2009					2003-2004
	Ano 0	1º ano	2º ano	3º ano	Total	Total
Português	79	58	53	42	232	
Francês	76	48	31	22	177	105*

⁷⁴ Comunicação do Director Geral do Ensino Superior

Inglês	118	76	59	45	298	167**
História/Geografia	76	46	61	49	232	156
Matemática/Física	84	40	31	18	173	79
Biologia/Química	96	50	38	24	208	103
Total	529	318	273	200	1320	610

*Português-Francês ** Português-Inglês;

Fonte: Para 2008-09: elaborado a partir de listas nominais de alunos disponibilizadas pelo Director da ENS Tchico Té (podem não ser listas definitivas, pois estes números não coincidem com outros fornecidos oralmente, durante a visita à EN); para 2003-04: Sall (2004).

89. *Caracterização dos formandos por género, idade e região de origem.* Para obter dados mais específicos de caracterização dos formandos, foi realizado um inquérito (Caixa 4.1).

Caixa 4.1: Inquérito sobre género, idade e região de origem dos alunos

Por solicitação do consultor, a direcção a ENSTT fez um levantamento sobre o género, a idade e a região de origem dos formandos. O levantamento foi feito através da passagem de um inquérito nas salas de aula, no início de Fevereiro de 2009. Só foi possível obter informações sobre alunos do ano zero e do terceiro ano e, neste caso, só de 4 especialidades. Também não foi ainda possível obter informações sobre todos os estudantes. No Quadro 4.17, encontra-se o número de alunos que responderam ao inquérito comparado com o número de alunos matriculados em Novembro de 2008, de acordo com lista nominal fornecida pela direcção da escola. Se, no ano zero, o número de matriculados é sempre superior, no terceiro ano é inferior: ou a lista de matriculados estava incompleta, ou houve mais matrículas entretanto (assinala-se que as aulas se iniciaram apenas em Janeiro) ou esta incongruência tem origem noutra razão. Por isso, os resultados aqui apresentados, no seguimento deste inquérito, têm um valor indicativo, sendo mais fiáveis os resultados do ano zero.

Quadro 4.17: Formando que responderam ao inquérito em Fevereiro de 2009

Especialidade	Ano 0			3º ano		
	Matriculados	Inquérito	%	Matriculados	Inquérito	%
Português	79	67	84%	42	48	114%
Francês	76	52	68%		n.d.	-
Inglês	118	102	86%		n.d.	-
História/Geografia	76	66	87%	49	63	128%
Matemática/Física	84	68	81%	18	32	177%
Biologia/Química	96	26	27%	24	25	104%
Total	529	371	70%	133	168	126%

Verifica-se que é muito baixa a percentagem de formandas, sobretudo no domínio das Ciências (Quadro 4.18). Poucos formandos acedem ao curso antes dos 21 anos e metade fá-lo mesmo só após os 26 anos; e quatro em cada cinco só são finalistas após esta idade (Quadro 4.19). Quanto à região de origem dos formandos, em ambos os anos, para além de cerca de metade ser oriundo das regiões circundantes de Bissau e Biombo, mais de 4 em cada 5 são provenientes destas duas regiões e das de Cacheu e Oio (zona Norte); quase não há formandos oriundos das outras cinco regiões (Quadro 4.20).

Quadro 4.18: Género dos formandos da ENSTT, por especialidade e por ano (2008-2009)

	Ano zero			3º ano		
	T	F	% F	T	F	% F
Português	67	15	22,4%	48	11	22,9%

Francês	49	14	28,6%	n.d.	n.d.	n.d.
Inglês	102	14	13,7%	n.d.	n.d.	n.d.
Hist/ Geog	66	5	7,6%	63	5	7,9%
Física/Mat	68	2	2,9%	32	0	0%
Biologia/Quí	25	2	8%	25	3	12%
Total	377	52	13,8%	168	19	11,3%

Fonte: Elaborado a partir de inquérito feito, pela direcção da ENSTT por solicitação do consultor internacional, aos formandos presentes em aulas no dia do inquérito

Quadro 4.19: Idade dos formandos da ENSTT, por ano (2008-2009)

		Grupo etário				
		18-21	22-25	26-30	+30	Total
Ano zero	N	53	127	110	83	373
	%	14,2%	34%	29,5%	22,3%	100%
3º ano	N	3	32	51	81	167
	%	1,8%	19,2%	30,5%	48,5%	100%

Fonte: Elaborado a partir de inquérito feito, pela direcção da ENSTT por solicitação do consultor internacional, aos alunos presentes em aulas no dia do inquérito

Quadro 4.20: Região de origem dos formandos da ENSTT, por ano (2008-2009)

		Ano Zero	3º Ano	Total
SABissau	N	158	62	220
	%	43%	37%	
Bafatá	N	14	5	18
	%	4%	3%	
Bolama/ Bijagós	N	9	9	18
	%	2%	5%	
Biombo	N	37	16	53
	%	10%	10%	
Cacheu	N	73	43	116
	%	20%	26%	
Gabu	N	4	7	11
	%	1%	4%	
Oio	N	51	19	60
	%	14%	11%	
Quinara	N	9	2	11
	%	2%	1%	
Tombali	N	15	5	20

	%	4%	3%	
Total	N	370	168	538
	%	100%	100%	100%

Fonte: Elaborado a partir de inquérito feito, pela direcção da ENSTT, por solicitação do consultor internacional, aos alunos presentes em aulas no dia do inquérito

90. *Reprovações e desistências.* No dizer de membros da direcção haveria 20 a 40 % de reprovações; as desistências não passariam de 1% (!). São considerados factores explicativos de reprovações, o facto de os formandos não dedicarem ao estudo o tempo necessário, em parte por precisarem de trabalhar, as dificuldades na Língua Portuguesa, bem como o número elevado de alunos por turma.

Diplomados e inserção no ensino na Guiné-Bissau

91. *Média anual de diplomados.* O número médio anual de diplomados nos últimos seis anos no conjunto das especialidades, com excepção da LP, é de cerca de 105; no entanto, a proporção de diplomadas é apenas de 15%. Este número está próximo do número de professores (115) que seria necessário qualificar anualmente até 2020 para o ensino secundário geral, nos termos da previsão de necessidades futuras feita na CPE (Quadro 4.21); recorde-se que para o ensino secundário complementar, onde os diplomados pela ENS TT também leccionam, seria necessário qualificar anualmente 60; observe-se, no entanto, que neste ciclo há disciplinas para as quais a ENS TT não qualifica.

Quadro 4.21: Diplomados por especialidades e por ano entre 2003 e 2008

Ano	Port.Bach.*		Hist/Geog		Francês		Inglês		Fis/Mat		Bio/Qui		Total	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
2002/3	-	-	03	36	03	12	02	10	00	11	01	9		
2003/4	-	-	03	30	06	09	01	21	00	08	02	13		
2004/5	-	-	04	27	00	07	03	19	00	09	01	11		
2005/6	-	-	02	29	03	14	02	31	01	21	01	11		
2006/7	-	-	05	26	05	24	03	18	00	11	00	18		
2007/08	02	16	03	36	00	07	12	34	03	31	03	24		
Totais	02	16	20	184	17	73	13	133	04	91	08	86	62	397
<i>Média anual</i>			34		15		24,3		15,8		15,6		104,7	

Fonte: Disponibilizado pela direcção da ENS TT

92. *Inserção no ensino na Guiné.* Até há pouco anos, os cursos da ENSTT eram os únicos cursos do ensino superior nestes domínios; pelo que outras possibilidades de inserção profissional estavam abertas aos seus diplomados, nomeadamente como quadros superiores da administração pública (Sall, 2004). No dizer dos entrevistados, a maioria vai ensinar para fora da Guiné (Cabo Verde) ou do ensino público; mas também referiram que actualmente o certificado do curso só é dado 3 anos após o fim do mesmo, o que dificulta a saída. Outros iriam para escolas privadas, continuariam os estudos ou inserir-se-iam em actividades privadas fora do ensino (por exemplo, dos cursos de línguas). Como se viu acima (secção qualificação profissional de docentes), em 2008-2009, há pelo menos 759 diplomados pela ENSTT a leccionar em escolas públicas da Guiné, 90% dos quais no ensino secundário, isto é, 44% dos actuais professores deste nível de ensino são diplomados da ENSTT.

93. *Adequação da competência adquirida.* O director não considera que os diplomados estejam bem preparados para o desempenho, por falta de condições. Em seu entender, seriam soluções para a melhoria da qualidade da ENS:

- Criar condições de instalações e equipamento, bem como de material didáctico e laboratórios;
- Rever salários de professores: um professor do Liceu ganha mais que o do Tchico Té ⁷⁵; professores daqui vão fazendo Direito e depois colaboram como contratados e trabalham na Justiça;
- Condições dos alunos deslocados das regiões interiores: habitação sem condições; falta de dinheiro para alimentação e viagens diárias, mesmo para matrícula. No entanto, dedicar-se-iam mais à aprendizagem;
- Outra ENS no interior: a procura é enorme; ajudaria a fixar no interior; agora negam muitas vezes ser colocados no interior, tanto mais que o primeiro salário pode demorar 3 anos até a ser recebido;
- Seria bom integrar a ENSTT na Universidade.

4.3.2. Curso da Escola Nacional de Educação Física e Desportos

A instituição

94. *De escola de nível secundário a escola de nível superior.* A Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD)⁷⁶ é uma instituição pública, criada por diploma legal de 30 Novembro de 1979 e destinada à formação de professores de Educação Física. Nos seus primeiros 25 anos, a ENEDF era uma escola de nível secundário complementar, uma vez que o requisito mínimo de acesso ao curso, que tinha a duração de 2 anos, era a 9ª classe. A partir de 2004-2005, passou a ser uma escola de nível superior, conferindo o grau de bacharel aos seus diplomados.

Programa de formação

Estrutura e duração

95. *Curso segundo o modelo integrado com duração de 3 anos.* Ao contrário do que tem vindo a acontecer com os cursos da ENS TT, este curso, que se enquadra no ensino superior, não tem ano zero e dura apenas 3 anos, estando organizado segundo o modelo integrado.

Requisitos de entrada, procedimentos de admissão e perfil de saída

96. *Acesso após secundário com provas de selecção e conducente ao grau de bacharel.* A 11ª classe constitui, a partir de 2004-2005, o requisito mínimo para candidatura à frequência do curso; acresce a exigência da idade mínima de 18 anos. A selecção de candidatos é feita através da prestação de uma prova de Língua Portuguesa (escrita e oral) e de provas de aptidão física, de ginástica básica e de práticas desportivas, designadamente, em futebol, andebol, basquetebol; são apurados os candidatos com médias situadas entre os 3 e 5, numa escala de 5 valores. O diploma final do curso confere grau académico de Bacharel em Educação Física e Desportos e, no que à docência diz respeito, habilita profissionalmente para assegurar a disciplina de Educação Física no ensino secundário geral, sem prejuízo de os diplomados poderem actuar no ensino básico, já que no secundário complementar esta disciplina não faz parte do plano de

⁷⁵ Assinale-se que isso se deve ao facto de os professores usufruírem de um complemento salarial em função de um aumento de carga lectiva semanal; em comparação estão 30/32 tempos lectivos semanais, no caso dos professores do Liceu, com 12 tempos semanais, no caso dos da ENSTT.

⁷⁶ As informações sobre a ENEFD foram disponibilizadas por escrito pela sua direcção e recolhidas pelo consultor local do estudo, no seguimento de um questionário enviado por escrito.

estudos. O mesmo curso qualifica ainda para outras actividades profissionais tais como massagistas, técnicos desportivos, treinadores das diferentes modalidades junto das Federações.

Plano de estudos

98. *Formação nas várias vertentes.* O plano de formação está organizado por semestres, inclui disciplinas teóricas e práticas e o peso de cada componente é o que consta do Quadro 4.22. A formação geral inclui línguas, estatística e informática. Na formação pedagógica está incluído um estágio a que são dedicadas 4 horas num semestre e duas noutro. A pequena percentagem dedicada à formação psico-pedagógica geral e específica é compensada nas aulas práticas da formação na área da docência, já que nesta área os formandos aprendem a praticar os vários desportos e, ao mesmo tempo, como ensinar os futuros alunos a praticá-los.

Quadro 4.22: Componentes do plano de estudos do curso da ENEFD

<i>Semestres</i>	Horas semanais por semestre						Total	%
	1	2	3	4	5	6		
Formação geral	6 T	6T	8T	6T	6T	4T	36 T	21%
Formação na área de docência	2T 20P	2T 22P	4T 22P	4T 24P	4T 4P	2T 2P	18T 94 P	66%
Formação Psicopedagógica Geral	4T	4T					8 T	13%
Formação Pedagógica específica	2T	2T	2T	2T	4P	2P	8 T 6 P	
Total	14T 20P	14T 22P	14T 22P	12T 24P	10T 8P	6T 4P	70 T 100 P	100%

T= Teóricas; P= Práticas

Fonte: Elaborado a partir do plano de estudos disponibilizado pela direcção da ENEFD

Formadores

99. *Número, género, nacionalidade, qualificação, vínculo labora e serviço docente.* A Escola conta com 31 formadores para uma média de 110 alunos matriculados nos últimos 4anos. Em 31 formadores, apenas há um do género feminino; dois em cada cinco formadores são de nacionalidade estrangeira (Quadro 4.23). Cerca de um terço tem habilitação académica superior ao bacharelato; a maioria dos formadores de nacionalidade guineense adquiriu a qualificação profissional na própria ENEFD (Quadro 4.24). Metade tem um vínculo laboral como efectivo e a outra metade como contratados, tendo dois terços sido recrutados entre 2004 e 2006 (Quadro 4.25). Verifica-se uma elevada correspondência entre a carga horária do plano de estudo e a percentagem de formadores com serviço docente nas disciplinas dessas áreas (Quadro 4.26).

Quadro 4.23: Género e nacionalidade dos formadores da ENEFD, em 2008-2009

Género			Origem nacional		
Total	Feminino	% F	Guineense	Estrangeira	% Estrangeira
31	1	3%	18	13	42%

Fonte: Elaborado a partir de lista nominal disponibilizada pela direcção da ENEFD

Quadro 4.24: Habilitação académica e profissional dos formadores da ENEFD em 2008-2009

Habilitação académica				Habilitação Profissional			
Mestrado	Licen- Ciatura	Bacha- Relato	Outra	Guineenses			Estran- Geiros
				ENSTT	ENEFD	Outra	

4	7	18	2	4	13	1	n.d.
13%	23%	58%	6%	22%	72%	6%	

Fonte: Elaborado a partir de lista nominal disponibilizada pela direcção da ENEFD

Quadro 4.25: Vínculo laboral e tempo de serviço dos formadores na ENEFD (2008-2009)

Vínculo laboral			Tempo de serviço				
Total	Efectivo	Contratado	1- 2	3-5	6-10	11-15	+16
31	15	16	1	21	3	3	3
%	48%	52%	2%	68%	10%	10%	10%

Fonte: Elaborado a partir de lista nominal disponibilizada pela direcção da ENEFD

Quadro 26.: Distribuição dos formadores da ENEFD por áreas de docência em 2008-2009

Desporto	Línguas	Ciências Humanas e Sociais	Outras
Alto Rendimento, Andebol, Atletismo, Basquetebol, Box, Futebol, Luta Desportiva, Voleibol	Português, Inglês e Francês	Psicologia, Sociologia e Gestão	Informática, Ciências Técnicas e Carpintaria
18	5	5	3
58%	16%	16%	10%

Fonte: Elaborado a partir de lista nominal disponibilizada pela direcção da ENEFD

Recursos materiais e pedagógicos

100. Instalações e equipamento. A Escola, localizada no Complexo Escolar 14 de Novembro, dispõe de cinco salas de aula, das quais utiliza apenas três, das 08H00 às 14H30. As restantes são ocupadas pelos alunos da Universidade Amílcar Cabral, hoje Lusófona. A escola conta também com um Posto Médico que carece de meios humanos e materiais. Em termos de materiais e de equipamentos a situação é de acentuada carência, existindo apenas algumas bolas para as modalidades de futebol, futsal, basquetebol, andebol e voleibol; para as restantes modalidades não existem espaços adequados, nem materiais básicos.

Formandos

101. Número, género, idade e região de origem dos formandos matriculados. Entre 2004 e 2008, o número médio de formandos matriculados no curso foi de 110, mas foi muito reduzido o número de formandas (Quadro 4.27). É também reduzida a percentagem de formandos a frequentar o curso na idade normal e mais de metade tem mais de 25 anos de idade (Quadro 4.28). Cerca de dois terços dos formandos são oriundos de apenas 2 regiões: Bissau e Cacheu (Quadros 4.29)

Quadro 4.27: Formandos matriculados na ENEFD entre 2004-2005 e 2008-200, por género

	1º Ano		2ºano		3º ano		Total		% F
	T	F	T	F	T	F	T	F	
2004-05	52	2	11	-	26	3	89	5	6%
2005-06	56	2	40	2	10	-	106	4	4%
2006-07	57	4	32	1	35	3	124	8	6%
2007-08	49	7					n.d.	n.d.	
2008-09	66	11	38	5	26	6	124	22	18%
Média anual							110	10	9%

Fonte: Elaborado a partir de informações disponibilizadas pela Direcção da ENEFD

Quadro 4.28: Idade dos alunos da ENEFD, no 2º e 3º ano do curso, em 2008-2009

		18-21	22-25	26-30	+30	Total
2º ano	N	3	13	14	7	37
	%	8%	35%	38%	19%	100%
3º ano	N	1	8	10	7	26
	%	4%	31%	39%	27%	100%

Fonte: Elaborado a partir de informações disponibilizadas pela Direcção da ENEF

Quadro 4.29: Região de origem dos alunos do 2º e 3º ano, da ENEFD, por ano, em 2008-2009

	2º ano		3º ano	
	N	%	N	%
SA Bissau	13	35%	15	58%
Bafatá	1	3%	-	-
Bolama/Bijagós	2	5%	3	12%
Biombo	3	8%	1	4%
Cacheu	9	24%	4	15%
Gabu	1	3%	-	-
Oio	3	8%	-	-
Quinara	2	5%	1	4%
Tombali	3	8%	2	8%
Total	37	100%	26	100%

Fonte: Elaborado a partir de informações disponibilizadas pela Direcção da ENEFD

102. *Eficiência interna.* Entre 2004 e 2008, no primeiro ano do curso, a taxa média de abandono (14%) foi superior à de reprovação (11%), verificando-se apenas 3% de repetências; não houve reprovações nem repetências entre as alunas, mas 20% das poucas matriculadas abandonaram (Quadro 4.30).

Quadro 4.30: Taxa de reprovação, de abandono e de repetência dos alunos do 1º ano da ENEFD, entre 2004-2005 e 2007-2008

	2004-05		2005-06		2006-07		2007-08		Total	
	T	F	T	F	T	F	T	F	T	F
Matriculados	52	2	56	2	61	4	49	7	218	15
Reprovados	7	0	4	0	7	0	6	0	24	0
Taxa reprovação	14%		7%		12%		12%		11%	0%
Desistentes	6	0	12	1	8	0	4	2	30	3
Taxa abandono	12%		21%		13%		8%		14%	20%
Repetentes	0	0	5	0	1	0	1	0	7	0
Taxa repetência	0%		9%		2%		2%		3%	0%

Fonte: Elaborado a partir de informação disponibilizada pela direcção da ENEFD

Diplomados e inserção no ensino na Guiné-Bissau

103. *Número reduzido de diplomados, nomeadamente do género feminino.* Entre 2004 e 2008, houve 76 diplomados na ENEFD, sendo do género feminino apenas 8% (Quadro 4.31).

Quadro 4.31: Alunos diplomados pela ENEFD entre 2004-2005 e 2007-2008, por género

	2004-05		2005-06		2006-07		2007-08		Média anual
	T	F	T	F	T	F	T	F	
Diplomados	24	3	9	-	17	1	26	2	19
%F		12,5%		0%		6%		8%	8%

Fonte: Elaborado a partir de informação disponibilizada pela direcção da ENEFD

104. *Inserção no ensino na Guiné.* Os diplomados integram-se, em geral, nas escolas do Ministério da Educação. Em 2007-2008, encontravam-se a exercer funções nestas escolas 120 diplomados pelo ENEFD, distribuídos praticamente em partes iguais por escolas do ensino básico e do ensino secundário (Quadro 3.10).

4.4. Formação para o Ensino Secundário Complementar e para o Ensino Normal

105. *Para ensino secundário complementar.* Excepção feita à Licenciatura de Língua Portuguesa, não existe formação específica para a docência no ensino secundário complementar. Os professores deste nível de ensino são os que adquiriram qualificação profissional para o ensino secundário geral, na ENS TT, ou não possuem qualificação profissional; a qualificação académica destes últimos varia: pode ser uma licenciatura, na Guiné-Bissau ou no estrangeiro, a frequência do ensino superior ou apenas o diploma de fim do secundário. Assinale-se que existem disciplinas no ensino secundário complementar relativamente às quais nem existem cursos na ENS TT nem no restante ensino superior (Quadro 2.8): Filosofia, Psicologia, Desenho, Alemão e Latim.

106. *Para o ensino normal.* Os docentes do ensino normal, médio e superior, são essencialmente oriundos das próprias escolas normais ou de outros cursos do ensino superior. Acontece que nos cursos oferecidos por estas instituições não é possível adquirir todas as qualificações exigidas pelos planos de estudos do ensino normal, nomeadamente no que às metodologias de ensino das várias disciplinas do ensino básico. Por exemplo, o diplomado em Língua Portuguesa na ENS TT pode ter formação para ensinar esta disciplina no ensino secundário mas não adquiriu competência sobre as metodologias de iniciação à escrita e leitura. Lacuna que pode eventualmente ser preenchida com os Estudos em Ciências da Educação na Universidade (Lusófona) ou com pós-graduações organizadas com este fim.

4.4.1 Curso de Licenciatura (e Mestrado) em Língua Portuguesa da Escola Normal Superior Tchico Té

Enquadramento institucional

107. *Protocolo entre ME e Instituto Camões.* Este curso⁷⁷ desenvolve-se, desde 2002, na Escola Normal Superior Tchico Té, no quadro de um protocolo entre o Ministério da Educação e o Instituto Camões (ICA), organismo público tutelado pelo Ministério de Negócios Estrangeiros de Portugal⁷⁸. A delegação do ICA em Bissau é o Centro de Língua Portuguesa de Bissau que, para além da Licenciatura de Língua Portuguesa em parceria com a ENS, desenvolve outras actividades, nomeadamente na formação em serviço, no domínio da Língua Portuguesa, de professores do ensino básico (Ver secção sobre formação em serviço no próximo capítulo).

Programa de formação

Estrutura e duração

108. *Modelo sequencial.* O curso, com a duração de 4 anos precedidos de um ano propedêutico, está organizado segundo o modelo sequencial: as unidades curriculares de formação pedagógico-didáctica e de iniciação à prática profissional fazem parte do 4º e último ano do respectivo plano de estudo.

Perfil de entrada, processo de admissão e perfil de saída

109. *Grande procura com poucos candidatos de qualidade.* A 11ª classe é a habilitação escolar mínima exigida para a candidatura a esta licenciatura. No primeiro ano de funcionamento do curso, foram admitidos 60 candidatos, sem recurso a uma prova de selecção; a partir de 2003, há uma prova de Língua Portuguesa para selecção dos candidatos.

110. *Licenciatura que habilita para a docência no ensino secundário, geral e complementar.* O curso confere o grau de licenciado e habilita legalmente para a docência da Língua Portuguesa no ensino secundário geral e complementar, sem impedimento de os diplomados serem contratados para a exercerem no ensino superior.

Plano de estudos

111. *Predominância da formação na disciplina a ensinar.* A área de formação relativa à disciplina a ensinar abrange 90% do conjunto da carga horária de aulas dos quatro anos do curso (Quadro 4.32)

⁷⁷ As informações sobre este curso foram obtidas numa entrevista, realizada no dia 2 de Fevereiro de 2009, com Ana Paula Reis Alves Robles (Directora do Centro de Língua Portuguesa de Bissau - ICA) e Domingos Lopes (Coordenador do Departamento de Língua Portuguesa da ENS). Esta versão foi validada posteriormente pela Directora do Centro, com excepção dos dados relativos a formandos.

⁷⁸ No quadro de um novo protocolo entre o ICA e o ME, está previsto o início, em 2009-2010, de um Mestrado em Língua Portuguesa, com o apoio da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (Professora Isabel Leiria). Destina-se à formação do pessoal docente da ENSTT, mas não só.

Quadro 4.32: Componentes de formação da Licenciatura em Língua Portuguesa

Áreas de formação*	H/semana	Total de horas (30 semanas)	%
Na disciplina a ensinar	78	2.340	90%
<i>Línguas</i> Portuguesa, Guineenses, Crioulo, Latim, Inglês	51	1.530	
<i>Literaturas</i> Portuguesa, Guineense, Africanas em Língua Portuguesa e Brasileira	23	690	
<i>Culturas</i> Guineenses, Lusófonas	4	120	
Pedagógico- didáctica	7	210	8%
Didáctica do Português L2	3	90	
Organização e Desenvolvimento Curricular	2	60	
Sistemas de Informação e Multimédia	2	60	
Prática Pedagógica	2	60	2%
Total		2610	100%

* Sem ter em conta o ano propedêutico; existe ainda uma disciplina anual, com 2 horas/semana, de Introdução à Informática.

Fonte: Elaborado a partir do plano curricular disponibilizado pela ENS

112. *Prática Pedagógica com dificuldades de implementação.* A componente de prática pedagógica realiza-se no Liceu Samora Correia Machel, contíguo à ENS. Está previsto que cada formando acompanhe uma turma ao longo do ano lectivo: observa, planeia e dá aulas; reflecte sobre aulas dadas. Da parte da ENS, é a Leitora Ana Paula Robles que acompanha os estagiários; da parte do Liceu, é o professor responsável pela turma que faz o acompanhamento. Têm surgido várias dificuldades na implementação desta componente do curso: fraca assiduidade dos alunos do Liceu ou dos professores responsáveis pela turma (neste caso potenciada pela expectativa de que o formando dê a aula); não tem sido fácil encontrar pessoal qualificado para o acompanhamento por parte do Liceu. Observe-se que, se os formandos não conseguirem assegurar um número mínimo de aulas assistidas, o que já aconteceu, não obtêm a aprovação nesta unidade curricular.

113. *Alguns programas elaborados em Portugal.* O plano de estudos e os programas são aprovados pela ENS, ouvido o ICA. Os projectos de programa de algumas disciplinas foram elaborados em Portugal por especialistas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, através do ICA.

Formadores

114. *Maioria licenciados.* São 11 os formadores deste curso, 9 pertencem à ENS e duas são as leitoras do Centro de Língua Portuguesa do ICA. No conjunto dos formadores, há 3 formadoras, duas das quais são as Leitoras. Todos os formadores, excepto 2, são licenciados e uma das leitoras possui mestrado. Dos 9 formadores da ENS, há 4 que ainda não são efectivos (Quadro 4.33). Os formadores da ENS recebem do ICA um subsídio complementar do salário, o que garante mais estabilidade e assiduidade.

Quadro 4.33: Número de professores da Licenciatura em Língua Portuguesa, por instituição, género, habilitação e vínculo laboral

	Género		Habilitação			Vínculo	
	Total	F	Mestrado	Licenciatura	Bacharelato	Efectivo	Novo Ingresso
ENS	9	3		7	2	5	4
ICA(Leitoras)	2	2	1	1		1 efectiva em PT	

Fonte: Informação disponibilizada pela directora do Centro de Língua Portuguesa em Bissau (ICA)

Recursos materiais e pedagógicos

115. *Espaços e material.* O ICA dispõe, no edifício da Escola Tchico Té, de uma sala para centro de recursos e de duas salas de aula para 5 turmas. A quantidade e qualidade do equipamento e do material didáctico disponibilizado pelo ICA aos formandos e formadores deste curso, contrasta com a inexistência verificada nos restantes cursos da ENS.

116. *Financiamento.* O Orçamento de Estado assegura os salários dos formadores da ENS, embora haja atrasos frequentes no seu processamento. O ICA assegurou as despesas de equipamento e garante os salários das 2 Leitoras e o complemento de salário dos formadores da ENS, bem como as despesas de funcionamento. Os formandos contribuem com uma propina anual que entra nas receitas da ENS.

Formandos

117. *Alunos inscritos após selecção.* No primeiro ano de funcionamento do curso, os candidatos foram admitidos sem recurso a uma prova de selecção; a partir de 2003, são abertas anualmente 30 vagas e os candidatos são submetidos a provas de selecção. A procura é grande, ultimamente houve 300 candidatos, mas é difícil preencher as vagas com candidatos de qualidade (Quadro 4.34).

Quadro 4.34: Número de estudantes inscritos na Licenciatura em Língua Portuguesa, por género e por ano do curso, entre 2002 e 2009.

	Ano Prop		1º ano		2º ano		3º ano		4º ano	
	T	F	T	F	T	F	T	F	T	F
2002-03	30	6	33	10						
2003-04	22	8	28	6	34	10				
2004-05	20	4	19	5	45	10	22	8		
2005-06	22	3	29	9	30	6	31	8	7	1
2006-07	30	7	27	12	30	9	28	4	24	7
2007-08	28	5	15	5	30	10	36	9	27	8
2008-09	30	6	25	8	28	8	27	8	20	5

Fonte: Dados disponibilizados pela ENS TT para este estudo

118. *Assimetrias regionais e de género.* Em 2008-2009, cerca de três quartos de uma amostra de alunos a frequentar o terceiro ano do curso é oriunda de duas províncias. A percentagem de formandas, no entanto, já atinge os 30% o que é de destacar tendo em conta o que se verifica em cursos congéneres. Apenas um em cada seis formandos se situa no grupo etário 20-25 anos (Quadro 4.35).

Quadro 4.35: Estudantes do 3º ano da Licenciatura em 2008-2009, por região, género e idade

Região	Género				Idade			
	T	%	F	% F	20-25	26-30	31-35	> 35
SAB	16	59%	5		4	9	2	1
Cacheu	4	15%	1				1	3
Tombali	2		1				2	
Bafatá	1		1			1		
Biombo	1		0				1	
Bolama/Bijagós	1		0				1	
Gabu	1		0					1
Oio	1		0				1	
Quinara	0		0					
Total	27		8		4	10	8	5
%			30 %		15 %	37 %	30 %	18%

Fonte: Elaborado a partir de uma lista nominal com dados recolhidos na ENS a pedido dos autores deste estudo; os dados referem-se a 27 estudantes do 3º ano da licenciatura.

119. *Aprovações, desistências e reprovações.* Os alunos começam a atrasar-se ou a abandonar o curso no 2º e 3º ano; a Língua Portuguesa é o grande obstáculo. As estudantes reprovam mais não só na prova de selecção, mas também durante o curso.

Diplomados e inserção no ensino na Guiné-Bissau

120. *Baixa taxa de conclusão.* Apenas um pequeno número de estudantes terminou o curso até agora. Esta taxa não é devido apenas a desistências, mas evidencia a dificuldade dos estudantes em atingir os objectivos do curso em 5 anos e a ausência de facilitismo por parte dos professores (Quadro 4.36).

Quadro 4.36: Diplomados entre 2006 e 2009

	2006	2007	2008	2009
Diplomados	7	7	5	9

Fonte: Informação disponibilizada pela direcção do Centro de Língua Portuguesa em Bissau (ICA)

121. *Inserção no ensino na GB.* Todos os que se diplomaram até agora se encontram a trabalhar no ensino na Guiné, a maioria no ensino superior: na própria ENSTT (7) e no CENFA (Escola de Administração) e no Liceu Politécnico da SOS.

4.5. Perspectivas de Desenvolvimento da Formação Inicial de Professores

122. *A formação de professores no projecto de Lei de Bases.* No projecto de Lei de Bases do Sistema Educativo (ME s/d a) existe um enquadramento geral relativamente à qualificação e à formação de professores:

- O currículo das duas primeiras fases do ensino básico será assegurado por um único professor; o da terceira fase, por um professor por área interdisciplinar (art.14º); o currículo do primeiro ciclo do ensino secundário, por um professor por disciplina, nada

sendo explicitado sobre o do segundo ciclo (art.º17º)⁷⁹; a docência em educação especializada será assegurada por educadores de infância ou professores que hajam concluído com aproveitamento cursos especializados para o efeito (art.º 47º);

- Quanto às instituições de formação e ao nível da qualificação docente: os educadores de infância e os professores do ensino básico serão formados ao nível do ensino médio ou do ensino superior, desde que as respectivas instituições disponham de unidades de formação dirigidas para esse fim; os do ensino secundário serão formados ao nível superior desde que as respectivas instituições disponham de unidades de formação dirigidas para esse fim (art.º 44º);
- Quanto ao currículo de formação: prevê-se que a formação seja integrada “no âmbito da preparação científico-pedagógica e no da ligação da teoria à prática” (art. 43º);
- Quanto às habilitações dos docentes do ensino não público (designado por particular e cooperativo) que estejam integrados na rede escolar: são exigidas as mesmas habilitações académicas e profissionais estabelecidas para o ensino oficial (art.º 56º);
- Para obviar ao recurso a professores sem habilitação profissional adequada estipula-se que seja implementado um vasto programa de formação inicial (art. 58º).

123. *Na Carta de Política Educativa.* Na CPE não existe uma secção específica sobre o ensino normal, médio e superior; mas encontram-se referências à formação inicial de professores nas medidas a tomar para melhoria da qualidade do ensino básico e secundário, mais específicas no primeiro do que neste (Quadro 4.37).

Quadro 4.37: Referências à formação inicial de professores na CPE

Educação pré-escolar	Nenhuma referência
Ensino básico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rever as condições de recrutamento a nível das escolas normais; ▪ Remodelar os conteúdos programáticos e as práticas de formação, dispensando uma atenção especial ao nivelamento linguístico dos docentes e suprimindo as especializações (um único professor por turma); ▪ Reduzir o tempo de formação inicial de 3 para 1,5 ano, com o objectivo de prover o sistema com professores qualificados e em número suficiente
Ensino secundário	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Manter a duração da formação de professores em 4 anos
Ensino secundário geral	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rever a formação inicial de docentes
Ensino secundário complementar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formar os docentes com base nos novos programas

Fonte: CPE

124. *Formação de professores no programa do actual Governo.* Constitui objectivo do actual governo “implementar o Projecto de formação de professores do ensino primário, secundário e

⁷⁹ Não fica claro se está prevista uma única qualificação profissional docente para todo o ensino básico, ainda que na terceira fase desta cada docente assegure apenas uma área, ou se está prevista uma qualificação generalista para a duas primeiras fases e uma qualificação por área para a terceira fase. Do mesmo modo, não fica claro se a qualificação para o primeiro ciclo do secundário será por disciplina ou bi-disciplinar (como até agora).

do ensino médio e superior” (Governo da GB, 2009). Não é possível identificar no texto de que Projecto se trata e, portanto, se abrange formação inicial e em serviço ou apenas uma destas.

125. *Projecto em curso visando a reforma da formação inicial para o ensino secundário.* Está em fase de lançamento um projecto apoiado pela UNESCO que visa analisar a formação actualmente assegurada pela ENS TT, fazer propostas de reestruturação da mesma, incluindo a elaboração de novo plano de estudos e programas das respectivas unidade curriculares (UNESCO, 2009 a, b).

4.6. Pontos críticos e desafios da formação inicial de professores

126. *Formar mais professores e com melhor preparação.* O desafio global da formação inicial de professores na GB é não só o de formar mais professores, mas também o de formar professores melhor preparados e mais competentes. Nesta secção, identificam-se alguns pontos críticos cuja superação é relevante para responder adequadamente a tal desafio. Assinale-se, desde já, que estes pontos críticos não estão apenas relacionados com a definição de políticas, mas também com a implementação das mesmas.

Enquadrar legalmente o sistema e tornar efectiva a tutela

127. *Inexistência de lei do sistema de formação de professores e de estatuto dos estabelecimentos.* Não é actualmente conhecida a legislação que enquadra a estrutura e o funcionamento do sistema de formação de professores e de cada estabelecimento que a assegura. O indispensável futuro enquadramento legal vai confrontar-se com a necessidade de definição política da resposta a dar, entre outros, aos pontos críticos aqui identificados⁸⁰.

Ausência de participação da administração do ensino básico e secundário na tutela da formação inicial. Actualmente, cabe à Direcção do Ensino Médio e Superior a tutela da formação inicial de professores. Independentemente da eventual necessidade de reforço da efectividade desta tutela, verifica-se que, no exercício desta, tem sido fraca a participação da administração do ensino básico e secundário. Ora, de facto, é esta administração que mais directamente representa a procura social da qualificação docente, não apenas em termos quantitativos, mas sobretudo em termos qualitativos e que, por exemplo, melhor deve conhecer, *ex ante*, as competências docentes exigidas pelos programas escolares e, *ex post*, o eventual desfasamento entre a qualificação adquirida e o desempenho esperado na sala de aula e na escola. É ainda nas escolas básicas e secundárias dependentes desta administração que se desenrola a prática pedagógica assistida, componente fundamental da formação. Pelo que, a ausência de contributo deste sector da administração da educação na tutela da formação inicial de professores pode ser factor de menor adequação desta às exigências do ensino nas escolas.

128. *Frágil articulação entre o exercício dos poderes da tutela e da autonomia das Escolas Normais.* Em grande parte devido à falta de um Estatuto conhecido e actualizado das Escolas Normais e ao frágil acompanhamento destas pela tutela, verifica-se uma deficiente articulação entre o exercício dos poderes da tutela e o dos órgãos de direcção das Escolas, agravada pela falta de clareza nas atribuições e competências destes; o que constitui um obstáculo significativo à definição de um projecto institucional inscrito no projecto nacional e à gestão relevante, eficiente, eficaz e sustentável das Escolas, conducente à prossecução do mesmo.

⁸⁰ A legislação de regulação do ensino superior, já aprovada pelo Governo no Verão de 2009, mas ainda não pela Assembleia Nacional Popular, passará a constituir o enquadramento geral de toda a formação de professores em cursos de ensino superior.

Alargar a rede de cursos

120. *Oferta pública, privada e de parceria público-privada.* Actualmente, a oferta pública desenvolve-se em dois estabelecimentos para formação de professores do ensino básico e em um para a dos do ensino secundário; há ainda um que forma professores de Educação Física para o básico e para o secundário. A oferta privada, por parte de uma ONG e da Igreja Católica, concentra-se em dois cursos de formação para o pré-escolar. A oferta em parceria público-privado é um projecto promovido pela ONG ADPP para formação de professores do ensino básico (Quadro 4.38).

Quadro 4.38: *Oferta de formação inicial de professores por operador e nível de ensino*

Oferta	Educação Pré-escolar	Ensino Básico	Ensino Secundário Geral	Ensino Secundário Complementar
Pública		2	1	0*
		1		
Privada	2			0
(Parceria PP)		(7)		0

* Mas a ENSTT também oferece um curso que habilita para o ciclo complementar

121. *Pontos críticos da rede.* Entre os pontos críticos desta rede de estabelecimentos e cursos, para cuja solução são levantadas hipóteses a considerar, destacam-se:

- *Ausência de oferta pública para o pré-escolar.* Não estando previsto um forte investimento na oferta pública de educação pré-escolar, mas apenas o apoio à iniciativa privada e comunitária, o adequado reconhecimento público, acompanhado de apoio financeiro estatal, dos cursos privados existentes e de outros que as mesmas entidades, ou outras, venham a desenvolver fora de Bissau, talvez seja o caminho a seguir não se justificando provavelmente a criação de um curso numa das escolas normais públicas, solução por vezes referida.
- *Localização da oferta pública para o ensino básico apenas em duas regiões (Bissau e Bolama).* Acontece que nas outras sete regiões há uma maior percentagem de professores do ensino básico sem a exigida qualificação formal; além disso, para formar anualmente o número (520 em média) de professores necessários para a expansão do ensino básico, prevista na CPE, as duas escolas normais não têm capacidade de resposta (cerca de 110 diplomados por ano nos dois últimos anos); neste contexto, o alargamento da oferta de formação inicial e a sua abertura fora de Bissau e de Bolama são questões que emergem. Podem ser consideradas três hipóteses de solução:
 - Alargar a oferta pública no interior (sem prejuízo do justificado ajustamento do número de candidatos nas escolas normais já em funcionamento), criando, por exemplo um curso no Norte do país que captasse alunos de Cachéu e de Oio (onde há 69% e 86% de professores sem qualificação profissional, respectivamente) e outro no Leste, para alunos de Gabu e Bafatá (com 81% e 75% sem qualificação); estes cursos poderiam ser oferecidos por escolas normais próprias ou por uma escola já existente;
 - Apoiar o projecto de criação de 7 cursos pela ADPP, no quadro de uma parceria público-privado.
 - Alargar a oferta pública e apoiar ao mesmo tempo o desenvolvimento desta parceria.

No caso de qualquer uma das duas últimas hipóteses, e muito mais no caso da última, talvez a mais aconselhável, será relevante ponderar se haverá necessidade de diplomar

850 professores por ano, a partir de 2015, mesmo que uma grande percentagem seja de professores já em serviço.

- *Localização da oferta pública para o ensino secundário geral em Bissau e ausência de oferta para o ensino secundário complementar.* Acontece que é nas regiões do Norte (Cacheu e de Oio) e do Leste (Gabu e Bafatá) que a percentagem de professores do secundário sem qualificação se afasta entre 7 e 17 pontos percentuais da média nacional (48%), que apenas menos de 15% de uma amostra de formandos para a docência no ensino secundário geral é oriunda das cinco regiões do Leste (Gabu e Bafatá) e do Sul (Bolama, Quinara e Tombali) e que mais de 80% dos alunos do secundário frequentam este nível de ensino em Bissau. A necessária expansão da oferta de ensino secundário no interior do país, bem como a indispensável correspondente captação de professores para as respectivas escolas, questionam a localização centralizada da actual oferta de formação. No entanto, de acordo com a CPE, seria necessário recrutar apenas 115 docentes em média por ano para o ensino secundário geral e 60 para o complementar. Ora, em 2007-2008 foram diplomados cerca de 200 professores no conjunto dos cursos da ENS TT (incluindo a Licenciatura em LP) e da EN EFD; este número de diplomados, superior às previstas necessidades⁸¹, poderá justificar a admissão anual de um maior número de professores em serviço sem qualificação, se compensada com recrutamento de professores qualificados, mas dificulta a ponderação da hipótese de abertura de oferta de formação inicial fora de Bissau, pelo que a prioridade terá de ser dada a outras medidas para atrair candidatos aos cursos de qualificação e ao ensino nessas regiões. É certo que não existe oferta específica de formação para o ensino secundário complementar, mas também é certo que os diplomados para o ciclo geral têm sido recrutados para o complementar, embora haja disciplinas neste ciclo inexistentes no ciclo geral. A não ser para estas disciplinas, a ausência de formação específica não parece problemática em termos da quantidade dos professores anualmente necessários (60); a questão que se pode levantar é se o nível da respectiva qualificação está adequado às exigências dos programas do ensino secundário complementar e, caso não esteja, se será melhor solução promover essa adequação ou se há justificação para criar cursos específicos para o efeito. Na primeira hipótese, bastaria criar novos cursos de formação para a docência das disciplinas para as quais não existe oferta actual na ENS TT. Seria ainda de considerar, de modo complementar, a hipótese de criar um curso de pós-graduação pedagógica para os detentores, nessas disciplinas, de um grau académico no ensino superior, nomeadamente no caso da docência nas disciplinas dos cursos da futura via técnico-profissional do ensino secundário. Esta pós-graduação poderá também admitir professores já em serviço e ser assegurada, de modo descentralizado, pela ENS TT ou por instituições do ensino superior, público ou privado, que ministram a formação nas disciplinas a ensinar.
- *Diversidade de níveis e de tipos de escolas de formação.* Actualmente, as EN enquadram-se no ensino médio e as ENS (incluindo a ENEFD), no ensino superior; a habilitação de acesso ao curso de educadores de infância organizado pela Igreja Católica é o ensino secundário complementar; a maioria dos admitidos na EN 17F possui a 11ª classe; existe a proposta inscrita na CPE de reduzir a duração dos cursos de formação para o ensino básico a um ano e meio, no pressuposto, crê-se, que o acesso se fizesse após o final do ensino secundário. Isto é, há uma tendência para a formação para a docência se situar ao nível pós-secundário. Haveria assim vantagem em que toda esta formação fosse considerada de nível superior, mesmo que no caso do ensino básico (e no do pré-escolar) conduzisse eventualmente apenas à atribuição de um diploma profissional sem grau académico. Nesta hipótese, não seriam necessários diversos tipos

⁸¹ Não existe um cálculo das necessidades de professores por disciplina, não sendo possível fazer uma comparação com o número anual de diplomados em cada uma.

de escolas normais: bastaria um único tipo – ENS – que asseguraria cursos para três, dois ou apenas um nível de ensino, conforme as necessidades, não se justificando duas instituições públicas de formação de professores na mesma localidade.

Melhorar os programas de formação

122. *Adequação, actualização e melhoria de qualidade dos programas de formação.* È reconhecida a necessidade de adequação e actualização dos actuais programas⁸² de formação de professores, melhorando assim a sua qualidade:

- O programa de formação dos professores do ensino básico permanece orientado para a docência no ciclo elementar, não considerando ainda o ciclo complementar; o mesmo acontece com o do ensino secundário que visa preparar para o ciclo geral deste, quando os diplomados são também recrutados para o ciclo complementar⁸³;
- Os planos de estudos dos cursos, excepção feita aos de formação de educadores de infância, não se baseiam numa prévia identificação dos resultados de aprendizagem a prosseguir em função de um perfil de desempenho docente; são em geral constituídos por um mosaico de unidades curriculares sem clara relação com as exigências de um tal perfil e com fraca articulação entre elas, nomeadamente entre as que se referem às disciplinas a ensinar e as que se referem às metodologias do respectivo ensino e entre estas e as oportunidades de prática pedagógica assistida;
- Assinala-se a deficiente articulação entre os programas do ensino básico e secundário e os programas de formação para a respectiva docência; reconhece-se, por outro lado, a necessidade de renovar e actualizar os primeiros, pelo que o desafio de adequação dos programas de formação às exigências do ensino está no imperativo de a realizar não em função dos programas actuais de ensino, mas daqueles em emergência⁸⁴;
- Verifica-se no processo de admissão dos candidatos pouca exigência relativamente ao domínio da Língua Portuguesa, não sendo dada a indispensável atenção prioritária ao desenvolvimento desta competência no início do curso;
- Na implementação do programa de formação, mais do que a gestão integrada do contributo dos vários formadores e das várias unidades de formação, predomina a adição de contributos individuais e singulares;
- Em parte devido não só à ausência de equipamentos e materiais pedagógicos, mas também à insuficiente competência ou frágil motivação de formadores e à fraca participação dos formandos, aliás por vezes pouco assíduos, predominam as oportunidades de aprendizagem expositivas por parte dos formadores e passivas por parte dos formandos, em que o papel destes, na maior parte dos casos, não vai muito além de tomar apontamentos nas aulas e estudar posteriormente com base apenas nestes;
- Os atrasos crónicos no pagamento dos salários aos formadores contribuem para a respectiva desmotivação profissional e fraca assiduidade;

⁸² Aqui considerados numa acepção global, incluindo resultados de aprendizagem a prosseguir, planos de estudos, programas das unidades curriculares e metodologias das oportunidades de aprendizagem e da avaliação do processo implementado, bem como dos resultados conseguidos.

⁸³ O que se justificará tanto mais se esta situação de facto vier a ser considerada a solução desejável: uma qualificação única para os dois ciclos do ensino secundário.

⁸⁴ Relembrem-se aqui as interrogações deixadas acima sobre as vantagens em caminhar no sentido de um currículo por competências no ensino básico.

- Em termos da certificação da formação adquirida por cada formando esta não se baseia num juízo integrado da sua adequação às exigências do desempenho docente, mas tão só na avaliação das aprendizagens conseguidas em cada unidade curricular.

Desenvolver parcerias de qualidade para a prática pedagógica

123. Uma das componentes mais frágeis da formação inicial. A componente de prática pedagógica assistida, de relevância capital para a aquisição de competências de ensino em situações concretas, é considerada por todas as análises como das mais frágeis na formação dos professores, tanto do ensino básico como do secundário. As dimensões desta fragilidade são variadas: a qualidade do ensino nas escolas onde ocorre (irregular assiduidade de alunos e de professores; inexistência de equipamentos e materiais pedagógicos; deficiente preparação de professores, nomeadamente no domínio da LP); falta de preparação dos professores não só das escolas básicas e secundárias, mas também das escolas normais, para orientar esta prática; irregular assiduidade dos formandos; ausência de articulação entre o saber sobre as disciplinas a ensinar e o saber sobre a metodologia do seu ensino, bem como a pouca especificidade desta relativamente à natureza de cada disciplina a ensinar; inexistência de formação sistemática dos formadores das escolas normais e das escolas básicas e secundárias no domínio das metodologias de ensino; fraco investimento das escolas normais no desenvolvimento da qualidade das escolas parceiras e na formação dos professores destas que fossem responsáveis pela orientação da prática pedagógica. Superar este ponto crítico quase justificaria, por si só, um programa específico de apoio externo às escolas normais.

Qualificar e motivar os formadores

124. Limitações de saber, de querer e de poder. Os pontos críticos relativos aos formadores das EN, para além das assimetrias de género, têm a ver com a necessidade de desenvolvimento da adequação da sua competência às exigências do desempenho, com as condições que diminuem a sua motivação para investir no desempenho necessário e com a ausência de meios que tornam impossível o desempenho para que estejam eventualmente preparados e motivados:

- Na maioria dos casos, excepção feita à EN 17F, é pouco significativo a percentagem de formadoras;
- Nem todos os formadores possuem uma qualificação de nível superior ou experiência docente no nível de ensino para o qual preparam professores; por outro lado, é provável que nenhum tenha adquirido formação específica para a docência de algumas unidades curriculares dos planos de estudo dos cursos das EN, uma vez que não existe oferta de tal formação na GB; o que acontece, nomeadamente, relativamente às metodologias específicas de ensino das disciplinas de cuja docência os futuros professores vão ser responsáveis; aliás, a necessidade (e a reivindicação) de aprofundamento da qualificação existente é reconhecida por muitos formadores;
- Os atrasos no pagamento dos salários, a suspensão da progressão na carreira e as deficientes condições de exercício docente não promovem a necessária motivação profissional dos formadores, como a sua fraca assiduidade, por exemplo, mostra; para uma boa percentagem destes acresce a instabilidade provocada pelo facto de serem apenas formadores contratados;
- Mesmo que estivessem bem qualificados e motivados, não existem, na maior parte das disciplinas dos planos de estudo, os recursos materiais e pedagógicos indispensáveis para o adequado desempenho docente.

125. *Adequação do número de formadores ao número de alunos.* Um outro possível ponto crítico relativo aos formadores pode ter a ver com a sua proporção face ao número de alunos: em certos cursos, o número de alunos por formador parece ser bastante baixo (por exemplo na EN 17F, haveria 49 formadores para cerca de 300 alunos; e na ENEFD, 31 formadores para 124 alunos, em 2008-2009); mas será necessário aceder a dados mais fiáveis sobre o número de alunos e de formadores para esta desproporção ser identificada como ponto crítico.

Diversificar os formandos e atrair os melhores

126. *Assimetrias de género e de origem regional.* Excepção feita à EN 17F, é pouco significativo o número de formandas das EN; é igualmente mínimo o número de formandos oriundos da maior parte das regiões onde não funcionam EN. Para além do contributo que, para superar este ponto crítico, darão o aumento da taxa de escolarização e de sucesso das raparigas e dos oriundos das regiões do interior do país, bem como o alargamento da rede de EN, será importante criar, desde já, incentivos específicos susceptíveis de atrair mais raparigas e mais candidatos do interior para a formação docente.

127. *Seleção pouco exigente de formandos ou complemento de formação indiferenciado.* A proposta para reduzir a duração dos cursos de formação para os professores do ensino básico, conjugada com a de que estes sejam qualificados como professores únicos para as seis classes deste, pressupõe que a competência nas disciplinas a ensinar, e a ensinar *em LP*, já existe no momento de admissão aos cursos. Não parece fácil garantir este pressuposto se o nível exigido de acesso aos cursos não for o do final do ensino secundário e se, mesmo neste caso, não houver uma selecção mais exigente dos candidatos. Se com o aumento da exigência na selecção não for possível atrair o número de candidatos necessários, seria de organizar um período propedêutico para complemento de formação, ainda que apenas para os que dele necessitassem. Tal período já existe no caso da ENS TT; destina-se, no entanto a todos os admitidos, não diferenciando as necessidades de complemento de formação, conforme os candidatos, nem dando uma atenção prioritária ao indispensável domínio na LP.

128. *Fraca eficiência interna e insuficiente número de diplomados.* Se a expansão do ensino básico for a planeada na CPE, a actual média anual de diplomados não será suficiente para as exigências da mesma. O alargamento da rede de EN contribuirá para a responder à procura de docentes provocada por essa expansão. Um outro contributo será dado pela melhoria da eficiência interna dos actuais cursos de formação: diminuição de abandonos, de reprovações e de número de anos gastos para completar os cursos. Uma selecção mais exigente e/ou um complemento de formação podem contribuir para este aumento, mas a melhoria do processo de formação e das condições de participação dos formandos na mesma constitui também um desafio. O alargamento do número de candidatos admitidos pelas actuais EN é sem dúvida outro caminho a seguir, desde que haja formadores competentes, instalações e equipamentos em conformidade.

Garantir a qualidade das qualificações para a docência

129. *Ausência de dispositivo externo de avaliação dos cursos e/ou de certificação profissional dos diplomados.* Não há dados objectivos e abrangentes sobre a adequação da formação assegurada pelas EN às exigências do desempenho docente, nem sobre a real competência docente dos seus diplomados; não existe nenhum dispositivo externo de avaliação dos cursos ou de certificação profissional dos diplomados; também não são conhecido estudos sobre a

qualidade do seu ulterior desempenho docente⁸⁵. No entanto, a representação transmitida por vários actores significativos tende a ser a da inadequação da competência adquirida às exigências do desempenho. Foram recolhidos vários testemunhos sobre esta questão, sem o valor que teriam os resultados de estudos representativos do universo dos professores, obviamente. O Ministro da Educação, por exemplo, manifestou preocupação com o nível de qualificação dos professores, dada a sua relevância para a aprendizagem dos alunos que chegam à 11ª classe com fraca preparação⁸⁶.

130. Inadequação da qualificação para a docência em LP. A inadequação da qualificação obtida nas EN seria de especial gravidade no domínio da LP, dado o facto de a docência de todas as disciplinas dever ser assegurada em Língua Portuguesa. Na audiência referida no ponto anterior, o Ministro acrescentou que há professores que nem sequer conseguem falar em Português; esta foi também a opinião do Secretário de Estado de Ensino⁸⁷; e o director do INDE confirmou este facto⁸⁸: há professores do ensino básico que asseguram as aulas em crioulo por não dominarem a Língua Portuguesa, nem a saberem ensinar como língua segunda.

130. Melhoria de recursos e de processos acompanhada por análise de resultados. Todo o investimento feito em recursos e processos de formação será de pouca relevância se não conduzir aos resultados necessários. A ausência de análise dos resultados obtidos, acompanhada da reformulação de recursos e de processos que a mesma for aconselhando, constitui um ponto crítico significativo da actual situação da formação inicial de professores. Esta análise, cuja realização compete às próprias EN e à respectiva tutela, com o grau de formalidade possível, constituiria um importante instrumento de gestão com vista a promover a adequação das qualificações dos professores às exigências do desempenho docente.

Atribuir às Escolas Normais um papel mais significativo na formação em serviço

132. Escolas Normais perspectivadas apenas como instituições de formação inicial, antes do exercício docente. A formação inicial, antes do exercício docente, tem sido a missão principal das EN. Acontece que uma percentagem elevada de professores em serviço não possui qualificação formal para a docência. Se é exacto que a alguns destes tem sido dada a oportunidade de frequentar os cursos de formação inicial, também é certo que, para a maioria, a oportunidade para adquirir a formação em falta tem sido a participação em cursos assegurados no quadro de projectos “ad hoc”, geridos directamente pelo ME e com papel pouco significativo das EN, com a agravante de, na maior parte dos casos, os cursos destes projectos não se terminarem com certificação de qualificação profissional. Um dos obstáculos a uma participação mais significativa das EN na formação inicial em serviço reside na localização das EN apenas em Bissau e Bolama, conjugado com o facto de não ser razoável retirar anualmente do serviço docente um elevado número de professores. Com o alargamento a outras localidades da rede de EN seria de considerar a organização por parte destas de cursos específicos (em vez de os integrar nos cursos destinados prioritariamente aos que ainda não exerceram) para os docentes em exercício, que não exigissem a suspensão do serviço docente. Seria mesmo de perspectivar de imediato esta hipótese para os docentes de Bissau e de Bolama. É importante que as EN tenham um papel charneira em todo o sistema permanente de formação em serviço a criar.

⁸⁵ Quando, no capítulo seguinte, for abordada a questão do apoio ao desenvolvimento profissional dos professores em exercício, será referido um projecto da UNESCO, em fase de lançamento, que inclui um diagnóstico prévio dos seus conhecimentos disciplinares.

⁸⁶ Na audiência concedida em 26 de Janeiro de 2009.

⁸⁷ Em audiência realizada em 29 de Janeiro de 2009.

⁸⁸ Informação recolhida na entrevista de 28 de Janeiro de 2009

Dar atenção a condicionantes globais

133. Condicionantes globais da formação de mais e melhores professores. Para a superação dos pontos críticos acima identificados destacam-se duas condicionantes globais, a merecer atenção prioritária: a vertente orçamental e a capacidade de actuação dos órgãos de governo e da administração pública da educação. No primeiro aspecto, há que ter em conta não apenas a possibilidade de afectação da verba necessária para pessoal, instalações e equipamento, mas também a atempada realização da despesa correspondente. A capacidade de actuação política e administrativa dependerá da acrescida estabilidade, autoridade e competência dos órgãos de governo e da administração pública.

5. Gestão do Desempenho Docente

1. *Relevância das condições de exercício profissional.* As condições de exercício docente, sobretudo consideradas em comparação com as de outras actividades profissionais, são relevantes para atrair candidatos à docência e para incentivar a permanência dos professores no emprego docente. São ainda determinantes para assegurar a qualidade do desempenho profissional, uma vez que este não depende apenas da competência de ensino que os professores tenham adquirido. De facto, para além de os professores *saberem* ou serem capazes de ensinar, é necessário que *queiram* ou estejam motivados para investir as suas competências no ensino e que o *possam* fazer graças aos meios colocados à sua disposição. Por isso, depois de ter sido abordada a questão da aquisição da competência docente no capítulo anterior, este capítulo debruça-se sobre as políticas relativas às condições do desempenho profissional dos professores, incluindo as relativas ao apoio ao desenvolvimento da sua competência profissional.

2. *Ausência de Estatuto da Carreira Docente actualizado.* As políticas relativas às condições essenciais do exercício docente costumam ser estipuladas num estatuto da carreira docente e na respectiva legislação complementar. O principal diploma legal relativo à gestão da carreira profissional dos professores na GB data de 1988: trata-se do decreto governamental nº 61/88, de 30 de Dezembro, que aprovou o Regulamento da Carreira Docente, ainda em vigor (Governo GB, 1988). As disposições deste regulamento têm sido complementadas, alteradas ou suspensas ao longo dos últimos vinte anos e a sua implementação encontrou dificuldades que conduziram à suspensão das progressões na carreira. A preparação de um novo regulamento, desta feita designado Estatuto da Carreira Docente, já começou há anos atrás, existindo actualmente uma versão ainda não aprovada⁸⁹ que é bem acolhida pelos sindicatos dos professores; constitui objectivo do actual governo retomar e finalizar o Estatuto da carreira Docente (Governo GB, 2009). Neste capítulo, para além do Regulamento ou do projecto de Estatuto, ter-se-ão em conta os documentos ou informações orais recolhidas junto de responsáveis do ME.

5.1. Carreira docente: estrutura e condições de ingresso e progressão

3. *Professores efectivos e contratados: carreira só para professores efectivos.* Na GB, como noutros países, há professores efectivos e professores contratados. Os efectivos pertencem ao quadro e, em princípio, deverão ter qualificação profissional; de facto, devido a pressões sindicais, há uma boa parte dos efectivos sem qualificação profissional. Os contratados são os que têm contratos anuais de 10 meses, a termo certo, e, em geral, não possuem qualificação profissional. Só os efectivos estão integrados na carreira docente.

4. *Carreira docente estruturada em níveis salariais diferenciados segundo o nível de ensino, a categoria profissional e a habilitação.* De acordo com o Regulamento, a carreira docente está estruturada em categorias, classes e escalões a que correspondem letras de vencimento (Quadro 5.1). Dentro de cada nível de ensino, ao posicionamento em qualquer das categorias, classes e escalões correspondem sempre as mesmas funções docentes, isto é, por um lado, a diferenciação destas funções não é um critério de estruturação da carreira e, por outro, os docentes de cada

⁸⁹ Nas entrevistas realizadas no ME (Janeiro - Fevereiro de 2009), foram-nos disponibilizadas duas versões diferentes, não tendo havido a possibilidade de determinar qual a mais recente.

nível de ensino exercem funções idênticas qualquer que seja a respectiva habilitação. Há, no entanto, uma diferenciação salarial (traduzida na letra de vencimento) em função do nível de ensino e, dentro de cada um destes, em função da categoria (auxiliar ou não) e da habilitação.

Quadro 5.1: Categorias, classes, escalões e letras de vencimento dos professores efectivos por nível de ensino

<i>Categorias</i>	<i>Classes</i>	<i>Escalões</i>	<i>Letra de vencimento</i> ⁹⁰
Educador de Infância (EI)	Licenciado em Pedagogia da Infância	C – B – A	F – E – D
	EI de 1ª classe	C – B – A	I – H – G
	EI de 2ª classe	C – B – A	L – K – J
Auxiliar de EI	Auxiliar EI 1ª classe	C – B – A	M – L – K
	Auxiliar EI 2ª classe	C – B – A	Q – P – O
Professor do Ensino Básico (EB)	Formados em Ciências da Educação	C – B – A	F – E – D
	1ª classe	C – B – A	I – H – G
	2ª classe	C – B – A	L – K – J
Prof. Auxiliar do EB	1ª classe	C – B – A	M – L – K
	2ª classe	C – B – A	P – O – N
	3ª classe	C – B – A	S – R – Q
Professor do Ensino Secundário (ES)	1ª classe	C – B – A	F – E – D
	2ª classe	C – B – A	I – H – G
Professor Auxiliar do ES	1ª classe	C – B – A	J – I – H
	2ª classe	C – B – A	M – L – K

Fonte: Elaborado a partir do Regulamento da Carreira Docente de 1988 (Governo da GB, 1988)

5. *Estrutura no projecto de novo estatuto: níveis salariais iguais em cada nível de ensino.* O projecto de novo estatuto conserva esta estrutura, mas em cada categoria há uma classe de excepção mais 3 classes, mantendo-se 3 escalões para cada classe. No entanto, parece acabar com a categoria de professor auxiliar no ensino secundário; de qualquer modo, atribui aos professores auxiliares funções diferentes das dos outros professores. Além disso, as letras correspondentes aos escalões de cada classe não só são diferentes das do Regulamento de 1988, como ainda o nível salarial (a letra) é o mesmo para a mesma classe e escalão, isto é, não haveria diferença salarial em função do nível de ensino apesar do nível de qualificação exigido em cada caso ser diferente⁹¹ (Quadro 5.3).

6. *Diuturnidades.* Para além dos níveis salariais correspondentes às classes e aos escalões, quer o Regulamento de 1988 quer o projecto de novo Estatuto prevêm a atribuição quinquenal de diuturnidades aos professores com boas informações de serviço que se traduzem numa percentagem do vencimento auferido no momento.

7. *Critério de ingresso na carreira.* O critério que, de acordo com o Regulamento de 1988, determina o posicionamento por ocasião do *ingresso* na carreira é o das habilitações académicas ou profissionais, como consta do Quadro 5.2.

⁹⁰ Alguns anos atrás, na designação dos escalões salariais da função pública, as letras foram substituídas por outros códigos; por uma questão de simplicidade usam-se neste texto as letras. Observe-se que às primeiras letras do alfabeto correspondem os salários mais elevados; o mesmo se diga relativamente aos escalões.

⁹¹ A menos que à mesma letra correspondam montantes diferentes conforme o nível de ensino.

Quadro 5.2: Letra de ingresso nas várias categorias em função da habilitação

<i>Categoria docente</i>	<i>Habilitação de ingresso</i>	<i>Letra de ingresso</i>
EI		
Educador de Infância (EI)	Licenciatura em Pedagogia da Infância	F
	Bacharelato de EI (+ de 13 anos)	I ?
	Curso médio de EI (+ de 11anos até 12)	L
Auxiliar de EI	11ª classe ou equivalente	M
	Entre 6ª e 9ª classe ou equivalente	?
EB		
Professor do Ensino Básico (EB)	Formação em Ciências da Educação	F?
	Bacharelato de EB	I
	Curso médio de EB	L
Prof. Auxiliar do EB	11ª classe	M
	Curso Dirigido	N
	Formação Ex-Combatente	
	Curso de Professores de Posto	
	Curso de Formação Regular (até 1986)	
	Entre 6ª e 9ª classe	?
ES		
Professor do Ensino Secundário (ES)	Licenciatura Pedagógica	F
	Diploma da EN TT	I
	Licenciatura não-pedagógica	I
Professor Auxiliar do ES	Mínimo de 2 anos de frequência universitária com aproveitamento	K
	Diploma de fim do ensino secundário ou equivalente	M

Fonte: Elaborado a partir do Regulamento da Carreira Docente de 1988 (Governo da GB, 1988)

8. *Habilitações de ingresso no projecto do novo Estatuto.* O projecto de novo Estatuto define a formação própria para ingresso na carreira em cada nível de ensino e estipula que os professores que a possuam entram no escalão mais baixo da 2ª classe, a que corresponde a letra F (Quadro 5.3). Os docentes sem formação própria entrarão no escalão mais baixo da 3ª classe (letra I), se previamente tiverem aproveitamento numa formação de aperfeiçoamento, podendo depois progredir na carreira através da formação em exercício; não fica claro qual é, neste caso, o nível mínimo de habilitação académica exigido.

Quadro 5.3: *Habilitações de ingresso na carreira docente dos vários níveis de ensino de acordo com projecto de Estatuto da Carreira Docente*

	Condição de acesso	Letra de ingresso
Professores do ciclo complementar do ES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diploma de licenciatura na disciplina a ensinar complementada por uma formação pedagógica 	F
Professores do ciclo geral do ES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diploma da EN TT ou ▪ Bacharelato nas disciplinas a ensinar⁹² 	F
Professores do ensino básico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diploma do magistério primário ou de escola de formação de professores do ensino básico ou ▪ Diploma de fim de estudos secundários⁹³ 	F

⁹² Não há referência à necessidade de um complemento de formação pedagógica, neste caso.

⁹³ Também neste caso, não há referência à necessidade de um complemento de formação pedagógica.

Educadores de infância	▪ Diploma de fim de estudos secundários ⁹⁴	F
Professores auxiliares e monitores do ensino básico e de educação pré-escolar	▪ Formação sancionada por, pelo menos, um diploma equivalente ao ciclo geral (ou ao ciclo complementar, noutra versão) do ES	?
		?

Fonte: ME(s/d)

O projecto de novo Estatuto prevê ainda que, a título transitório, possam ser integrados nesta carreira docentes em actividade no momento da promulgação do diploma, com um mínimo de tempo de serviço docente: 10 anos, no caso do ensino secundário, e 5, em todos os outros casos.

8. *Exercício de funções de direcção dos estabelecimentos.* Não existe uma carreira específica de directores de estabelecimentos. Em princípio, os directores e subdirectores dos estabelecimentos escolares são seleccionados entre os docentes de carreira do respectivo nível de ensino, com pelo menos 5 anos de serviço, e auferem uma gratificação mensal que varia em função da capacidade da escola e do nível de ensino (Governo GB, 1988). Uma das versões do novo estatuto mantém estes princípios.

9. *Exercício de funções de inspecção.* Podem candidatar-se a inspectores os professores efectivos com 5 anos de exercício docente, pelo menos; os candidatos seleccionados são submetidos a uma formação pedagógica e os que nela tiverem aproveitamento são admitidos como inspectores. O nível salarial de entrada é o da letra G.

10. *Progressão na carreira dependente de vagas, da avaliação do desempenho e da antiguidade.* A passagem de uma posição a outra (progressão) ao longo da carreira docente processa-se por concurso documental e está dependente de vários factores: (i) existência de vagas; (ii) avaliação do desempenho e aproveitamento em seminários com um mínimo de duração; (iii) antiguidade (anos de serviço com classificação não inferior a Bom e sem pena disciplinar) após um tempo mínimo de permanência na posição anterior (Governo GB, 1988). No projecto de novo Estatuto, os princípios que regem a progressão de uma classe a outra são idênticos; fica mais claro, no entanto, que a passagem de um escalão a outro é apenas dependente da antiguidade (ME, s/d).

5.2. Estrutura salarial da carreira docente

11. *Salários baixos e pouco competitivos pagos com grandes atrasos.* Os professores auferem salários baixos e pouco competitivos, pagos com grandes atrasos e têm a progressão salarial suspensa há vários anos e os subsídios complementares cancelados desde 2007. Esta situação provoca diminuição do tempo de aprendizagem dos alunos, devido às subsequentes greves e ao correlativo absentismo dos docentes; estimula a acumulação de funções no ensino não público ou em outras actividades económicas, com a consequente diminuição da capacidade de investimento no ensino público; favorece ainda o abandono precoce de funções docentes ou a não candidatura às mesmas por parte de professores recém - qualificados.

12. *Entrada na grelha salarial.* Actualmente, os professores do ensino básico, qualificados pelas Escolas Normais, iniciam a carreira na letra J. Os do ensino secundário são enquadrados na letra F, quando formados pela Escola Normal Superior Chico Té; na letra E, se forem licenciados e na letra D, se forem licenciados em Ciências de Educação. O salário inicial dos professores não qualificados profissionalmente é fixado de acordo com as suas habilitações;

⁹⁴ Nas versões disponibilizadas do projecto de novo estatuto não há referência a formação profissional específica para educador de infância.

geralmente possuem a 11ª classe e, por isso, geralmente iniciam a carreira na letra J, quer no ensino básico quer no secundário.

13. *Distribuição dos professores na grelha salarial em 2007-2008.* No ano lectivo 2007/2008, os educadores e professores em exercício encontravam-se distribuídos pelos vários níveis (caracterizados por letras) da grelha salarial, da forma como mostra o Quadro 5.4:

Quadro 5.4: Distribuição dos docentes dos vários níveis de ensino pelos diferentes níveis salariais (2007-2008)

Pré-escolar											
Letra	D	E	F	H	I	J	K	L	M	N	Total
N	3	2	1	6	3	38	3	6	12	19	93
%	3,2	2,2	1,1	6,5	3,2	40,9	3,2	6,5	12,9	20,4	100

Ensino Básico															
Letra	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	P	U	X	Total
N	4	11	93	3	138	200	2138	332	155	149	1098	2	1	1	4325
%	0,1	0,3	2,2	0,1	3,2	4,6	49,4	7,7	3,6	3,4	25,4	0	0	0	100

Ensino Secundário															
Letra	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	X	Total
N	1	2	7	47	698	13	12	37	298	401	2	4	22	1	1545
%	0,1	0,1	0,5	3	45,2	0,8	0,8	2,4	19,3	26	0,1	0,3	1,4	0,1	100

Fonte: Elaborado a partir de uma base de dados disponibilizada pelo GIPASE

Na educação pré-escolar e no ensino básico, a posição com maior número de efectivos é a correspondente à letra J, enquanto que no ensino secundário é a correspondente à letra F. Acontece, no entanto, que em posição mais elevada do que a da letra J há 16,2% dos efectivos na educação pré-escolar e apenas 10,5% no ensino básico e quase todos nas letras imediatamente acima (I e H). No ensino secundário, é mínimo o número de efectivos acima da letra F. Isto é, é muito pequena a percentagem de professores que progrediram para níveis salariais superiores ao do ingresso na carreira.

14. *Complemento salarial por alargamento de horário de serviço docente.* Por decisão do Conselho de Ministros de 28 de Novembro de 2006, foi definido o alargamento da carga lectiva dos professores efectivos do ensino básico elementar e do ensino secundário e fixado o correlativo complemento salarial:

- No Ensino Básico Elementar (1ª à 4ª classe) os professores efectivos passaram a assegurar duas turmas e a auferir um acréscimo de 60% do salário;
- No Ensino Básico Complementar (5ª e 6ª classes) os professores efectivos, que asseguravam 2 ou 3 disciplinas, com tempos variáveis segundo o plano semanal das disciplinas (20/22horas), passaram a auferir um acréscimo de 40% do salário; neste caso, apesar de não haver aumento de horário, houve o acréscimo para equilibrar a situações destes professores em relação aos colegas do ensino básico elementar, muitas vezes a trabalhar na mesma escola;
- No ensino secundário (7ª a 11ª classe), os professores efectivo passaram a ter uma carga horária semanal de 30 a 32 horas, em vez de 22/24 horas conforme as disciplinas, e

ficaram com o salário acrescido de 35%; esta nova carga horária inclui 4 horas de formação ou de actividades na escola.

Deste modo, a grelha salarial por nível de ensino ficou definida como mostra o Quadro 5.5.

Quadro 5.5: Salários líquidos iniciais, incluindo o complemento salarial para os professores efectivos, correspondentes aos diferentes níveis salariais em cada nível de ensino (2006-2007)

Letras	Salários líquidos em CFA		
	Educação Pré-Escolar	Ensino Básico	Ensino Secundário
C	127.200		
D	110.400	154.560	149.040
E	93.600	131.040	126.360
F	79.200	110.880	106.920
G		97.440	93.960
H	57.600	80.640	77.760
I	50.400	70.560	68.040
J	43.200	69.120	58.320
K	36.000	57.600	48.600
L	31.200	49.920	42.120
M	28.800	46.080	38.880
N	26.400	42.240	36.640
P		30.720	
U		30.720	
X		30.720	

Fonte: Elaborado a partir da decisão do Conselho de Ministros de 28 de Novembro de 2006

15. *Salário médio diferente por nível de ensino e por situação contratual.* Conforme se pode ver no Quadro 5.6⁹⁵, no ensino público, o salário médio anual do conjunto dos docentes do ensino secundário, em 2006, era superior ao dos outros níveis de ensino. Curiosamente o dos educadores do pré-escolar era superior ao dos professores do ensino básico, o que talvez se deva a 2 factores agindo isoladamente ou em conjugação, num universo muito mais pequeno de efectivos (89): antiguidade e nível de escolaridade⁹⁶. Além disso, em cada nível de ensino o salário médio diferia conforme os professores eram já funcionários efectivos, novos ingressos na função pública ou apenas contratados anualmente: o destes últimos era muito inferior ao dos outros⁹⁷, sendo mais elevado o dos que ingressaram de novo. A explicação para a superioridade do salário dos novos ingressos parece residir no facto de, não obstante a antiguidade zero, ser mais elevado o nível de escolaridade deste universo.

Quadro 5.6: Salário médio anual (CFA) por nível de ensino e por tipo de contrato (2006)

	Pré-escolar			Básico			Secundário		
	%	Salário médio anual CFA	PIB per capita	%	Salário Médio Anual	PIB per capita	%	Salário Médio anual	PIB per capita
Efectivos	74,2	484 364	5,0	65,7	454 402	4,6	53,7	767 058	7,8
Novos ingressos	4,5	626 500	6,4	5,0	554 899	5,7	10,6	932 497	9,5
Contratados	21,3	337 105	3,4	29,2	346 696	3,5	35,6	385 260	3,9

⁹⁵ Que não tem em conta a nova grelha salarial referida no Quadro 5.5.

⁹⁶ Como se verifica no Quadro 5.5, ainda que referido ao ano seguinte, a percentagem de educadores situados acima da letra J na grelha salarial é superior à dos professores do ensino básico.

⁹⁷ Assinale-se que os contratados recebem salário durante 10 meses; os outros recebem durante 12 meses.

Total		459315	4,7		428002	4,4		648563	6,6
--------------	--	---------------	------------	--	---------------	------------	--	---------------	------------

Fonte: Adaptado de RESEN (Junho 2009)

16. *Salário médio anual em PIB per capita no ensino básico inferior ao de países de idêntico nível de riqueza.* Comparando o salário médio anual dos professores do ensino básico da GB, verifica-se que, em 2006, era inferior ao de outros países com idêntico nível de riqueza, quer se tratasse de funcionários (antigos e novos), quer se tratasse de contratados (Quadro 5.7). Tendo em conta o conjunto dos professores do ensino básico (funcionários e contratados) o respectivo salário médio anual em PIB per capita (4,4) era, no entanto, mais elevado que o valor indicativo do *Fast Track* (3,5).

Quadro 5.7: Salário médio anual em PIB per capita no ensino básico na GB e em países de idêntico nível de riqueza.

	PIB per capita	
	Funcionários (antigos e novos)	Contratados
Guiné-Bissau (2006)	4,7	3,4
Média de outros países: <i>Burkina Fasso (2006), Mali (2004), RCA(2005), Guiné(2003), Burundi(2004) e Níger(2003)</i>	6,4	3,8

Fonte: Adaptado de RESEN (Junho 2009)

17. *Salários superiores aos da função pública, mas pouco competitivos com os do sector privado.* Comparando, para níveis escolares ou profissionais idênticos, os salários iniciais dos professores das escolas públicas com os dos restantes funcionários públicos e com os de trabalhadores do sector privado, neste caso um banco e uma empresa de telecomunicações (Quadro 5.8), conclui-se que os salários dos docentes são mais elevados em relação aos seus colegas da função pública⁹⁸, mas muito inferiores aos de empresas do sector privado. Este desnível⁹⁹ justifica que muitos docentes prefiram empregar-se nos serviços administrativos do sector privado, sendo certo que a oferta de empregos neste sector e nas várias localidades do país é inferior à do ensino público.

18. *Processamento dos salários.* Os responsáveis das Finanças em cada região deslocam-se a Bissau para receberem os vencimentos em *cash*, quando são disponibilizados pelo Ministério das Finanças; o fiel pagador de cada sector desloca-se à sede regional para receber os vencimentos do sector; os professores recebem o seu salário na sede do sector ou, por vezes, em delegações do sector. Há situações em que os professores são obrigados a faltarem às aulas para poderem receber. Trata-se de um processo vulnerável, na medida em que são transportadas quantias elevadas em transportes públicos pouco seguros, tendo-se já registado o desaparecimento de somas consideráveis.

19. *Atrasos frequentes e demoras crónicas no processamento dos salários.* Sobretudo devido a problemas de tesouraria do Orçamento de Estado, são frequentes os atrasos no processamento

⁹⁸ Constitui, no entanto, objectivo do actual governo “prosseguir esforços de harmonização e nivelamento dos salários e ordenados dos servidores da função pública e concomitante velar pela aplicação de uma tabela salarial indiciária, englobando todas as categorias profissionais dos servidores do Estado” (Governo da GB, 2009).

⁹⁹ Tivemos ocasião de verificar que os salários dos professores não são competitivos mesmo com os dos empregados de quarto e de restaurante de um dos hotéis de Bissau, mas neste caso a oferta de empregos é menor.

dos vencimentos, o que tem dado origem a greves prolongadas dos professores¹⁰⁰. Além disso, há uma grande demora no processamento do primeiro vencimento dos que ingressam pela primeira vez no ensino ou dos que são anualmente contratados; a demora, que pode ir de 8 meses a dois anos¹⁰¹, é atribuída ao facto de o Orçamento de Estado de cada ano civil não prever as despesas com os novos ingressos e contratos¹⁰², a iniciar no princípio do ano escolar, bem como ao tempo gasto na circulação dos processos nos vários ministérios (Educação, Finanças e Função Pública) e no Tribunal de Contas. Constitui objectivo do actual governo “ resolver de forma definitiva e sustentável a contratação e a remuneração dos professores, adoptando novos critérios para o efeito” (Governo GB, 2009).

Quadro 5.8: Comparação de salários mensais iniciais (em CFA) de professores com os de outros funcionários públicos e com os de trabalhadores de empresas do sector privado com o mesmo nível de escolaridade ou de qualificação profissional

<i>Nível qualificação escolar ou profissional</i>	No ensino público	Na função pública	Num banco	Numa empresa de telecomunicações (G-Telecom)
11ª Classe	J/3E1: 43.200	N:3I01: 26.400	N4: 202.743	TOT : 126.939
Médio	J/3E1: 43.200	I:3D01: 50.500	N4: 202.743	TMD : 159.479
Bacharéis	F/301: 79.200			TMQ : 167.767
Licenciados	E/2C01: 93.600 D/2B01: 110.400	H:3C01: 57.600	N6: 368.500	TSL: 196.624
Mestrados		H:3C01: 57.600	N6: 368.500	
Doutorados	C/2 A01: 127.200	H:3C01: 57.600		

* No ensino e na função pública são indicadas as letras correspondentes aos vencimento (pelo sistema antigo e pelo mais recente); no sector privado, os níveis (no banco) ou as categorias (na G-Telecom): Técnico Operacional de Telecomunicações (TOT), Técnico Médio (TMD), Técnico Médio Qualificado (TMQ) e Técnico Superior Licenciado (TSL), as três últimas pertencentes ao Grupo Profissional de Técnicos Especialista; observe-se que em cada uma destas categorias, existem 5 níveis nos quais a progressão ocorre é de quatro em quatro anos, em função da qualidade dos serviços prestados; além disso, os salários mínimos rondam os 73.830 CFA

Fonte: Construído com base nos elementos fornecidos pelas instituições referidas

5.3. Recrutamento, colocação e progressão na carreira docente

5.3.1. Recrutamento e colocação de professores

20. *Uma diversidade de situações.* O processo de recrutamento e colocação dos professores¹⁰³ repete-se no início de cada ano escolar e envolve seis categorias de professores que prestam serviços ao nível das escolas públicas:

¹⁰⁰ O tempo de greve tem sido pago, como se de efectividade de funções se tratasse.

¹⁰¹ Como reconheceu o Ministro da Função Pública (Fernando Gomes) em entrevista concedida em 4 de Fevereiro de 2009.

¹⁰² Por ausência de proposta do ME de acordo com a justificação dada pelo Director-Geral do Orçamento e Contabilidade Pública (Romão Lopes Varela Jr.) em entrevista realizada em 2 de Fevereiro de 2009.

¹⁰³ Informações recolhidas na entrevista realizada em 27 de Fevereiro de 2009, com o Secretário-Geral do ME (Carlos Pereira da Silva) na presença do Director de Recursos Humanos (Armando Sami) e do Assistente de Secretário-Geral (Mussá Dabó).

- *Efectivos em mobilidade*: professores efectivos de nomeação definitiva que mudam de escola;
- *Reintegrados*: professores efectivos que abandonaram o sistema e pretendem regressar ou que concorreram noutras circunstâncias e não foram colocados;
- *Recém-formados*: professores efectivos, que, sem qualificação profissional, terminaram a formação inicial na situação de professores bolseiros¹⁰⁴;
- *Novos ingressos*: professores que acabam de concluir a formação nas escolas de formação de professores;
- *Formandos*: professores que, estando no sistema sem qualificação, vão beneficiar de uma bolsa para se formarem nas instituições de formação inicial de professores;
- *Contratados*: pessoas recrutadas temporariamente para vagas remanescentes.

21. *Papel da administração central e regional*. Desde o final dos anos noventa que a administração regional da educação passou a ter um papel mais significativo no processo de recrutamento e colocação de professores, partilhando competências com a administração central. O processo é iniciado com o envio dos mapas das necessidades à Direcção dos Recursos Humanos do ME pelas Direcções Regionais de Educação. Com base nesses mapas, o ME, através de uma comissão anualmente constituída para o efeito:

- selecciona os professores sem habilitação profissional a quem será atribuída uma bolsa para a adquirirem numa instituição de formação inicial;
- faz as colocações dos professores Efectivos: em Mobilidade, Reintegrados, Recém-formados, Novos Ingressos;
- autoriza as Direcções Regionais a anunciarem as vagas remanescentes e proceder à contratação para as preencher.

Pelo que o processo de recrutamento e colocação decorre em duas fases.

22. *Primeira fase: colocação de efectivos*. Na primeira fase, a Comissão coloca os efectivos que desejam ser transferidos (mobilidade do interior para a periferia, em geral), os que reingressam e os professores bolseiros que terminaram a formação; na aceitação da mobilidade são tidos em conta os anos de serviço. Coloca ainda automaticamente todos os que terminaram o curso, com base na lista enviada pelas instituições de formação de professores; se, mais tarde, os colocados não levantarem a guia de colocação, fica-se a saber que não aceitam trabalhar no ensino. A colocação de todos os efectivos, feita pela Comissão, refere-se apenas à região e ao sector onde o docente irá leccionar; aos serviços regionais cabe a colocação numa escola específica. Não há critérios formais para a determinação da escola específica em que os professores são colocados.

23. *Segunda fase: colocação de contratados*. Para os contratados, realiza-se todos os anos um concurso documental não havendo prestação de qualquer prova; podem candidatar-se os que já foram contratados em anos anteriores, ou não, indicando a região em que desejam leccionar; o requisito mínimo de habilitação é, a partir de 2001, a 11ª classe. O anúncio das vagas, pelas Direcções Regionais da Educação, é feito através de fixação de anúncios ou de recurso à rádio local. Em primeiro lugar são colocados os já contratados anteriormente; estes são colocados na mesma escola, se esta não se manifestar em sentido contrário. No caso dos outros, se há mais candidatos que vagas, os candidatos são colocados por ordem decrescente da média de estudos. Também não há critérios formais para a definição da escola específica em que os contratados são colocados. Os contratos são assinados localmente e enviados à Direcção dos Recursos Humanos do ME para efeitos de verificação e visto e subsequente envio aos Serviços de Administração e Finanças do Ministério das Finanças, para efeitos de cabimento e processamento dos salários.

24. *Processo moroso de admissão formal dos Novos Ingressos e dos Contratados*. O processo de recrutamento, embora desconcentrado em relação ao passado, é ainda moroso relativamente

¹⁰⁴ A distinguir da categoria seguinte

aos Novos Ingressos e aos Contratados, o que tem consequência na demora, em geral longa, de processamento do primeiro vencimento. As demoras podem acontecer:

- *Nas escolas de formação de professores*, se enviam tardiamente as listas dos diplomados, sem as quais não se pode fazer as colocações dos Novos Ingressos e apurar as vagas remanescentes; com as frequentes greves nestas escolas, o envio das listas sofre geralmente atrasos consideráveis;
- *Nas direcções regionais*, o processo de recrutamento dos contratados e envio das respectivas listas leva meses, por vezes, como estava a acontecer no ano lectivo 2008-2009 em que havia regiões que ainda não tinham enviado os contratos dos professores que já estavam em funções;
- *Nos serviços do ME*, ocorrem demoras no tratamento dos contratos, sobretudo se forem detectadas irregularidades nos processos que obriguem à devolução dos mesmos para efeitos de correcção, sendo longa a localização dos professores cujos processos tenham de ser corrigidos.
- *Nos serviços do Ministério das Finanças*, o processo também sofre atrasos seja devido à detecção de anomalias que obriguem à devolução do(s) processo(s) ao ME e, partir deste, às Direcções Regionais e aos sectores, seja por ausência de verba orçamentada para o efeito
- *No Ministério da Função Pública e Trabalho*, onde são verificados os processos para as nomeações, podem ainda acontecer demoras porque é frequente existirem divergências em relação aos ministérios da Educação e das Finanças sobre os critérios de tratamento dos processos.

5.3.2. Implementação da progressão na carreira

25. *Progressão salarial e remunerações complementares suspensas*. A implementação do Regulamento da carreira proporcionou mobilidade ascendente dos docentes na estrutura desta; o que nem sempre teria acontecido de modo coerente com os requisitos habilitacionais do Regulamento (Monteiro, 2005, pg.99); incoerência que se generalizou com a progressão automática sem avaliação do desempenho. Há largos anos que, por motivos de contenção de despesas públicas, foi suspensa a progressão na carreira. Também estão suspensas todas as remunerações complementares, excepto o complemento salarial acima referido. É intenção do actual Governo reiniciar esta progressão¹⁰⁵. Para além das dificuldades orçamentais, há outros aspectos que tornam difícil a implementação da progressão na carreira: a suspensão prática da avaliação do desempenho, a que será feita referência mais adiante, e a incapacidade para o efeito da estrutura do serviço de recursos humanos do ME (Monteiro, 2005).

5.4. Condições materiais do desempenho docente

5.4.1. Instalações escolares

26. *Assimetrias em termos da qualidade e do estado de conservação dos edifícios escolares*. As instalações escolares podem ser classificadas em três categorias baseadas no material de construção:

¹⁰⁵ Informação do Ministro da Função Pública em 4.02.2009.

- *Barracas*: escolas sem paredes, com estruturas feitas com ramos de árvores, cobertas com folhas de árvores, geralmente de palmeira¹⁰⁶.
- *Escolas de construção tradicional melhorada*: escolas construídas em adobe (blocos de lama) ou em taípe (lama simples); podem ter portas e janelas seguras, pavimentação são geralmente cobertas com chapas de zinco e podem ou não ter equipamento completos¹⁰⁷.
- *Escolas de construção definitiva*: são escolas construídas em bloco, pedra, tijolo ou adobe estabilizado, segundo protótipos oficiais, cobertas com chapas de zinco, fibrocimento, ondulina¹⁰⁸ ou mesmo telha. Têm bons acabamentos e boas condições de arejamento, ventilação e iluminação¹⁰⁹.

Quanto ao estado de conservação das salas de aula, das 4110 salas existentes, em 1999/2000, 1896 (46.1%) estavam em bom estado, 895 (21.8%) em estado regular e 1319 (32.1%) em mau estado (Anuário Estatístico 1999/2000). Verifica-se, ainda, que os espaços utilizáveis em muitas escolas estão reduzidos a metade ou a 1/3, devido à degradação de uma parte importante das suas infra-estruturas.

27. *Sem água potável e corrente eléctrica*. Quase nenhuma escola dispõe de água potável e muito poucas possuem corrente eléctrica. Em termos de água potável e de saneamento, registam-se hoje algumas intervenções no sentido da sua melhoria.

28. *Latrinas inadequadas*. As latrinas são inadequadas ao clima e às condições das escolas guineenses por várias razões: *i*) são feitas geralmente em número limitado em relação aos utentes: 1 ou 2 por escola com centenas de alunos; *ii*) não há esquemas de manutenção ficando muitas vezes inoperacionais; *iii*) como as escolas não são geralmente abastecidas em água, a utilização das latrinas levanta problemas muito sérios de higiene, podendo transformar-se em focos de doença.

5.4.2. Equipamento e material pedagógico

29. *Défi ce de equipamento e material básico*. O défi ce em carteiras, cadeiras para professores, quadros e giz constitui uma constante ao longo de muitos anos. Os mobiliários, sobretudo as carteiras dos alunos, apresentam grandes variações, principalmente nas zonas rurais onde são improvisados pelos próprios alunos com troncos e ramos de árvores ou fabricados pelos pais, sem o mínimo de conhecimento das normas a respeitar. Há situações em que os alunos são obrigados a improvisar os bancos com blocos e a escrever sobre os joelhos¹¹⁰.

¹⁰⁶ Em algumas delas, os bancos e as mesas para os alunos são feitos com o mesmo material; noutras os alunos trazem o seu banquinho de casa e noutras ainda podem existir carteiras. A nota distintiva é o facto de serem escolas sem alvenarias, sem portas e sem pavimentação. Fazem lembrar a rede de escolas lançada durante a luta da libertação do país; a sua origem remonta, aliás, a essa época.

¹⁰⁷ Hoje, no quadro da parceria entre o Ministério da Educação e as ONGs nacionais, são construídas muitas escolas em adobe, mas na base de protótipos definidos pelos serviços educativos competentes. É no âmbito dessa tipologia que se enquadra a maioria das casas do país, em especial das zonas rurais, e é também a tipologia que apresenta hoje uma vasta gama de subtipos, indo dos precários aos aprimorados.

¹⁰⁸ Este material, em cuja liga entra o alcatrão, não é compatível com as elevadas temperaturas do país. As escolas que, no quadro de um apoio do BAD, o utilizaram para cobertura ou estão descobertas ou tiveram que o substituir por chapas de zinco (informação do Director do SAB, em 3 de Fevereiro de 2009).

¹⁰⁹ Estas escolas nem sempre são melhores do ponto de vista de condições para o ensino-aprendizagem. Podem também encontrar-se em condições de degradação e a sua manutenção envolve elevados custos.

¹¹⁰ “No SAB, faltam 2 000 cadeiras; os quadros são de contraplacado pintado e já não dão para escrever; mas também não há dinheiro para giz” (Testemunho do Director do SAB, Causo Mané, em 3 de Fevereiro de 2009). Tenha-se presente que, na ausência de manuais, os textos escritos disponibilizados aos alunos são os que o professor escreve no quadro!

30. *Financiamento de despesas de funcionamento.* No ensino secundário as escolas dispõem das propinas pagas pelos alunos: 9 000 e 15 000 CFA por ano, no ensino secundário geral e complementar, respectivamente. No ensino básico, as contribuições das famílias dos alunos e de outras entidades privadas têm vindo a crescer e são feitas através de trabalhos de construção e manutenção de escolas, de fornecimento de mão-de-obra na preparação de espaços para cantinas escolares e na preparação e distribuição de alimentos aos alunos, no pagamento de subsídios aos professores e na facilitação de alojamento aos professores (Furtado, 2005).

30. *Inexistência de manuais há vários anos.* Já há vários anos que não são distribuídos manuais para o ensino básico obrigatório. Esta situação deve-se não só à falta de financiamentos para a reimpressão dos livros, como ainda ao facto da Editora Escolar, que detinha a liderança do processo, ter sido afastada.

5.5. Condições sociais do desempenho docente

31. *Condições de habitação.* Tendo em conta o baixo salário e o frequente atraso no respectivo pagamento, numerosos professores colocados nas sedes regionais, nos sectores e nas tabancas, onde não existem residências de função, vêm-se obrigados a aceitar alojamentos disponibilizados pelos pais dos alunos, o que pode originar situações delicadas, no exercício das suas funções, principalmente nos momentos de avaliação. Nas situações em que alguns, por motivos familiares, se vêm obrigados a alugar uma residência, a preferência é geralmente pelas mais económicas que nem sempre se ajustam ao seu agregado familiar, nem oferecem condições mínimas de trabalho em casa.

32. *Seguro de doença e de acidentes e pensão de reforma.* A segurança social é ainda incipiente na Guiné-Bissau. Por isso, a grande maioria da população não se encontra coberta por quaisquer mecanismos formais de segurança social e o sistema de saúde ainda se situa fora de alcance da maioria da população. Esta situação estimulou o desenvolvimento de sistemas informais de gestão de riscos, que incluem as redes sociais, mutualidades e poupanças. No que aos professores diz respeito, as consultas médicas e os medicamentos são por sua conta; é certo que poderiam inscrever-se num esquema de segurança social, se o patronato (o Estado) contribuísse com a sua parte. Como funcionários públicos, os professores estão abrangidos por um sistema de pensões de reforma. A idade de reforma, para todos os funcionários públicos, é de 60 anos. Para compensar os efeitos de estagnação na mesma letra, os funcionários reformam-se com uma pensão calculada com base nos salários que percebem, acrescidos do valor máximo de 4 diuturnidades de 15% por cada três anos¹¹¹. No projecto de novo Estatuto da Carreira Docente estabelece-se que o direito à segurança na actividade profissional compreende a protecção por acidente em serviço e a prevenção e o tratamento apenas das doenças resultantes do exercício continuado das funções docentes; compreende ainda a penalização de violência sobre o docente no exercício da sua actividade (ME, s/d)

33. *O caso específico do VIH/SIDA.* Na Guiné-Bissau circulam dois tipos de vírus, VIH 1 e VIH 2. De uma forma geral, a taxa de prevalência da infecção por VIH nos adultos parece situar-se actualmente na ordem dos 8 a 10% segundo várias fontes de dados e de informações. Segundo o MICS 2006, a taxa era então de 8.7%. Não há dados sobre a prevalência no pessoal docente. Em matéria de assistência médica e medicamentosa, para os professores que se pressupõem estarem infectados, não parece existir nenhum programa específico. No quadro específico do Programa de Luta Contra a SIDA no meio escolar, a maioria dos professores já receberam informação sobre medidas de prevenção do contágio.

¹¹¹ Decreto n° 24/2006, de 6 de Dezembro, BO n°49.

5.6. Condições organizacionais do desempenho docente

5.6.1. Serviço docente

34. *Alargamento do horário semanal de serviço lectivo.* Por decisão do Conselho de Ministros, de 28 de Novembro de 2006, foi alargada, como já referido em 5.2, a carga lectiva dos professores efectivos do ensino básico elementar e do ensino secundário. Esta medida minimiza a necessidade de recurso a professores contratados, em geral sem habilitação profissional, diminui a possibilidade de acumulação dos docentes, aumenta o seu vencimento mensal e contribui para minimizar o absentismo docente. Esta medida, no entanto, requer a tomada em consideração da real situação dos professores efectivos: neste grupo há muitos professores com baixos níveis de formação académica e pedagógica, por vezes inferiores aos dos professores contratados; além disso, deste grupo fazem parte os professores mais idosos e com mais problemas de saúde, o que tem implicações na assiduidade. Outra crítica que vem sendo feita a esta medida é a dificuldade em assegurar ensino de qualidade ao elevado número de turmas e de alunos a leccionar pelos professores do secundário cujas disciplinas tenham uma carga horária de 2 horas semanais. Actualmente os dois sindicatos dos professores reivindicam o cancelamento deste alargamento de horário.

35. *Assimetrias no tempo dedicado ao ensino.* A existência de dois ou mais turnos em mais de metade das escolas do ensino básico faz com que nestes casos os professores disponham de menos tempo para assegurar o ensino do mesmo programa. A assiduidade dos alunos também tem implicações no tempo disponibilizado aos professores para o ensino, mas não existem dados exactos sobre a mesma.

36. *Heterogeneidade da composição das turmas.* A frequente heterogeneidade etária dos alunos em cada turma constitui uma dificuldade acrescida para o desempenho docente. Em certos casos esta heterogeneidade deriva da existência de turmas agrupando alunos das várias classes do ensino básico, o que constitui uma dificuldade acrescida.

37. *Elevado número de alunos por turma.* O número de alunos por turma varia muito em função da procura local. Nas Orientações Gerais para o Ensino e Formação, referentes ao ano lectivo 2000/2001, foi fixada como meta uma média 36 alunos por sala. Mas há situações em que esse número é largamente ultrapassado por falta de salas ou de professores, ficando acima do valor de referência do *Fast Track*: 40.

5.6.2. Língua de ensino

38. *Desafio do ensino na Língua Portuguesa.* O facto da língua oficial de ensino, a Língua Portuguesa, não ser a primeira língua nem dos alunos nem dos professores, constitui um desafio importante ao exercício da docência e à prossecução dos resultados esperados na aprendizagem das várias disciplinas do ensino básico. O desafio é tanto maior quanto são várias as línguas primeiras de alunos e de professores e nem sempre é coincidente a primeira língua dos alunos com a dos seus professores, tendo em conta que não parece ser um aspecto considerado na colocação de professores, o que não seria fácil, para além de poder haver turmas heterogêneas de alunos falando várias línguas primeiras; e a língua mais comum, o crioulo, seria falada apenas por metade da população. Além disso, nas entrevistas realizadas, foi várias vezes

referida a frágil competência de muitos professores no domínio da língua oficial de ensino¹¹², para não falar já na ignorância da didáctica de ensino da mesma como língua não-materna; aliás, não se vislumbra onde os professores das Escolas Normais da GB sejam formados na didáctica da iniciação à Língua Portuguesa. Há professores do ensino básico que dão as aulas em crioulo porque não dominam a LP; não existe nas escolas, nem na comunidade, um ambiente favorável à aprendizagem da Língua Portuguesa: fora da sala de aula (professores com professores, alunos com alunos, professores com alunos e alunos com pais em casa) predominam as línguas maternas ou o crioulo. Na opinião do Presidente do INDE, para quem os pais preferem que o ensino seja assegurado em Língua Portuguesa, a solução para este desafio passa por intensificar a formação dos professores em Língua Portuguesa (LP) e por criar um ambiente de LP fora da escola através da alfabetização dos adultos, da divulgação da LP na rádio e na TV (melhorando a cobertura da RTP África), da criação de bibliotecas e da promoção de hábitos de leitura. Para o efeito seria necessário um maior envolvimento do Governo da GB, para além do da cooperação portuguesa.

39. *Ensino bilingue: começar em crioulo ou nas línguas maternas?* Há, no entanto, quem defenda que a solução passa por assegurar o ensino em crioulo nas primeiras classe e só mais tarde passar ao ensino na LP. No passado, já houve manuais em crioulo para a 1ª e 2ª classe durante os CEEF (Cursos experimentais de educação e formação) e o ensino na LP era só na 3ª e 4ª classe. Recentemente, Benson (2009), no seu relatório de consultoria sobre esta matéria, tendo sobretudo em vista uma melhoria significativa do sucesso escolar no ensino básico, propõe a adopção do ensino bilingue: nas primeiras classes o ensino das várias disciplinas seria assegurado nas línguas maternas; ao mesmo tempo, os alunos aprenderiam a LP; mais tarde, o ensino das disciplinas passaria a ser assegurado progressivamente nesta língua. É fácil identificar os desafios que esta solução levanta à formação de professores (inicial e contínua) e ao processo de colocação destes, sem esquecer as questões relativas à elaboração de materiais didácticos nas várias línguas maternas¹¹³.

40. *Dedicar um primeiro momento apenas à aprendizagem da Língua Portuguesa?* Está em curso, em algumas turmas da Escola Básica Salvador Allende, uma experiência promovida pelo IPAD e co-financiada pelo FNUAP, que consiste em dedicar o primeiro período da 1ª classe apenas à aprendizagem intensiva do Português e só depois passar ao ensino da leitura e da escrita e das outras disciplinas em LP (IPAD, 2008 a). Para o efeito foram construídos materiais pedagógicos, formados os professores e elaborados testes de conhecimento do Português. Seria oportuno analisar esta experiência, iniciada no ano lectivo anterior, que de qualquer modo pressupõe o domínio da Língua Portuguesa e da didáctica do seu ensino como língua segunda por parte dos professores. No sentido da criação de um primeiro momento forte de

¹¹² Referência feita, por exemplo, pelo Ministro da Educação (Aristides Ocante), em audiência concedida em 26 de Janeiro de 2009, pelo Secretário de Estado do Ensino (Besna Na Fonte), em audiência concedida em 29 de Janeiro de 2009 e pelo Presidente do INDE (Armando Sanca), em entrevista realizada em 28 de Janeiro de 2009

¹¹³ Esta posição é recorrente no debate sobre esta questão. Monteiro (2005) identifica alguns problemas que o ensino em línguas maternas enfrenta:

- “Não coincidência entre a língua e o território”;
- “Garantir professores que dominem a língua vernacular da etnia (local) dos alunos;
- “Providenciar a passagem dessas línguas da oralidade à representação gráfica codificada”;
- “garantir a produção de materiais didácticos, livros e manuais em cada uma das potenciais línguas de ensino”; num país “que não é capaz de procurar (produzindo ou não) os manuais em português, *a fortiori* terá mais dificuldades em fazê-lo, de imediato, em cada uma das línguas nacionais” (pg.96-97).

Monteiro assinala, ainda, que o facto de as crianças contactarem com a língua de ensino só quando atravessam, pela primeira vez as portas da escola, não é uma especificidade da Guiné-Bissau, mas comum a todos os países da África Subsaariana que optaram pela língua das potências colonizadoras; identifica também as abordagens seguidas nestes países que conseguem vencer este obstáculo e acentua as diferenças com o que acontece na GB.

aprendizagem da LP vai a proposta de um antigo Ministro da Educação, para o qual “seria de retomar o modelo de um ciclo de pré-primária, funcionando junto das escolas do ensino básico, com a duração de um ano, durante o qual as crianças recebem a preparação para a sequencia das aulas no ensino básico, nomeadamente a iniciação à língua portuguesa, à escrita, o desenvolvimento da lógica e do raciocínio” (Monteiro, 2005, pg.13). Constitui objectivo do actual governo “elaborar e implementar um programa de elevação do nível dos professores em língua portuguesa” (Governo da GB, 2009).

5.6.3. Supervisão do desempenho docente

5.6.3.1. Registo da assiduidade docente

41. *Ausência de registo de assiduidade.* Em princípio, o director de escola regista as faltas e comunica à delegação do sector; o inspector quando passa também procura informar-se; para além de desconto no salário, quando não justificadas, pode haver procedimento disciplinar. Na prática, porém, por causa do atraso crónico no pagamento de salários, as faltas não têm sido registadas. Não existindo um controle efectivo de faltas ao nível das escolas públicas, nomeadamente do ensino básico, é impossível quantificar o absentismo dos professores, embora exista a representação de que é significativo, como acontece em muitos outros países da África Subsaariana. As informações recolhidas¹¹⁴ permitem, no entanto, fazer uma caracterização aproximativa do fenómeno com implicações directas na diminuição do tempo de aprendizagem proporcionado aos alunos e, portanto, na prossecução dos objectivos do ensino.

42. *Mais frequente em regiões afastadas da família de origem ou isoladas.* Os docentes colocados em regiões de onde não são oriundos seriam mais propensos ao absentismo; quando colocados num sector ou região onde não possam levar a família, por falta de condições, vêm-se obrigados a faltar às aulas para resolver assuntos familiares. O absentismo seria ainda mais frequente por parte dos docentes colocados nas zonas mais afastadas, onde as visitas periódicas da inspecção são raras ou inexistentes¹¹⁵.

43. *Razões do absentismo: pessoais, familiares e profissionais.* As principais razões aduzidas para explicar o absentismo, contratualmente justificado ou não, são de ordem pessoal, familiar e profissional e assemelham-se às verificadas noutros países da área. Por um lado, a doença própria¹¹⁶ ou de algum familiar e a participação em funerais e nas cerimónias conexas de familiares, vizinhos e amigos, constituem factor de absentismo; o mesmo se diga do facto de os professores residirem longe da escola onde trabalham. Por outro lado, há que referir a participação em seminários e outras acções de formação promovidas por entidades locais. Há ainda casos em que os professores faltam por serem obrigados a deslocar-se para receber o salário em local distante da escola. Além disso, a subsistência do professor e da sua família conduz à participação noutras actividades que tragam algum rendimento, em detrimento do cumprimento da actividade docente. Finalmente, as frequentes e prolongadas greves dos professores, em geral por atraso no pagamento dos salários, podem também ser consideradas causas de absentismo colectivo.

¹¹⁴ Nomeadamente junto do Ministro da Função Pública, do Secretário de Estado do Ensino (Inspector Geral cessante), do Director do SAB, do director do INDE e do director da escola básica unificada 4º Congresso, em Bissorã.

¹¹⁵ O absentismo seria muito menos acentuado nas escolas da iniciativa das missões católicas ou nas escolas públicas por estas auto-geridas. As missões católicas descontam no vencimento as faltas injustificadas, pagam atempadamente os salários e concedem um complemento de salário aos docentes das escolas auto-geridas que tem sido o suficiente para estes não aderirem às greves.

¹¹⁶ Não há dados que permitam especificar o impacto das doenças sexualmente transmissíveis no absentismo docente.

44. *Ausência de medidas face ao absentismo.* Não existem medidas actuais para o combate ao absentismo. Os descontos que outrora se faziam nos salários deixaram de ser efectivos por dificuldades de ordem administrativa e porque, não sendo regulamente pagos os salários, o Governo e as estruturas de administração da educação se vêm na dificuldade de aplicar qualquer tipo de sanção. A acção disciplinar também é praticamente inexistente, não havendo memória de casos recentes de acção disciplinar¹¹⁷. Além disso, não existe cultura de substituição de professores faltosos: quando os professores faltam os alunos vão para casa¹¹⁸.

45. *Condições salariais que atenuam o absentismo.* Observe-se, no entanto, que o recente alargamento da carga lectiva, acompanhado de um complemento salarial, estaria a contribuir para diminuir o absentismo dos professores mais qualificados (sobretudo os novos ingresso) que se vêm mais ocupados com um tempo lectivo mais sobrecarregado. No entanto, haveria casos em que a situação se teria complicado na medida em que os docentes não abdicariam de compromissos anteriores, fazendo por isso apelo aos colegas para juntarem duas ou mais turmas numa sala, ou até recorrendo a alunos mais velhos para ficarem à frente das turmas.

5.6.3.2. Avaliação do desempenho docente

46. *Avaliação sistemática do desempenho sem implementação.* De acordo com a legislação existente (Decreto nº61/88), a avaliação do desempenho dos professores deveria realizar-se anualmente e ficar registada em folha própria; o aproveitamento obtido em seminários com duração mínima de dois anos, seguidos ou interpolados, também contava para a avaliação. Esta não poderia ser inferior a “Bom”. Actualmente, porém, não está a ser implementado qualquer sistema de avaliação do desempenho. O atraso sistemáticos no pagamento dos salários e a onda de greves de professores que tem originado, bem como a suspensão da progressão nos escalões salariais, já referida, tornou impraticável e irrelevante a avaliação do desempenho. Mesmo na ausência destes factos há dificuldades práticas na implementação do sistema de avaliação, nomeadamente no que respeita a participação da inspecção na mesma.

47. *Avaliação informal pontual.* Em alguns casos pontuais, todavia, as informações prestadas pelos inspectores ou pelos directores das escolas sobre a acção do docente pode produzir efeitos na sua recondução ou transferência.

48. *Actual Governo tenciona implementar.* No dizer do Ministro da Função Pública¹¹⁹ a avaliação de desempenho docente (e o registo de assiduidade) não tem sido implementada por negligência; referiu ainda que a experiência que neste domínio vem desenvolvendo no seu Ministério, no qual já estava no anterior Governo, vai ser alargada aos funcionários de todos os ministérios, incluindo aos professores. Assinale-se que o projecto de novo Estatuto da Carreira Docente contempla já uma regulamentação bastante pormenorizada da metodologia de avaliação do desempenho docente (ME, s/d)

¹¹⁷ Segundo o Inspector-Geral cessante, já a desempenhar funções de Secretário de Estado do Ensino, actualmente não haveria moral para descontar, mas o Governo pensa retomar a questão das faltas até porque o absentismo é considerado significativo (Em entrevista de 29 de Janeiro de 2009). Segundo o director de uma escola básica unificada, visitada em 30 de Janeiro de 2009, cada professor desta escola falta uma vez por semana (por doença, por falta de alimentos, por problemas familiares...); como actualmente não há penalização, a falta nem sequer é comunicada superiormente.

¹¹⁸ No projecto de novo Estatuto, constitui obrigação dos docentes “assegurar actividades de acompanhamento de alunos, destinadas a suprir a ausência imprevista e de curta duração do respectivo docente”; considera ausência curta a que não é superior a cinco dias, na educação pré-escolar e no ensino básico, e a dez dias, no ensino secundário; o docente tem de ser avisado 3 dias antes de iniciar estas actividades.

¹¹⁹ Entrevista em 4 de Fevereiro de 2009.

5.6.3.3. Actividade da inspecção

49. *Frágil capacidade de acção da inspecção concentrada no ensino básico.* A inspecção concentra a sua acção apenas no ensino básico. Existe um Inspector Coordenador em cada região e um ou mais inspectores em cada sector. Ao Inspector de sector, enquanto inspector, compete dar apoio pedagógico aos professores da sua área: como preparar e dar as aulas; para isso terá de observar aulas. Enquanto delegado da direcção regional de educação, compete-lhe recolher as estatísticas a enviar para a direcção regional e controlar a actividade dos directores de escola. Costumam ainda participar nos projectos de formação de professores. Existem, no entanto, vários factores que fragilizam a sua capacidade de acção, fazendo com que os inspectores de sector não consigam passar por todas as escolas 2 vezes por ano¹²⁰: a distância das escolas longe da sede do sector; inacessibilidade de vias de comunicação; falta de meios de transporte; falta de meios para reparar as motorizadas adquiridas; número limitado de inspectores. Os Inspectores nacionais, por sua vez, não conseguem passar pelas regiões devido a falta de transporte.

5.7. Apoio ao desenvolvimento profissional

50. *Formação para os professores sem e com qualificação profissional.* As necessidades de formação em serviço derivam, em primeiro lugar, do facto de haver professores em exercício sem a respectiva qualificação formal exigida. Derivam, além disso, do facto de a qualificação formal nem sempre corresponder a competência real exigida pelo desempenho profissional, seja pela inadequação da competência adquirida no processo de aquisição da qualificação formal, seja pelos novos desafios e pelas exigências de actualização que o ensino coloca à competência dos professores. No ensino público da GB destacam-se três tipos de resposta a estas necessidades:

- Atribuição do estatuto de bolseiro para frequência dos cursos das Escolas Normais;
- Desenvolvimento de projectos “*ad hoc*”, quase sempre apoiados pela cooperação externa;
- Organização de Comissões de Estudo inseridas no serviço docente.

5.7.1. Frequência dos cursos das EN

51. *Formação inicial em serviço nas escolas normais.* A oportunidade de realizar a formação inicial em serviço tem sido proporcionada ao longo do tempo a alguns professores do ensino básico e do ensino secundário a quem tem sido atribuída pelo ME uma bolsa para frequentar nas escolas normais os cursos organizados para a formação pré-serviço. Não foi possível obter dados sobre o número de professores abrangidos, até agora, por estas bolsas nem sobre a percentagem daqueles que terminaram o curso.

5.7. 2. Projectos ad hoc de formação em serviço

52. *Projectos de formação em serviço: de âmbito nacional e centrados no ensino básico.* Desde a independência da GB que se foram sucedendo vários projectos com vista à formação dos

¹²⁰ Informação disponibilizada pelo Secretário de estado de Ensino (Besna Na Fonte) na entrevista concedida em 29 de Janeiro de 2009.

professores em exercício. Os projectos da iniciativa do ME, quase sempre com o apoio da cooperação multilateral ou bilateral e, por vezes de ONG, têm sido projectos de âmbito nacional destinados a professores das escolas públicas do ensino básico, ainda que em certos casos abertos à participação de professores das escolas não públicas, sobretudo das escolas comunitárias. Para os professores do ensino secundário apenas nos foi dado conhecer um projecto no domínio da LP, limitado a professores dos liceus de Bissau¹²¹. Esta secção, além de listar os principais projectos de formação em serviço desenvolvidos desde a independência (Quadro 5.9)¹²², faz referência a projectos actualmente em curso ou em lançamento. No ensino público, estão actualmente em curso dois projectos específicos no domínio da Língua Portuguesa, um, junto de professores do ensino básico, de âmbito geográfico nacional e outro, junto de professores do ensino secundário, confinado a Bissau; estão em fase de provável lançamento dois projectos de âmbito nacional, abrangendo mais do que uma disciplina, o primeiro para professores do ensino básico e o segundo, para professores do ensino básico e do secundário.

Quadro 5.9: Projectos “ad hoc” de formação em serviço de professores do ensino básico público, desde a independência até à actualidade

Projecto	Participantes	Modalidades	
Superação de Professores 1975-1979	1418 professores (combatentes)	Cursos presenciais	
Curso Dirigido 1979-1988	Professores com qualificações mais baixas (4ª e 6ª classe) para certificar qualificação profissional para o ensino básico elementar	Círculos de estudos apoiados por módulos de formação	
SINAPSE* 1991-1994	Todos os professores do EB (2.221), divididos em 3 grupos conforme a habilitação de entrada e a qualificação de saída: 1ª, 2ª ou 3ª fase do EB; directores de escolas e inspectores	Curso presencial intensivo; formação a distância (rádio e textos); sessões quinzenais em pequeno grupo; acompanhamento da prática pedagógica	
Curso Intensivo para a formação em exercício de professores do Ensino Básico 1993-1995	Professores do EB (1.200) organizados em função do nível de habilitação escolar	Formação presencial intensiva; formação a distância (textos)	
Programa COME do projecto “Firkidja”	Professores (3.500) do EB	Comissões de Estudo em cada um de 79 círculos; Unidades de Apoio Pedagógico e Equipas Técnicas Regionais	

¹²¹ Nos primeiros anos deste século, houve o projecto CIMA, da iniciativa da ONG SVO, no âmbito do qual foram elaborados materiais pedagógicos para o ensino das Ciências exactas e assegurada formação para o seu uso por professores do ensino secundário. No Documento Quadro de Parceria França-GB (Embaixada de França, 2008), prevê-se apoio da cooperação na formação contínua de professores de Francês. Ver à frente referência ao projecto da UNESCO.

¹²² Em Furtado (2006) pode encontrar-se uma descrição e análise sistemática destes vários projectos *ad hoc*. Para os dois últimos projectos da lista apresentada no Quadro 5.9, cf. ainda Banco Mundial (2005), Rosabal (2005), ME (2007) e ME (2008 a).

1999-2005		de apoio	
Formação de Educadores do Ensino Básico	Professores (1.461) do EB sem qualificação (incluindo docentes de escolas comunitárias de Báfatá), organizados por grupos em função do nível de escolaridade	Curso intensivo; formação acompanhada; auto-formação	
2006-2009			

* Sistema Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal em Serviço na Educação

Fonte: Elaborado para este estudo a partir de Furtado (2006)

Projecto do BAD

53. *Projecto de capacitação de directores e professores do ensino básico*¹²³ (BAD). Este projecto enquadra-se no Programa Educação III, financiado pelo BAD. Este programa teve um parto longo e era esperado que começasse, finalmente, em 2009¹²⁴, sob a coordenação do INDE. Uma dos seus projectos destina-se a desenvolver dispositivos de capacitação de docentes do ensino básico em todo o país. Os professores serão capacitados em didácticas específicas da Língua Portuguesa e da Matemática e em temas transversais ligados à saúde (reprodução, erradicação do paludismo e prevenção das DST/HIV). Trata-se de um projecto de formação a distância com apoio local prestado em contexto de desempenho docente; desenrola-se seguindo uma estratégia em cascata, mas inclui o acompanhamento dos professores em contexto escolar pelos directores de escola. Visa a formação directa de 800 directores de escola para estes se capacitarem como orientadores das actividades pedagógicas de cerca de 4000 professores, numa perspectiva de formação destes em contexto de ensino. A estrutura de coordenação e de formação será constituída uma equipa central de 8 nacionais e de 84 formadores (inspectores e formadores) distribuídos pelos sectores de todas as regiões. A equipa central, com o apoio de uma consultoria internacional, elaborará, ao longo de dois anos, nove módulos (escritos e em áudio) de formação dos directores e dos professores, formará, ao longo de 3 anos, os 80 formadores, em 3 seminários por ano, e funcionará como estrutura de pilotagem do projecto. Os formadores trabalharão directamente, em 3 seminários por ano, durante 3 anos, com os directores de escolas e estes, ao mesmo tempo, com os respectivos professores em 3 seminários por anos e através de acompanhamento quotidiano no contexto de desempenho. Constitui ainda objectivo do projecto implantar um sistema sustentável de formação em serviço.

¹²³ Informação recolhida na entrevista realizada em 28 de Janeiro de 2009 com Alexandrino Gomes, Coordenador do Projecto, e na seguinte documentação: BAD (2003); ME (2008 b)

¹²⁴ Inscreve-se no quadro da estratégia da pobreza e tem duas componentes: apoio ao ensino básico e relançamento da formação profissional. No ensino básico visa:

- Alargar o acesso: a) construção, em parceria com o PAM (alimentação), a UNICEF (furos de água) e ME (afecção de pessoal de ensino) de 220 salas novas e equipadas (carteiras, quadros preto, armários, secretárias e cadeiras para professores), em 4 regiões (Oio, Gabu, Cacheu e Bolama-Bijagós), 80 das quais para substituir barracas; b) construção de 50 residências para fixar professores; c) reabilitação de 100 salas de aula em edifícios existentes.
- Melhorar a qualidade: desenvolver dispositivos de capacitação de docentes em todo o país. Aqui faz-se referência apenas a esta vertente.

Projecto da UNESCO

54. *Projecto de formação de professores do ensino básico e secundário (UNESCO^{125,126})*. Este projecto, financiado pela UNESCO e por outros fundos que o ME venha a congregar, tem o seu início previsto para 2009 e desenvolver-se-á em 2009-2010 e 2010-2011. A sua primeira fase será constituída por um diagnóstico das necessidades de formação dos professores do ensino básico e do secundário geral. Este diagnóstico baseia-se na passagem a todos os professores de provas de Matemática e de Português; haveria ainda um questionário pedagógico para avaliar as práticas pedagógicas e conhecer as características dos professores; prevê-se que sejam ainda testados os conhecimentos no domínio do HIV/SIDA. A formação será organizada, portanto, em função das necessidades identificadas de capacitação pedagógica e, conseqüentemente, em programas diferenciados. O Presidente do SINAPROF apoia a realização deste diagnóstico e a conseqüente diferenciação dos programas de formação¹²⁷. Este projecto tem também por objectivo a instalação de um sistema de formação em serviço, esperando-se que este seja integrado no Plano sectorial em elaboração.

Projecto UAP do Instituto Camões¹²⁸: ensino básico

55. *As UAP/Pólos de Língua Portuguesa*. As Unidades de Apoio Pedagógico (um equipamento constituído por uma sala de reunião e dois gabinetes) foram construídas e equipadas no quadro do projecto Firkidja do Banco Mundial. O Instituto Camões celebrou protocolo com ME para utilização destas unidades no sentido de assegurar, a partir de 2006-2007 (este é o terceiro ano), formação em serviço de professores do ensino básico no domínio da Língua Portuguesa. Existe uma UAP/Pólo de Língua Portuguesa em cada região (em Bissau nas instalações do ICA), com biblioteca equipada pelo ICA.

56. *Formadores*. Em cada UAP há pelo menos um formador; haveria financiamento para mais, mas é difícil encontrar pessoal competente que esteja disponível em fixar-se no interior. Para o recrutamento, o ME da educação indicou, por solicitação do ICA, 19 nomes e o ICA seleccionou 11. Estes formadores teriam feito um curso de formação de formadores no quadro de um projecto anterior. Uma Professora da Universidade Nova de Lisboa assegura todos os anos, na Guiné, uma formação para os formadores.

57. *Programa e material pedagógico*. O programa está organizado em 3 níveis com um ano dedicado a cada um; cada nível abrange 10 unidades. As unidades baseiam-se nos conteúdos programáticos e didácticos da Língua Português e foram elaboradas na Universidade Nova de Lisboa, por uma equipa coordenada pela Professora Ana Maria Marinho. Existe material escrito para cada unidade; cada unidade simula uma aula do professor do ensino básico, de acordo com o programa deste ensino. Este material podia ser útil para outras formações iniciais ou contínuas.

58. *Processo de formação*. Os formandos inscrevem-se voluntariamente; em 2008-09, há 1066 professores inscritos (115 no nível 1; 397 no nível 2 e 554 no nível 3). As sessões de formação, com a duração de uma manhã ou tarde, têm uma periodicidade mensal e realizam-se numa escola dos sectores onde os formadores se deslocam. A assiduidade é elevada, apesar de não

¹²⁵ Informação recolhida na entrevista realizada em Bissau, em 27 de Janeiro de 2009, com Jean-Marc Bernard (Pôle de Dakar), então delegado da UNESCO para a Guiné-Bissau.

¹²⁶ Graças ao fundo italiano para a UNESCO

¹²⁷ Informação recolhida em entrevista realizada em Bissau, em 28 de Janeiro de 2009.

¹²⁸ Informação com base na entrevista realizada no dia 2 de Fevereiro de 2009, com Ana Paula Robles, Directora do Centro de Língua Portuguesa de Bissau (ICA) e com Domingos Lopes, Coordenador do Departamento de Língua Portuguesa da ENS TT) e na documentação então disponibilizada (Roblés, 2008).

estar prevista qualquer certificação com efeitos na carreira; apesar das diligências feitas, ainda não há qualquer reconhecimento público da qualificação adquirida; no final de cada nível é passado apenas um certificado de frequência. A partir deste ano, haverá uma avaliação no final de cada nível e só transitará de nível quem tiver aproveitamento.

Projecto de apoio ao ensino secundário em português do IPAD¹²⁹

59. *Formação para o ensino em LP.* É geralmente reconhecido que os resultados nas aprendizagens das várias disciplinas, e não apenas na de LP, estão estreitamente relacionados, mesmo no ensino secundário, com as competências dos professores na língua oficial de ensino, a LP; daí a relevância global de um esforço específico na formação em serviço não só dos professores de LP mas de todos os professores. É a perspectiva adoptada neste projecto.

60. *Focalizado na formação de professores do secundário.* O Plano de Apoio ao Sistema de Educativo da Guiné-Bissau (PASEG), a desenvolver-se desde 2000-2001 no quadro da cooperação bilateral entre Portugal a GB¹³⁰, é um dos poucos que inclui um projecto de formação de professores em serviço no ensino secundário neste país, embora esteja ainda concentrado apenas em 5 liceus públicos e 1 privado de Bissau¹³¹; não se destina apenas a professores de língua portuguesa, mas também aos de outras disciplinas pois o seu foco é o ensino em português qualquer que seja a unidade curricular do plano de estudo. Este projecto ganhou nova dinâmica a partir do ano lectivo 2008-2009 no seguimento de um protocolo assinado entre o ME e o IPAD, na medida em que tornou a formação em serviço obrigatória para os professores dos liceus abrangidos; para o efeito estes fruía de 4 horas do seu horário de trabalho, no quadro do alargamento deste e do correspondente complemento salarial a que já foi feita referência em 5.2; deste modo ficou resolvida a questão da diminuta disponibilidade anteriormente manifestada para participarem em actividades de formação em serviço.

61. *Formação em contexto de desempenho docente.* No ano lectivo 2008-2009, este projecto é assegurado por 31 professores cooperantes portugueses de várias disciplinas: Português, Matemática, Física, Química, Biologia e Filosofia¹³². Enquanto no início do projecto, os cooperantes tinham como actividade principal ministrar aulas aos alunos dos liceus, muito recentemente, a docência só é assegurada no primeiro ano da sua actividade na GB; a partir do 2º ano, passam a ser formadores nas actividades do projecto. Assinale-se que se trata de uma formação desenvolvida em contexto de desempenho docente; os professores formandos das

¹²⁹ Informação com base na entrevista realizada na Embaixada de Portugal, no dia 29 de Janeiro de 2009, com o Adido para Cooperação (Guilherme Zeverino) e no dia 4 de Fevereiro de 2009, com Helena Castro e Manuel Monteiro, coordenadora e membro do projecto PASEG, respectivamente, bem como na visita aos Liceus N'Krumah e Agostinho Neto e na documentação então disponibilizada (IPAD, 2008 a) ou posteriormente obtida na internet (IPAD, 2008 b).

¹³⁰ O Plano engloba outros projectos, todos com relevância para a capacitação na Língua Portuguesa:

- “Apoio ao Ensino Básico”: apoio à prática pedagógica dos formandos da EN 17 F; este projecto encontra-se actualmente em fase de redefinição, dadas as dificuldades até agora encontradas para a sua correcta implementação e aguarda a finalização do PSE; as únicas valências activas deste projecto são a experiência piloto “Primeiro o Português”, a que foi feita referência no capítulo anterior, e a Oficina em Língua Portuguesa situada na EN 17F: dispõe de uma biblioteca e de uma sala de informática e disponibiliza cursos de Português e de Informática.
- “Alfabetização de adultos, em português”
- “Acções complementares para a promoção e expansão do português”.

Estes dois últimos não se dirigem directamente ao público das escolas.

¹³¹ Apenas os professores de LP são abrangidos em 2208-2009 nos 5 Liceus; os das outras apenas em 4 ou 3 liceus conforme as disciplinas. Parece haver a intenção de o estender a liceus do interior do país embora não se saiba sob que forma; uma hipótese, considerada menos adequada pela coordenação, seria a de entregar esta tarefa a ONG locais.

¹³² Auferem o salário dos professores guineenses (que não tem sido pago pelo ME da GB) e um subsídio do Governo de PT; além disso, têm direito a alojamento e a uma viagem a Portugal por ano.

várias disciplinas estão organizados em pequenos *Grupos de Acompanhamento Pedagógico (GAP)* que reúnem, com os formadores, durante quatro tempos semanais para planificar as aulas (objectivos, conteúdos etc.); além disso, os formadores observam e analisam o desempenho docente em sala de aula; todas as actividades decorrem em Português; não se obtiveram dados sobre o número de formandos participantes em 2008-2009 (nos dois anos anteriores de funcionamento dos GAP, este número foi de 114 e 182, respectivamente). Para os docentes das disciplinas não abrangidas pelos GAP, iniciou-se em 2008-2009 uma outra actividade (*Cursos de Aperfeiçoamento do Português – CAP*) que se destina ao desenvolvimento das suas competências comunicativas e é assegurada pelos novos professores cooperantes. Funciona em todos os liceus, com dois cursos por turno, e cada cooperante está a desenvolver uma estratégia própria: no final do ano, haverá uma análise das experiências para eventual sistematização da actividade. Há no entanto o recurso à informática e à pesquisa em internet e há uma dimensão escrita e oral no trabalho a realizar por cada professor. Nesta actividade os professores não estão agrupados por disciplinas mas em cada grupo há professores de várias disciplinas. Estas duas acções do projecto (*GAP e CAP*) são apoiadas por uma iniciativa mais antiga - *as Oficinas de Língua Portuguesa* - que permitiu uma progressiva aproximação dos professores cooperantes com os professores da GB, abrindo caminho para as actividades de formação que se iniciaram apenas em 2006-07; são centros de recursos, animados pelos professores cooperantes, também abertos aos alunos dos Liceus.

62. *Apoio ao desenvolvimento organizacional das escolas.* Na medida em que os professores cooperantes apoiam os órgãos das escolas em tarefas da sua responsabilidade relativas a aspectos de organização (elaboração de horários, constituições de turmas, elaboração de exames, etc), pode considerar-se que o projecto não se confina à capacitação individual, mas inclui uma vertente de desenvolvimento organizacional, hoje estimado indispensável quando o objecto da formação é a mudança das práticas docentes.

63. *Materiais pedagógicos.* Para os professores de LP foram elaborados materiais da 7ª à 11ª classe; para os de Filosofia também foi elaborado material pedagógico.

64. *Relevância de uma avaliação da eficácia do projecto.* Ultrapassados os obstáculos maiores à participação dos professores, o projecto teria tido, no ano de 2008-2009, melhores condições para funcionar conforme projectado, não fora a duração dos períodos de greve dos professores. Compreende-se, por isso que ainda não exista uma avaliação do seu impacto no desempenho docente promotor de aprendizagens dos alunos. Dadas as componentes localmente inovadoras do projecto (destinado ao ensino secundário, focalizado no ensino *em português*, centrado em contexto de desempenho docente, dando atenção ao desenvolvimento organizacional da escola e assegurado por formadores residentes) esta avaliação seria da maior relevância para fundamentar a extensão geográfica do projecto e, até, o recurso a esta estratégia na formação dos professores para a docência de outras disciplinas. Para o efeito, a inserção no projecto de uma vertente consagrada à capacitação de professores locais como formadores, em tempos prevista, seria também um aspecto a considerar¹³³.

5.7.3. Comissões de estudo

65. *Comissões de estudo.* Para além do apoio que cabe à direcção das escolas e aos inspectores de sector prestar, está previsto o funcionamento de Comissões de Estudo, modalidade com longa tradição na GB, e reactivada, nos primeiros anos deste século, por um anterior projecto de formação em serviço, o Projecto COME, uma vertente do projecto “Firkidja”, financiado pelo

¹³³ Segundo informações mais recentes, o IPAD entregou a gestão deste projecto à Escola Superior de Educação de Viana do Castelo; além disso o número de professores cooperantes em 2009-2010 ter-se-ia reduzido para metade, por falta de candidatos.

Banco Mundial. Nestas reuniões¹³⁴, os professores fazem o balanço das aulas da quinzena e planificam as da quinzena seguinte; as reuniões são ainda uma ocasião para troca de experiências¹³⁵. Embora não tenha sido possível saber em quantos sectores estas Comissões estão a funcionar, ao que parece estas não funcionariam em todas as localidades do país; como cessaram os subsídios, uma vez que o projecto referido já terminou, um sindicato dos professores, o SINAPROF, considera que os professores não devem participar nestas Comissões¹³⁶.

5.8. Permanência na actividade profissional: o abandono docente

66. *Impossível quantificação do abandono docente.* Num sistema em expansão e com falta de professores qualificados e com experiência, o não acesso à docência por parte de novos professores qualificados e o abandono precoce de funções docentes dos que nela ingressaram constitui um obstáculo à melhoria da qualidade do ensino, para além dos custos económicos envolvidos. Nas informações recolhidas identificam-se várias situações típicas de não-acesso ou cessação de funções docentes nas escolas públicas da GB, não existindo, no entanto, dados que tornem possível quantificá-las:

- Cessação por motivo de doença;
- Saída do ensino público da GB para ir exercer noutro país¹³⁷ ou apenas no ensino privado;
- Passagem para outra actividade profissional, no sector privado ou público;
- Ausência de procura de emprego no ensino, apesar de obtenção da respectiva qualificação profissional;
- Cessação por motivo de idade ou falecimento
- Passagem de efectivos a contratados para trabalharem em acumulação noutros sectores com melhores remunerações.

67. *Fracas condições do exercício docente na origem do abandono.* Fora da situação de cessação por limite de idade, doença¹³⁸ ou falecimento, a principal explicação dada para o abandono são as fracas condições de exercício profissional (baixos salários, suspensão de

¹³⁴ “Um espaço de encontro quinzenal de professores, provenientes de várias escolas de zonas relativamente próximas, destinadas à planificação das aulas por períodos de 15 dias, assim como à partilha de experiências e esclarecimento de dúvidas sobre os diferentes conteúdos de leccionação “ (Rosabal, 2005, pg. 14)

¹³⁵ Num sector visitado (Direcção Sectoral de Bissorá, em 30 de Janeiro de 2009), segundo informou o Inspector do Sector (Domingos Quecuta), estava programado o funcionamento de 4 círculos de Comissões de Estudo para 2008-2009. Cada Comissão abrange todos os professores das escolas de um círculo, incluindo os das escolas comunitárias, e tem um coordenador designado pelo sector; as reuniões realizam-se quinzenalmente, aos sábados, das 8 às 12 horas, estando previstas e datadas 14 reuniões neste sector, em 2008-2009.

¹³⁶ Informação recolhida em entrevista com o Presidente, realizada em 28 de Janeiro de 2009. Este efeito já fora identificado pela avaliação do projecto COME: “As expectativas criadas com a atribuição do subsídio teve um efeito pernicioso, que pode eventualmente, com o fim do projecto, por em causa a continuidade das sessões do COME nas condições atuais de funcionamento, e influir negativamente na sustentabilidade do projecto” (Rosabal, 2005, pg. 49)

¹³⁷ Um número significativo de docentes formados nas Escolas Normais da Guiné-Bissau encontra-se a leccionar em Cabo Verde, onde não existem atrasos salariais e onde a função docente é muito mais valorizada no quadro de uma carreira mais exigente, mas também mais estável. Outros docentes estão espalhados por vários países, incluindo Portugal, na busca de melhores condições.

¹³⁸ Não existem dados fiáveis sobre o impacto do HIV/SIDA no abandono

progressão nos escalões salariais, atraso no pagamento de salários, distância de Bissau ou de capitais de regiões, onde as possibilidades de acumulação são maiores, disponibilidade de habitação...) em comparação com as alternativas que se lhes apresentam¹³⁹. Observe-se que os baixos salários são também as razões aduzidas para explicar as muito frequentes situações de acumulação de funções docentes no ensino público com outras: com a docência (ou mesmo a propriedade) em escolas não públicas e com o exercício de outras actividades profissionais; nas zonas rurais, dedicam-se mesmo a actividades na agricultura ou na criação de gado, por exemplo.

68. *Padrões de abandono: os mais habilitados, os mais jovens e os das zonas urbanas.* De acordo com as informações recolhidas, os docentes que abandonam o sistema são os mais habilitados, nomeadamente os diplomados pela ENSTT, e os mais jovens, os que têm maiores facilidades na procura de alternativas mais remuneradas, maior segurança profissional, melhor salário, mais estabilidade para a família e melhores condições de trabalho. As probabilidades de abandono parecem ser mais fortes na zona urbana, onde existem maiores alternativas de actividades remuneradas. Na zona rural, os abandonos parecem ser mais frequentes ao nível dos novos professores que não se conformam com as condições locais de trabalho. Finalmente, os abandonos são mais frequentes nos professores do que nas professoras, sendo certo que o corpo docente guineense é essencialmente masculino.

69. *Escolha e permanência no ensino por falta de alternativas.* Mas a docência continua a ser, apesar de tudo, a função mais acessível aos jovens que concluem os estudos liceais ou que abandonam antes de os concluírem. A docência é, de facto, escolhida por muitos mais por falta de outras alternativas de emprego do que pela positiva. E, mesmo nos casos em que há motivação específica para a docência, a mesma acaba, por vezes, por se desvanecer, conduzindo, na falta de alternativas, ao desempenho por resignação devido às fracas condições de trabalho, principalmente nos pontos mais afastados do país.

5.9. Políticas sobre condições de exercício profissional no ensino não público

5.9.1. Regulação do exercício docente nas escolas do ensino privado

70. *A implementação da política existente é inspeccionada?* O Estatuto-Base das Escolas Particulares¹⁴⁰ define uma política sobre a qualificação, o salário a avaliação do desempenho e a participação na formação em serviço do respectivo corpo docente. Assim, este “deverá ser composto de professores cujo nível de formação mínima é o exigido nas escolas oficiais do mesmo nível” (art.º 15º); a direcção destas escolas deverá, relativamente aos professores, pagar-lhes “um vencimento mensal não inferior ao previsto pela Carreira Docente em vigor no País durante os meses do ano escolar” (art.º 14º), garantir-lhes o material didáctico, avaliar no fim do ano lectivo o seu trabalho pedagógico (art.º 14º) e informar o Ministério da Educação sobre o programa da sua formação (art.º 14º); além disso, aos professores destas escolas cabe “participar

¹³⁹ Assinale-se que, na colocação de novos ingressos, a Comissão de colocações tem procurado ter em conta a região de origem dos professores e a sua origem cultural. Mas, mesmo assim, há situações em que os professores preferem estar longe do local da origem para evitar pressões culturais e familiares. Por outro lado, não foram concedidos, até agora, incentivos de fixação de professores nas zonas periféricas pouco procuradas.

¹⁴⁰ Decreto n.º 7/91 de 20 de Maio

nas formas de superação anual organizadas pelo Ministério da Educação” (art.16º). Cabe à Direção Geral do Ensino controlar o cumprimento do Estatuto-Base (art.º 12º). Não houve acesso a dados sobre o cumprimento destes aspectos do Estatuto pelas escolas particulares, nem há indicação sobre os resultados do controle porventura efectuado pelos serviços do ME. Constitui objectivo do actual governo “reforçar a inspecção escolar, velando em particular pela aplicação do regulamento das escolas privadas” (Governo da GB, 2009). Na CPE (2009) prevê-se fomentar a melhoria da oferta de ensino privado, nomeadamente através da formação contínua dos professores e directores das respectivas escolas.

5.9.2. Regulação do exercício docente nas Escolas Comunitárias

71. *Nas escolas comunitárias.* No único diploma legal regulador da criação e funcionamento das escolas comunitárias, o Despacho nº19 de 23 de Julho de 2003, quatro dos doze requisitos exigidos referem-se aos professores, ou seja, ao seu financiamento, às suas habilitações, ao âmbito das suas funções, à sua residência e à duração do compromisso assumido; tudo o resto depende da autonomia das escolas. Assim este regulamento:

- estipula que o Governo e a Comunidade devem garantir o pagamento regular dos professores;
- fixa a 6ª classe como habilitação mínima para a docência no ensino básico elementar e impõe uma formação intensiva nos meses de Agosto e Setembro, durante 3 anos;
- obriga à residência, durante o ano lectivo, na localidade onde lecciona; exige a assinatura de um termo de compromisso de exercício por um ano, como condição de renovação.

O mesmo despacho determina ainda que as Escolas comunitárias devem ter um espaço apropriado, dotado de equipamentos mínimos para o funcionamento normal das aulas. Não há notícia de que a inspecção verifique o cumprimento destes requisitos quando as escolas se encontram já a funcionar; além disso, o Estado não tem respeitado o compromisso de, conjuntamente com a comunidade, garantir o pagamento regular dos professores

5.9.3. Apoio ao desenvolvimento profissional dos docentes do ensino não público

72. *Projectos de formação em serviço de âmbito sectoral e centrados no ensino básico.* A iniciativa de projectos de formação em serviço para os professores das escolas não públicas, sobretudo de escolas comunitárias, tem cabido essencialmente a ONG e à cooperação bilateral, sem prejuízo do apoio da cooperação multilateral, em certos casos; estes projectos têm abrangido professores do ensino básico de um espaço geográfico mais restrito, em geral de um ou vários sectores. Destaca-se a intervenção da FEC nas regiões de Oio, Tombali, Cacheu e Bafatá, entre 2001 e 2007 (IPAD, 2008 b) e, apenas nas duas últimas regiões, entre 2007 e 2009 (FEC, 2008; Caixa 5.1). Na região de Bafatá e Gabú, a Plan GB apoia a construção de jardins de infância e de escolas comunitárias e organiza formação para os docentes. Em Iemberém (no sul do país) há assinalar a formação garantida pela Alternag. Em Cacine e Cassacá, foi a PRODEC/SNVS que apoiou a formação e o acompanhamento dos professores. No arquipélago de Bijagós, destaca-se, nos primeiros anos deste século, um projecto financiado pela Comissão Europeia e implementado pela FASPEBI (Fundação para o Apoio ao Desenvolvimento dos Povos do Arquipélago dos Bijagós).

Caixa 5.1: O projecto +Escola da FEC (FEC, 2008¹⁴¹)

Enquadramento

- Desenvolvido pela FEC, entre 2007 e 2009, com financiamento de vários doadores (IPAD, Plan GB, Action Aid, Igreja Católica GB) junto de escolas comunitárias de Bafatá e Cacheu¹⁴²

Formandos

- Professores do EBE (cerca de sete dezenas), directores e representantes das comunidades

Currículo/aprendizagens esperadas

- Leccionação eficaz dos programas de LP, Matemática e Ciência Integrada do EBE

Formadores

- Em 2008-2009, há 7 formadores no terreno: 5 portugueses deslocados de PT e 2 guineenses;
- São formadores a tempo inteiro e não pontualmente;
- Cada formador acompanha cerca de 12 professores formandos; há que ter em conta o tempo gasto nas viagens e os meios de transporte disponíveis.

Estratégia

- A formação é continuada ao longo do ano e não pontual/concentrada num momento deste;
- Além de sessões de formação e do fornecimento de materiais didácticos, há ainda uma formação-tutoria em sala: observação, análise com o formando, planificação de mudanças...; o que aconteceria, em média, 6 vezes por ano;
- Centrada nas competências de ensinar, mas sempre em função de um conteúdo específico; não há formação pedagógica geral;
- Os formandos estão distribuídos em turmas heterogéneas quanto à competência linguística na LP;
- O apoio não abrange apenas professores, mas envolve os directores (que são elementos da comunidade), mas a metodologia com este é diferente;

Apoio aos formadores

- O apoio aos formadores foi inicialmente prestado por uma Escola Superior de Educação de PT (Torres Novas); a partir de 2008-2009, para obviar aos constrangimentos impostos pela distância, passou ser assegurado por um consultor residente;
- É disponibilizado aos formadores um texto de apoio por disciplina e por classe de escolaridade que funciona como suporte teórico;
- Os formadores, tendo uma boa formação de base, são capazes de auto-formação;
- A consultora reúne mensalmente ou quinzenalmente com os formadores;
- Anualmente há em PT uma formação intensiva, com a duração de 1 mês.

Destaques

- Centrado na mudança das práticas docentes;
- Adequação da estratégia à prossecução desta mudança, graças à inclusão de uma forte componente da formação-tutoria em sala de aula;
- Abrangendo também os directores, dada a interdependência entre desenvolvimento

¹⁴¹ A partir de informação recolhida em entrevista com Simão Leitão e Ana Avillez, em 29 de Janeiro de 2009.

¹⁴² Também desenvolve actividades junto de missionários responsáveis e de directores de escolas privadas e de auto-gestão de Bafatá, geridas pela Igreja Católica

individual na sala de aula e desenvolvimento organizacional;

- Projecto de pequena escala em termos territoriais e do número de actores envolvidos;
- Monitorização da implementação que evidencia alguns constrangimentos ao desenvolvimento do projecto de acordo com o planeado (competência linguística, nível de capacidade crítica e reflexiva dos professores-formandos, assiduidade dos professores, atrasos no pagamento dos salários, distância entre escolas e dificuldades de transportes, etc.), apesar da pequena escala do mesmo;
- Avaliação de resultados incluindo observação de mudanças nas práticas docentes e nas aprendizagens dos alunos.

73. *Participação em projectos da iniciativa do ME.* Saliente-se ainda que há projectos de formação contínua, da iniciativa do ME, que têm estado abertos à participação dos professores das escolas comunitárias: de uma forma geral, todos os professores beneficiaram das acções de formação desenvolvidas no quadro das Comissões de Estudo do Projecto Firkidja (Bicari, 2005; Rosabal, 2005). E no Projecto que lhe sucedeu, cujo apoio externo foi liderado pela UNICEF, também houve participação de alguns professores de escolas comunitárias (ME, 2007; 2008 a). E também há notícia de iniciativas do ME para formação do pessoal que trabalha no domínio da educação de infância.

5.10. Perspectivas de Desenvolvimento das políticas de Gestão do Exercício Docente

74. *No projecto de Lei de Bases do Sistema Educativo.* No projecto de Lei de Bases do Sistema Educativo (ME, s/d) há algumas referências relevantes para as políticas de gestão do exercício docente:

- *Estrutura da carreira e estatuto remuneratório:* devem ser compatíveis com as habilitações e responsabilidades profissionais, culturais e sociais dos professores;
- *Avaliação do desempenho profissional:* condiciona progressão na carreira;
- *Formação contínua:* é um direito; cabe às instituições de formação inicial, aos profissionais da educação e às respectivas estruturas representativas; os docentes devem gozar de períodos afectos à formação contínua, incluindo anos sabáticos

75. *No Programa do VIII de Governo da VIII Legislatura.* Neste programa (Governo da GB, 2009) salientam-se as seguintes referências

- *Recrutamento e remuneração de professores:* adoptar novos critérios para resolver de forma definitiva e sustentável estes processos; regularizar o pagamento dos salários;
- *Ensino em LP:* elaborar e implementar um programa de elevação do nível dos professores em LP.

76. *Na Carta de Política Educativa.* Nesta Carta (CPE, 2009), são mais abundantes as referências à aspectos relacionados com a política de gestão do exercício docente, à maior parte das quais já foi feita alusão no Quadro 2.16. As medidas aí propostas estão relacionadas com

- a construção de salas de aulas,
- a distribuição gratuita de manuais escolares e de materiais didácticos,
- a racionalização da gestão e afectação do pessoal docente,
- os incentivos aos docentes colocados em zonas isoladas,
- o recurso a turmas multi-classes em zonas com número reduzido de alunos,
- a redução dos regimes de múltiplos turnos,
- a redução do rácio alunos/docente,

- o aumento do tempo de aprendizagem dos alunos,
- o aumento das horas lectivas semanais dos docentes,
- o reforço da gestão pedagógica e administrativa das escolas, a implementação de um sistema de formação contínua com implantação de unidades de apoio pedagógico,
- a avaliação das escolas e o apoio da inspecção às escolas mais fracas.

No que ao salário médio dos professores diz respeito a CPE visa mantê-lo na mesma percentagem (4,4) do PIB *per capita*, no ensino básico, e diminuí-lo de 6,6 para 6,5, no ensino secundário; lembre-se, no entanto, que o pressuposto da CPE é de que o crescimento económico será de 6,7% para o período de 2009-2020¹⁴³; trata-se nitidamente de um pressuposto optimista.

5.11. Pontos críticos e desafios das políticas de gestão da actividade docente

77. *Limites à prossecução dos objectivos das desejáveis políticas de gestão da actividade docente.* Entre os objectivos principais das políticas de gestão da actividade docente contam-se os seguintes:

- Atrair para a docência diplomados com a adequada qualificação académica e profissional em número suficiente para responder às necessidades do sistema escolar;
- Proporcionar a aquisição em serviço da competência profissional, quando a oferta não satisfaz a procura de professores qualificados e torna assim necessário o recrutamento de pessoas sem qualificação;
- Motivar os professores recrutados para investir na sua actividade profissional, reduzindo ao mínimo o seu absentismo e acumulação de funções, bem como o abandono precoce da docência;
- Proporcionar condições para que professores competentes e motivados possam manifestar o desempenho docente que melhor promova a aprendizagem dos alunos.

Vários pontos críticos identificados nas políticas de gestão da actividade dos professores na GB fazem com que não estejam asseguradas a adequada competência para o desempenho docente e as devidas condições de motivação para investir no ensino, nem existam os recursos que tornem possível um desempenho promotor da aprendizagem dos alunos.

Instituir carreira docente mais motivadora

78. *Salários baixos e pagos com atrasos crónicos, progressão na carreira suspensa e inexistência de incentivos.* De entre os pontos críticos ligados à carreira docente, para além da relativa complexidade da sua estrutura, destacam-se os seguintes com influência na frágil motivação para investir no ensino de que o absentismo, a acumulação de funções, o abandono e a ausência de candidaturas, nomeadamente para certas localidades, são indicadores:

- Salários baixos, pagos com grandes atrasos, situação agravada com a suspensão de todos os complementos salariais; esta situação, causadora de frequentes greves prolongadas, está não só relacionada com dificuldades de afectação e de gestão orçamental, mas também com a morosidade dos processos formais de admissão de professores como Novos Ingressos e como Contratados;
- Suspensão da progressão na carreira e correlativa estagnação de nível salarial, devidas a dificuldades orçamentais, à ausência de implementação de requisitos essenciais para a progressão, tais como a avaliação do desempenho e o registo de assiduidade, e à

¹⁴³ A CPE não faz referência a crescimento demográfico.

incapacidade dos serviços do ME para verificar a existência de condições de progressão em cada caso concreto;

- Inexistência de incentivos para o exercício docente em localidades menos procuradas;
- Instalações escolares em mau estado e sem as mínimas condições de higiene;
- Inexistência de segurança social em caso de doença.

Proporcionar meios essenciais para o desempenho eficaz

79. *Equipamento escolar, recursos pedagógicos e financeiros, tempo de ensino, elevado número de alunos e heterogeneidade de turmas.* Mesmo que os professores fossem todos competentes para o desempenho docente e estivessem muito motivados para nele investir, existem vários condicionamentos que tornam difícil, ou impossível, a concretização de um desempenho adequado à promoção da aprendizagem dos alunos:

- Mau estado das instalações escolares, falta generalizada de equipamento escolar básico (carteiras, cadeiras, quadros, giz...);
- Inexistência de manuais escolares, que já não são distribuídos há vários anos;
- Ausência de orçamento para despesas de funcionamento;
- Elevado número de alunos por turma e heterogeneidade etária da composição das turmas;
- Tempo escasso para o ensino devido à existência de turnos, às condições de iluminação das escolas, bem como ao atraso e absentismo dos alunos.

Promover formação com mais impacto na prática docente e na progressão na carreira

80. *Formação para qualificação e para actualização.* Mesmo que todos os professores que fosse necessário recrutar tivessem já adquirido a competência exigida pelo desempenho docente, seria ainda necessário garantir-lhes apoio continuado ao desenvolvimento da sua competência profissional. Acontece que, na GB, a maioria dos professores não possui a qualificação formal exigida pela docência, pelo que cabe às políticas de gestão da actividade docente proporcionar oportunidades adequadas não só para actualização da formação, mas também para completamento da mesma. Acontece que a formação em serviço até agora proporcionada se caracteriza pelo pouco impacto na prática docente e na progressão na carreira

81. *Projectos “ad hoc”.* Exceptuando a concessão de bolsas de estudo a uma pequena percentagem dos professores sem habilitação, para aquisição do diploma de qualificação profissional nos cursos de formação inicial, a resposta principal dada pelo ME à necessidade acabada de identificar tem sido o desenvolvimento de sucessivos projectos “ad hoc”. Projectos que têm sido financiados e orientados pela cooperação externa, bilateral e multilateral; importante investimento financeiro tem sido feito neste domínio, ao longo dos últimos 30 anos. Estes projectos, no entanto, além de terem como destinatários prioritários, e quase únicos, os professores do ensino básico e de abranger apenas uma pequena percentagem dos professores das escolas comunitárias¹⁴⁴:

- Nem sempre foram implementados de acordo com o planeamento feito;
- Difícilmente se pode dizer que tiveram impacto relevante nas práticas docentes e nas aprendizagens dos alunos;
- Raramente tiveram impacto no ingresso ou progressão na carreira docente;

¹⁴⁴ Relembre-se que estes, no entanto, têm sido abrangidos por pequenos projectos da iniciativa de ONG, sobretudo, por vezes com apoio da cooperação multilateral ou bilateral.

- Não deram, até hoje, origem a um sistema permanente e sustentado de formação em serviço; as Comissões de Estudo e as Unidades de Apoio Pedagógico, podendo constituir uma dimensão importante deste sistema, têm fraca implantação.

82. *Expectativas irrealistas quanto ao impacto da formação na qualidade do ensino.* No investimento feito em formação houve porventura uma expectativa irrealista quanto aos efeitos desta na qualidade do processo e dos resultados do ensino. De facto, como ficou dito, o desenvolvimento da competência dos professores não é suficiente para um desempenho de qualidade; este é condicionado ainda pela motivação para investir na docência, por parte dos professores, e pela existência de recursos que o tornem possível. Ora nesta duas dimensões (*querer agir e poder agir*) existem muitos constrangimentos e o investimento político não tem sido tão intenso como no caso da formação (para *saber agir*). Acresce que quando esta se desenrola em exercício, a própria aquisição do saber agir se torna difícil com a presença de tais constrangimentos. Isto é, sem a intervenção sustentada naquelas dimensões, aumenta a probabilidade da irrelevância da formação em exercício. Se pode ter sentido atribuir à insuficiente qualificação dos professores os parcos resultados nas aprendizagens dos alunos da GB, não é razoável, contudo, considerá-la como o único factor.

83. *Impacto relevante da instabilidade política, administrativa e escolar na qualidade da formação.* Assinale-se que os pontos críticos destes projectos não derivam só das respectivas características, mas também, e em primeiro lugar, da crónica instabilidade política, administrativa e escolar vivida na GB nas últimas décadas e do contexto socioeconómico do país; estes factores dificultam, sobretudo, a implementação dos projectos de acordo com o planeamento feito (assiduidade e abandono de formandos, distribuição atempada de materiais, etc.), fragilizando, por conseguinte, o respectivo impacto na mudança das práticas e na progressão na carreira. Basta pensar, e é só um exemplo, que não é possível formação em exercício se os professores não estão em exercício, nem acompanhamento de prática docente se os docentes não estão a praticar, mas em greve, como tem acontecido frequentemente por longos períodos; o mesmo se diga se os responsáveis da administração central e regional da educação, coordenadores e executores destes projectos, mudarem frequentemente com as mudanças dos membros do Governo.

Passar dos projectos “ad hoc” à institucionalização da formação contínua

84. *Pontos críticos dos projectos “ad hoc”.* Entre as características específicas destes projectos que têm conduzido ao seu fraco impacto nas práticas docentes, na progressão na carreira e na capacitação institucional nacional, destacam-se as seguintes¹⁴⁵:

- ***Estrutura de coordenação e implementação:*** *multiplicidade de intervenientes e fraca presença das EN.* Os projectos tendem a envolver um número exagerado de intervenientes responsáveis pela sua coordenação e implementação. Esta multiplicação de estruturas complexifica o desenvolvimento dos projectos, contribuiu para o aumento das despesas e provoca conflitos de competências entre os vários organismos centrais e regionais do ME. Um motivo subjacente a esta multiplicação pode ser o de contornar o ambiente desfavorável gerado pelo não pagamento atempado de salários do pessoal da administração da educação. Por outro lado, a participação das EN enquanto instituições tem sido escassa, sendo certo que a sua concentração geográfica constitui um obstáculo a uma presença mais significativa.

¹⁴⁵ Com base essencialmente na apreciação de Furtado (2006) corroborada em alguns pontos pelos relatórios de avaliação dos dois mais recentes projectos de formação (Rosabal, 2005; Ministério da Educação 2008 a) e por testemunhos de pessoas-chave, recolhidos ao longo do trabalho de campo.

- **Formadores:** *inexistência de um corpo estável e competente.* Raramente esteve no centro das preocupações dos projectos a formação de um corpo de formadores estável e disponível. Na maioria dos casos, os formadores são recrutados de entre os técnicos que ocupam posições-chaves nas estruturas da administração central ou regional do ME, nem sempre com a devida competência para a função ou para a área específica de formação, sobretudo quando se trata do acompanhamento da prática docente, e aos quais, em cada caso, é proporcionada uma formação *ad hoc*¹⁴⁶. Esta prática tem originado paralisações e disfunções em estruturas da administração a que cabem outros papéis no processo de formação. Acresce que cada projecto recruta os seus formadores que nem sempre são os mesmos que participaram em projectos anteriores.
- **Formandos:** *heterogeneidade.* Em geral, os projectos não identificam previamente os diferentes níveis de qualificação, de competência e de experiência profissional dos professores, o que origina grupos tão heterogéneos em que é difícil ter em conta a diversidade das necessidades de formação. Em alguns projectos, procurou-se ter em consideração esta diversidade, mas tendo apenas em conta o nível formal de escolaridade, o que não é suficiente¹⁴⁷. De facto, a maioria dos projectos não deu relevância à identificação dos perfis de entrada na formação.
- **Perfil de saída:** *frágil de articulação com programas e manuais de ensino e com o contexto de ensino na GB.* O currículo de formação tem incluído, em geral, as duas componentes, a académica e a pedagógica. Mas os conteúdos programáticos nem sempre correspondem às exigências dos programas oficiais de ensino e às orientações dos manuais utilizados, nem às reais dificuldades encontradas pelos formandos no seu desempenho profissional, no contexto específico das escolas da GB. O que estaria relacionado com o predomínio do contributo externo importado.
- **Recursos didácticos:** *inadequados ao contexto, de difícil compreensão e não distribuídos atempadamente.* Há a tendência para cada projecto recorrer à elaboração dos seus próprios manuais, o que nem economicamente é justificado. Os manuais apresentam, em geral, uma linguagem de difícil acesso para o nível dos formandos. Além disso, são poucos os modelos que incluem a concepção e a produção de materiais didácticos a partir dos recursos locais disponíveis e em consonância com a política de educação e o contexto escolar guineense. Finalmente, em alguns casos, os materiais são organizados, produzidos ou adquiridos depois da concretização da formação, ou nos seus momentos finais.
- **Acompanhamento da prática docente:** *difícil operacionalização.* Embora alguns projectos prevejam esta dimensão, de relevância capital para o impacto da formação na melhoria das práticas docentes, poucos são os casos em que foram criadas condições materiais e logísticas para a operacionalização de processos de acompanhamento e observação dos formandos no contexto escolar. Além disso, não tem sido dada a devida atenção ao papel de coordenação pedagógica que podia ser desempenhado pela direcção de cada escola, como é assinalado, por exemplo, na avaliação do COME (Rosabal, 2005, pg.48).

¹⁴⁶ Como se lê na avaliação do mais recente projecto de formação, liderado pela UNICEF: “O nível académico dos Formadores é ainda baixo, especialmente em algumas áreas; havia formadores com nível académico inferior a Formandos com nível de 9ª classe, o que se constitui num problema pedagógico” (Ministério da Educação, 2008 a, p. 81).

¹⁴⁷ Como se lê na avaliação do mais recente projecto de formação liderado pela UNICEF: “O nível de domínio de conteúdos pelos Formandos revelado nas Turmas não correspondia ao nível académico declarado no início do Programa” (Ministério da Educação, 2008 a, pg 53).

- **Certificação:** *ausência de certificação com implicações na carreira docente.* Na maioria dos projectos não houve esta preocupação e, portanto, a formação não foi certificada. Noutros casos, houve certificação, mas sem efeito na carreira docente. Verifica-se, além disso, a tendência para a certificação se basear apenas em função da frequência de um curso ou do aproveitamento nas disciplinas do curso, sem verificação da competência em situação de prática docente. Além disso, não tem sido considerada a possibilidade de os professores poderem ser certificados também com base na competência adquirida na *experiência profissional*, devidamente comprovada, sobretudo nos casos de professores com muitos anos de docência, ainda considerados como professores não formados.
- **Avaliação dos projectos:** *limitada, em geral, ao historial da implementação.* Em muitos projectos não houve avaliação dos resultados conseguidos pelos formandos, sobretudo em termos de mudanças nas suas competências profissionais; muito menos existe qualquer tentativa de relação entre formação e aproveitamento dos alunos, o que será mais fácil quando os resultados dos exames nacionais forem devidamente tratados. A maioria das avaliações centra-se no historial da implementação dos projectos.
- **Formação ou complemento salarial?** Alguns projectos foram atribuindo um subsídio financeiro aos participantes, em princípio para cobrir as despesas que estes fazem em viagens, refeições e estadia; em alguns casos, pelo menos, o montante do mesmo tem sido superior às despesas feitas, pelo que constitui objectivamente um complemento salarial¹⁴⁸. Se é exacto que, deste modo, tem sido um factor acrescido de motivação, também é exacto que tem conduzido a fazer depender da concessão deste tipo de subsídio a participação em actividades de formação, tornando-se esta medida dos organismos internacionais financiadores um obstáculo ao desenvolvimento de um sistema localmente sustentável de formação em exercício.
- **Capacitação institucional nacional e desenvolvimento de sistema permanente.** De uma forma geral, os projectos de formação foram recorrentemente colocadas sob forte dependência, do ponto financeiro e de recursos pedagógicos e humanos, de apoios de organismos externos, que foram variando. Este facto leva a que tenham predominado as perspectivas das entidades financiadoras, deixando pouco espaço para as políticas nacionais, frágeis, reconheça-se. Além disso, cada projecto tem os seus programas, metodologias e materiais e recruta os seus formadores¹⁴⁹, sem ter em conta o que foi feito em projectos anteriores, o que não proporciona um processo de progressivo aperfeiçoamento dos mesmos ao longo do tempo. Dir-se-ia que só muitos dos formandos, que vão passando de projecto em projecto, são o único elemento permanente. Neste contexto, os projectos pouco ou nada têm contribuído para uma real capacitação de instituições e recursos humanos locais e para o desenvolvimento sustentável de um sistema de formação de professores em exercício.

¹⁴⁸ Como se lê no relatório do mais recente projecto de formação liderado pela UNICEF: “É lícito analisar que o Programa de Formação de Professores nesse contexto, cumpriu também um papel compensatório, ainda que isso não tenha sido intencionalizado ou planejado, tendo os subsídios (*per diem*) assegurados diariamente aos Formadores e Formandos convertido em renda substitutiva dos salários, em constante atraso” (Ministério da Educação, 2008 a, p.37).

¹⁴⁹ Verificando-se, por vezes, rotatividade de formadores no âmbito do mesmo projecto (Ministérios da Educação 2008 a, p. 81).

6. Medidas Prioritárias de Política Docente na GB

1. *Medidas para responder aos desafios.* Tendo presente a análise realizada neste estudo, este capítulo final selecciona algumas medidas prioritárias para a resolução dos principais desafios da política docente na GB identificados ao longo do estudo.

6.1. Aumentar a quantidade, melhorar a qualidade e promover a equidade

2. *Aumento do número de professores, qualidade da qualificação e das condições de desempenho docente e equidade na distribuição dos professores pelas escolas.* Os principais desafios da política docente na GB, identificados ao longo do estudo, são:

- Qualificar o número de professores necessários para a expansão do sistema escolar;
- Assegurar, ao mesmo tempo, a adequada qualificação dos professores já em exercício e a recrutar;
- Oferecer condições de exercício docente que, por um lado, fomentem a motivação profissional dos professores e, por outro, lhes proporcionem os meios que tornem possível o desempenho promotor da aprendizagem dos alunos;
- Promover a equidade na distribuição dos professores pelas escolas.

6.1.1. Qualificar professores em número suficiente

3. *Educação pré-escolar: a assegurar pela iniciativa não pública.* Dada a fraca evolução da oferta, prevista na CPE, a assegurar predominantemente pela iniciativa não pública, o necessário aumento de educadores de infância pode ser garantido pela emergente oferta privada de oferta formativa, com eventual apoio financeiro público.

4. *Ensino básico: aumentar as vagas para formação e melhorar a eficiência interna dos cursos.* Para aumentar a oferta de professores qualificados de modo a responder à procura resultante da expansão da taxa de escolarização do ensino básico, definida na CPE, é necessário aumentar o número de vagas da oferta formativa pública, ou em parceria público-privada, e melhorar a eficiência interna das formações: aumento da taxa de conclusão pela diminuição das taxas de abandono e de repetência.

5. *Ensino secundário: planear as vagas de formação em função das necessidades de cada disciplina.* Para responder à expansão da taxa de escolarização do ensino secundário, definida na CPE, mais do que aumentar significativamente o número total de professores a formar, urge adequar as vagas às necessidades de professores em cada disciplina do plano de estudo, actual e futuro, do ensino secundário, o que exige a prévia identificação destas; urge ainda criar formações para as disciplinas até agora não contempladas na oferta da instituição de formação.

6. *Identificar e qualificar o número de formadores necessários, nomeadamente de didáctica das disciplinas.* Será preciso identificar e qualificar o número de formadores necessários exigido pelo aumento de professores a qualificar. Mesmo que a redução da duração dos cursos de formação para o ensino básico e a eventual melhoria da eficiência interna das formações façam com que o aumento do número total formadores não seja proporcional ao de formandos, haverá disciplinas em que esta proporcionalidade será exigida, nomeadamente no domínio das didácticas específicas (e da correlativa orientação da prática pedagógica) e das disciplinas para as quais não houve até agora oferta de formação inicial.

7. *Instalações, equipamentos e orçamento.* Se já com o número actual de formandos existem problemas graves no que a instalações, equipamentos e orçamento de funcionamento diz respeito, a formação de um maior número de professores não será possível sem a resolução destes problemas e sem o aumento dos meios materiais disponibilizados, sobretudo se for tida em conta a necessidade de substancial melhoria das condições salariais dos formadores e de descentralização da oferta formativa, a que será feita referência mais adiante.

6.1.2. Qualificar professores competentes

8. *Professores capazes de desempenho eficaz.* Para que haja professores capazes de desempenhar eficazmente será necessário tomar medidas para adequar os perfis de qualificação profissional docente e para melhorar os programas de formação, isto é, é indispensável tomar medidas relativas aos objectivos e aos processos de capacitação dos professores em exercício e a recrutar. Para o efeito será de reforçar o papel e a capacidade das instituições tradicionalmente mais dedicadas à formação inicial e orientar neste sentido o apoio financeiro e técnico da cooperação externa.

9. *Adequar os perfis de qualificação profissional.* Entre as principais medidas de adequação dos actuais perfis de qualificação profissional dos futuros professores, e daqueles já em serviço, destacam-se:

- O perfil de qualificação de professores generalistas para o ensino básico deve abranger a preparação para a docência nos seis anos deste ensino;
- O perfil de qualificação de professores de disciplinas do ensino secundário deve abranger a preparação para a docência nos seus dois ciclos;
- É necessário criar perfis de qualificação para as disciplinas do actual plano de estudos para as quais até agora não existiu oferta formativa, bem como para novas disciplinas que venham a ser criadas, nomeadamente na prevista via técnico-profissional;
- Todos os perfis de qualificação, de professores polivalentes ou de disciplina:
 - necessitam de garantir uma melhoria substancial da competência dos diplomados no domínio da Língua Portuguesa, a língua de ensino;
 - precisam de ter em conta as exigências dos programas cuja docência vão assegurar, nomeadamente os resultantes da prevista reforma;
 - devem preparar para docência de uma população escolar caracterizada pela heterogeneidade, com origens de vária ordem.

10. *Melhorar os programas de formação.* Entre as medidas para melhorar os programas de formação de professores com vista a garantir a aquisição das competências inerentes aos respectivos perfis de qualificação profissional, destacam-se:

- Situar toda a formação inicial de professores ao nível pós-secundário, num único tipo de instituição, a Escola Normal Superior inserida no ensino universitário, com as consequentes adequações ao regime jurídico e à carreira docente deste;
- Aumentar a exigência do nível de competência no domínio da Língua Portuguesa no processo de selecção para todos os cursos de formação e dar uma atenção prioritária ao aprofundamento desta competência no início dos cursos;
- Melhorar profundamente a qualidade da componente de prática pedagógica, a desenvolver em parceria com as escolas básicas e os liceus;
- Alterar o processo de certificação profissional dos diplomados de modo a garantir que à mesma corresponde competência efectiva para o desempenho docente; por exemplo, conferir a certificação definitiva apenas após um ano de exercício profissional, devidamente apoiado;

- Atrair e seleccionar formadores devidamente qualificados e proporcionar oportunidades de elevação do nível de qualificação e de actualização aos formadores em serviço;
- Garantir aos formadores condições de trabalho, salariais e outras, que fomentem o investimento no desempenho das suas funções e exigir, em consequência, assiduidade, competência e dedicação;
- Disponibilizar os equipamentos e materiais pedagógicos essenciais para o ensino e a aprendizagem de carácter experimental, activo e prático e para o estudo independente;
- Reorganizar e melhorar substancialmente os processos de gestão pedagógica dos cursos e da docência de cada disciplina dos seus planos de estudos;
- Desenvolver um dispositivo de avaliação externa dos cursos cujo objectivo prioritário seja, num primeiro momento, fomentar a capacidade de auto-avaliação da própria instituição e o desenvolvimento da qualidade da oferta formativa.

11. Formação em serviço e contínua: atribuir um papel liderante às instituições de formação inicial. Com vista a promover a transição de uma cultura de projectos “ad hoc”, com pouco impacto na mudança das práticas pedagógicas /e na carreira docente), para a institucionalização da formação em serviço dos professores, poderiam contribuir as seguintes medidas:

- Intensificar o papel na formação em serviço dos professores por parte das instituições tradicionalmente mais consagradas à formação inicial; para o efeito estas instituições, sobretudo se descentralizadas geograficamente, podem
 - organizar cursos específicos de qualificação profissional de professores em serviço, eventualmente com uma vertente multimédia assegurada a distância, desde que acompanhada localmente de apoio presencial, e/ou
 - continuar a aceitar professores em serviço, com ou sem o estatuto de bolseiros conforme a distância entre a escola e a instituição de formação, para frequência dos cursos normais de formação inicial, mas com creditação de unidades curriculares, na sequência de creditação de competência adquirida na experiência profissional, e com prática pedagógica assistida no estabelecimento onde continuam a ensinar quando o estatuto de bolseiro não se justificar;
- Institucionalizar a participação liderante das instituições de formação inicial na formação contínua dos professores com qualificação profissional, no contexto de parcerias a estabelecer com os estabelecimentos escolares e com a administração da educação, sendo os professores locais orientados e apoiados pelos formadores das instituições de formação inicial;
- Criar a figura de formador local permanente, a tempo inteiro ou parcial, com papel relevante na formação inicial, na formação inicial em serviço, no apoio ao primeiro ano de exercício profissional docente e na formação contínua, apoiado no seu papel de formador, a desenvolver essencialmente no contexto da escola e da sala de aula, pelas instituições de formação inicial e delas dependente, ainda que no quadro da parceria destas com as escolas e a administração da educação.

12. Prioridade da cooperação externa à actividade das instituições de formação inicial. No quadro da concepção das funções das Escolas Normais, acabada de referir, o apoio técnico e financeiro da cooperação externa terá provavelmente impacto mais relevante, eficaz, eficiente e sustentado na qualidade do desempenho docente se der prioridade às actividades destas Escolas, em vez de se concentrar como até agora em projectos “ad hoc”.

6.1.3. Garantir condições de motivação e de possibilidade para o desempenho docente

13. Professores que queiram e possam desempenhar eficazmente. Além de garantir a qualificação de professores, é necessário que estes se sintam atraídos pelo emprego docente e nele permaneçam devidamente empenhados no seu desempenho profissional, mantendo em níveis baixos as taxas de absentismo, de acumulação de funções e de abandono precoce da profissão; é ainda indispensável que disponham dos meios que tornam possível o desempenho conducente à aprendizagem dos alunos. Isto é, além de professores que sejam capazes de desempenhar, são necessários professores que queiram e que possam desempenhar para a prossecução dos objectivos da educação escolar. Para o efeito, é necessário garantir algumas condições de exercício profissional. Entre as principais medidas relativas aos desafios identificadas no estudo para garantir a motivação e a possibilidade de desempenho eficaz, destacam-se medidas relativas a condições salariais, materiais e organizacionais.

14. Condições salariais. Entre as medidas relativas às condições salariais, destacam-se:

- Pagar regular e atempadamente os salários;
- Tornar efectivo o funcionamento da progressão na escala salarial da carreira docente, em função do mérito;
- Aumentar o orçamento público para a massa salarial, de modo a garantir níveis salariais que possibilitem dedicação integral à actividade docente na escola pública e tornem desnecessário a acumulação com outras actividades;
- Aumentar o número de docentes com vínculo laboral permanente;
- Garantir um sistema de segurança social em caso de doença.

15. Condições materiais. Entre as medidas relativas à disponibilização de recursos, destacam-se:

- Requalificar os edifícios escolares de modo a que funcionem em razoável estado e com condições mínimas de higiene e de iluminação;
- Dotar as escolas com o equipamento escolar básico (carteiras, cadeiras, quadro, giz...) e com receita para as despesas imprescindíveis de funcionamento;
- Distribuir regular e atempadamente manuais a professores e alunos.

16. Condições organizacionais. Entre as medidas relativas às condições organizacionais, destacam-se:

- Aumentar o tempo diário e anual de ensino, diminuindo o número de turnos, melhorando a iluminação das salas e promovendo a assiduidade dos professores e dos alunos;
- Reduzir o número de alunos por turma, quando for superior à média definida para cada nível de ensino;
- Certificar, no todo ou em parte, a qualificação profissional docente pelo reconhecimento da competência adquirida ao longo da experiência docente, nomeadamente graças à frequência de programas de formação em serviço, desde que a competência seja manifesta em contexto de sala de aula e verificada através de procedimentos rigorosos;
- Oferecer oportunidades de aquisição de qualificação profissional aos que, não a possuindo, não obtiveram a certificação total através do processo de reconhecimento de competência;
- Promover o apoio à melhoria das práticas docentes, proporcionado directamente em contexto de escola e de sala de aula pela inspecção e pela direcção da escola, ou por docentes da mesma a quem são atribuídas estas funções;
- Exigir competência, assiduidade e empenho na actividade docente no seguimento da melhoria das condições laborais.

6.1.4.Promover a equidade na afectação dos professores às escolas

17. *Equidade quantitativa, de qualificação, de vínculo laboral e de género.* Como ficou evidenciado ao longo do estudo, o número de professores nem sempre é proporcional ao número de alunos em cada escola e esta desproporcionalidade é mais elevada numas regiões do que noutras. E se há ainda uma grande percentagem de professores sem qualificação profissional esta percentagem é mais elevada numas regiões do que noutras e mais elevada nas escolas comunitárias do que nas outras, o mesmo acontecendo com a correlativa percentagem de professores com vínculo laboral precário. Finalmente, a percentagem de professoras é muito inferior à dos professores no conjunto do país e, mesmo assim, mais elevada numas regiões do que noutras. Superar estas ausências de equidade na distribuição de professores é um desafio da política docente na GB para cuja resolução podem contribuir as medidas seguintes:

- Descentralizar geograficamente a oferta de formação inicial de professores;
- Criar incentivos ao aumento da frequência da formação inicial por residentes em zonas afastadas dos locais onde esta é oferecida com a obrigação de, uma vez diplomados, exercerem, a docência em escolas menos procuradas, durante um período mínimo de tempo;
- Criar incentivos à frequência da formação inicial e à candidatura à docência por parte das jovens, sem prejuízo de medidas mais vastas com impacto a médio prazo conducentes a taxas mais elevadas da respectiva escolarização e conclusão do ensino secundário;
- Criar incentivos à colocação e permanência em escolas e regiões normalmente menos procuradas; por exemplo, complementos financeiros, progressão mais rápida na carreira, prioridade no acesso à qualificação profissional, apoio de proximidade para inserção na docência, alojamento...)
- Conceder prioridade à atribuição do estatuto de bolseiro, e de outros incentivos financeiros, para frequência de cursos de formação inicial, a docentes que se encontram em serviço em regiões com maior percentagem de professores sem qualificação profissional, com a obrigação de, uma vez diplomados, exercerem, a docência em escolas dessas regiões, durante um período mínimo de tempo;
- Desenvolver modalidades transparentes de colocação de professores;
- Incluir os docentes das escolas comunitárias nas medidas que visam o completamento de qualificação académica e/ou profissional.

6.1.5.Condicionantes globais à implementação das medidas necessárias

18. *Mudanças profundas no contexto económico e político e na administração pública da educação.* Para terminar, é de lembrar que, como ficou acentuado no primeiro capítulo, será muito difícil implementar com eficácia, eficiência e sustentabilidade as medidas necessárias se não ocorrerem alterações profundas no contexto económico, político e administrativo da GB. Este contexto condiciona, desde logo, a disponibilidade do orçamento indispensável e o funcionamento estável, competente e organizado da administração pública da educação, a nível central, regional e local.

19. *Perspectiva sistémica na política docente.* De assinalar ainda a vantagem em adoptar uma perspectiva sistémica na reforma da política docente. É importante agir simultaneamente nos factores que contribuem para que os professores sejam

competentes, estejam motivados para o desempenho profissional e disponham dos meios que possibilitam o desempenho conducente à aprendizagem dos alunos. Agindo apenas sobre uma das vertentes – a da competência, a da motivação e a dos meios – fragiliza grandemente o impacto das medidas na aprendizagem dos alunos.

Referências

- AD (Julho de 2006). *Avaliação de Impacto do 1º e 2º Curso de Auxiliares de Educadores de Infância: Relatório Final*. Bissau
- ADPP (Outubro 2007). *Memorando de Entendimento entre o Governo da República da Guiné-Bissau e a Associação de Ajuda de Desenvolvimento do Povo para o Povo na Guiné-Bissau para a Criação e Operação de 7 Escolas de Formação de professores denominadas “Escolas de Professores do Futuro” na Guiné-Bissau*.
- BAD (2003). *Republic of Guinea Bissau: Education Project III*.
- Banco Mundial (Dezembro 2005). *Guinea-Bissau: Basic Education Support Project*
- Banco Mundial (Junho 2008). *República da Guiné: Prestação de Serviços Sociais Básicos num Contexto de Fragilidade Estatal e de Transição Social*.
- Bernard, Jean-Marc e outros (2007). Réformes des programmes scolaires et acquisitions à l'école primaire en Afrique : Mythes et réalités. *International Review of Education*, Springer 2007
- Bicari, Lino (2005). *Escola Comunitária no Contexto do Sistema nacional de Ensino e Formação da Guiné-Bissau*. Bissau: Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário
- Borges, Maria Dulce Almeida (1996). *Contribution à l'Etude de la Professionalisation des Enseignants en Afrique Subsaharienne: Le Cas de la Guinée-Bissau*. Paris : Université de Nanterre (DEA en Sciences de l'Education).
- Callewaert, G., Steensen, J. & Ba, M. (2009). *As Escolas Normais da G-B: a Formação Inicial dos Professores do Primário*. Assistência Técnica ao “Plano Sectorial de Educação 2009-2020.
- Cunha, J. & Ba, M. (Março 2008). *Diagnóstico das Escolas de Formação de Professores do Ensino Básico* (Relatório para o ME da GB)
- EIU (2008). *Country Profile 2008:Guinea-Bissau*. Londres: The Economist Intelligence Unit.
- Embaixada de França (2008). *França – Guiné-Bissau: Documento Quadro de Parceria 2008-2012*.
- ENSTT (Novembro, 2008). *Projecto de Reabilitação das Infra-estruturas da Escola Normal Superior Tchico Té*. Bissau: Autor
- FEC (2008). *Projecto +Escola: Relatório de Avaliação Intercalar*
- Furtado, Alexandre (2005). *Administração e Gestão da Educação na Guiné-Bissau: Incoerências e Descontinuidades*. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento).
- Furtado, Alexandre (2006). *Formação Contínua: Algumas Experiências da Guiné-Bissau*.
- Furtado, Alexandre (2007). *Estudo sobre o Projecto GNB0021*. Bissau: PLAN-Guiné
- Governo da Guiné-Bissau (1988). *Decreto nº61/88 de 30 de Dezembro: Regulamento da Carreira Docente*
- Governo da Guiné-Bissau (1991). *Decreto nº7/91 de 20 de Maio: Estatuto-Base das Escolas Particulares*.
- Governo da Guiné-Bissau (2006). *National Poverty Reduction Strategy Paper*
- Governo da Guiné-Bissau (2009). *Programa de Governo da VIII Legislatura*.
- International Crisis Group (2008). *Guinea-Bissau: In Need of a State*. Bruxelas : Autor (Africa Report nº142)
- International Crisis Group (2009). *Guinea-Bissau: Beyond Rule of the Gun*. Bruxelas : Autor (Africa Briefing nº61).
- IPAD (2008 a). *Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau (PASEG: Ano Lectivo 2008-2009)*. Bissau: Autor
- IPAD (2008 b). *Avaliação de Três Intervenções no Sector da Educação na Guiné-Bissau (2000-2007)*. Lisboa: Autor

- Levy, Isabel (2001). *Dinâmica do Ensino Popular na Guiné-Bissau: O Caso das Escolas Populares do Bairro de Quelelé; Uma Alternativa para o Futuro do Sistema Educativo*. (Tese de mestrado apresentada na Universidade Aberta de Lisboa)
- Lopes, Catarina (2007) *Participação das Populações Locais no Desenvolvimento da Educação. Caso de Estudo: Escolas Comunitárias da Região de Bafatá. Guiné-Bissau 2004-2006*. (Tese de mestrado apresentada no ISCTE, Lisboa).
- Ministère de l'Economie (2006). *Enquête para Grappes à Indicateurs Multiples, Guinée-Bissau 2006*. Bissau : Ministère de l'Economie.
- Ministério da Educação (2003 a). *Plano Nacional de Acção Educação para Todos*.
- Ministério da Educação (2003). *Despacho nº19 de 23 de Julho de 2003: Critérios para a criação de Escolas Comunitárias*
- Ministério da Educação (2007). *Programa de Formação dos Educadores do Ensino Básico da Guiné- Bissau*.
- Ministério da Educação (2008 a). *Relatório de Consultoria do Programa de Formação dos educadores do Ensino Básico da Guiné Bissau*
- Ministério da Educação (2008 b). *Atelier de Programação (do Projecto BAD/Educação III)*
- Ministério da Educação (2009). *Carta da Política do Sector Educativo*
- Ministério da Educação (s/d a). *Proposta de Lei de Bases do Sistema Educativo*
- Ministério da Educação (s/d b). *Proposta de Lei sobre o Estatuto da Carreira Docente*
- Monteiro, J.H. (2005). *A Educação na Guiné-Bissau: Bases para uma Estratégia Sectorial Renovada*. (PAEB/FIRKIDJA)
- PNUD (2008). *Human Development Report 2007/08*.
- PNUD (2009). *Human Development Report 2009*.
- Portugal, Gabriela (2006). *Projecto: Formação em Educação de Infância*. Bissau: CIEE
- RESEN (Junho 2009). *Eléments de Diagnostic du Système Educatif Bissau-guinéen*
- Robles, Ana Paula (2008). *Projecto Unidades de Apoio Pedagógico/Pólos de Língua Portuguesa. Relatório do ano lectivo 2007/2008*. Bissau: ICA
- Rosabal, Maritza (Fevereiro de 2005). *Avaliação Final do Programa de Reactivação e Aperfeiçoamento das COME*. Bissau: Ministério da Educação
- Saal, Hamidou Nacuzoun (2004). *Le Renforcement des Capacités dans les Institutions de Formation des Enseignants en Afrique Subsaharienne : Guinée Bissau*. Paris: UNESCO
- UNESCO (2009 a). *Termes de référence :Evaluation des dispositifs de formation initiale des enseignants du second degré en Guinée-Bissau*. Dakar : UNESCO
- UNESCO (2009 b). *Termes de référence: Appui à la rédaction d'un nouveau curriculum et de documents de référence pour la formation initiale des enseignants du second degré en Guinée Bissau*. Dakar : UNESCO

Anexo

Lista de entidades contactadas na Guiné-Bissau¹⁵⁰

Membros do Governos
Aristides Ocante da Silva , Ministro da Educação
Fernando Gomes , Ministro da Função Pública, Trabalho e Modernização
Besna Na Fonte , Secretário de Estado do Ensino
Dirigentes do Ministério da Finanças
Romão Lopes Varela , Director-Geral do Orçamento e Contabilidade Pública
Dirigentes e Técnicos do Ministério da Educação
Carlos Pereira , Secretário-Geral do Ministério Armando Sami , Director de Recursos Humanos da Secretaria-Geral Mussá Dabó , Assessor do Secretário-Geral
Domingos Sanca , Inspector
Mamadou Jassi , Director do GIPASE
Jailson Cuino , Director-Geral do Ensino Superior
Juvenal Batican , Director-Geral do Ensino Básico e Secundário
Olímpia Moura , Responsável do serviço de Educação Pré-escolar
Armando Sanca , Presidente do INDE
Alfredo Gomes , Coordenador do Plano Sectorial (Ex-Ministro da Educação)
Rui Landim , Coordenador do Programa Educação para Todos
Augusto Pereira , ex-Secretário de Estado do Ensino e ex-director do INDE
Administração regional, sectorial e local da educação

¹⁵⁰ 25 de Janeiro a 7 de Fevereiro de 2009-02-07

Causo Mané , Director do Sector Autónomo de Bissau
Domingos Quecuta , Inspector de Sector de Bissorã e responsável da Administração Sectoral da Educação de Bissorã
Amândio Soares , Director da Escola Básica Unificada 4º Congresso (Bissorã)
Responsáveis de instituições de formação inicial de professores
Mamadou Balde , Director da Escola Normal Amílcar Cabral (Bolama)
Director, Sub-Director e Secretária Docente da Escola Normal 17 Fevereiro (Bissau)
Figuiinho , Director da Escola Normal Superior Tchico Té (Bissau) Pascoal Cunha , Sub-Director da Escola Normal Superior Tchico Té (Bissau) Presidente Conselho Disciplinar Secretário Disciplinar.
Ana Paula Robles , Responsável da Delegação do Instituto Camões, Licenciatura de Língua Portuguesa Domingos Lopes , Coordenador do Departamento de Língua Portuguesa da Escola Normal Superior Tchico Té, Licenciatura de Língua Portuguesa
Joaquim Pereira , Presidente da Comissão Inter-diocesana do Ensino Outros professores membros da Comissão
Isabel Ribeiro Levy , Membro da direcção da AD
Artemisa Américo Dimande , Directora Nacional da ADPP Asger Nyruup , Coordenador de Projectos da ADPP Armando João da Silva , Assessor da ADPP
Responsáveis de projectos de formação em serviço de professores
Alexandrino Gomes , Coordenador do BAD- Educação III
Simão Leite , Responsável do Projecto Mais Escola/FEC Ana Avillez , Formadora de Formadores do Projecto Mais Escola/FEC
Helena Castro , Responsável do PASEG/IPAD; Manuel Oliveira , Professor do PASEG/IPAD
Ana Paula Robles , Directora da Delegação do Instituto Camões, Projecto UAP/ Língua Portuguesa Domingos Lopes , Coordenador do Departamento de Língua Portuguesa da Escola Normal Superior Tchico Té, Projecto UAP/ Língua Portuguesa
Dirigentes de Sindicatos de Professores
Vença Mendes , Presidente do SINAPROF
SINDEPROF, entrevista marcada não se realizou

Membros de organizações de cooperação multilateral e bilateral

Geraldo Martins , Banco Mundial, Dakar (Ex-Ministro da Educação da Guiné-Bissau)

Cármén Pereira , Banco Mundial, Liaison Officer, Bissau
--

Jean-Marc Bernard , UNESCO, Pôle Dakar

Guilherme Zeverino , Adido para a Cooperação da Embaixada de Portugal
--

UNICEF , entrevista marcada não se realizou
--