

**REPUBLICA DA GUINÉ-BISSAU**

**RELATORIO**

**DIAGNOSTICO DAS ESCOLAS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES  
DO ENSINO BASICO**

**- Contribuição para uma qualidade de ensino -**

**Março de 2008**

**Jacqueline Freire Cunha – Consultora internacional**

**Mercelina Santos Ba – Consultora nacional**

Ministério de Educação e Ensino Superior

Fundo das Nações Unidas para a Infância

## A ESCOLA

"Escola é...  
O lugar onde se faz amigos  
Não se trata só de prédios, salas, quadros,  
Programas, horários, conceitos...

Escola é, sobretudo, gente,  
Gente que trabalha, que estuda,  
Que se alegra, se conhece, se estima.  
O diretor é gente,  
O coordenador é gente, o professor é gente,  
O aluno é gente,  
Cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor  
Na medida em que cada um  
Se comporte como colega, amigo, irmão.  
Nada de 'ilha cercada de gente por todos os lados'.  
Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir  
Que não tem amizade a ninguém  
Nada de ser como o tijolo que forma a parede,  
Indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,  
é também criar laços de amizade,  
é criar ambiente de camaradagem,  
é conviver, é se 'amarrar nela'!

Ora , é lógico...  
numa escola assim vai ser fácil  
estudar, trabalhar, crescer,  
fazer amigos, educar-se,  
ser feliz."

Paulo Freire

## Apresentação

O presente Relatório preliminar da Consultoria contempla os elementos centrais do resultado do Diagnóstico das duas Escolas Normais de Formação de Professores do Ensino Básico da Guiné Bissau – Escola Normal Amílcar Cabral (ENAC) e Escola Normal 17 de Fevereiro – e formula propostas de reestruturação e fortalecimento institucional na perspectiva de melhoria da qualidade de ensino no país.

A Consultoria teve como **objectivos** *Diagnosticar a realidade actual das duas Escolas Normais de Formação de Professores do Ensino Básico e Elaborar proposta de reforma e de estruturação das Escolas de formação de professores do Ensino Básico*, e cujos **produtos** são: *Documento de diagnóstico exhaustivo; Plano de reforma e de estruturação das escolas de formação de professores do primário, contemplando propostas de reestruturação que respondam aos critérios de uma estrutura que tem por vocação a formação dos professores no contexto sub-regional e de lusofonia e considera os aspectos relativos aos: (i) recursos humanos, didáctico - pedagógicos/materiais e financeiros, (ii) a estruturação e organização das escolas de formação, (iii) aos conteúdos de formação.*

Embora as tarefas descritas nos Termos de referencia pareçam num primeiro momento e de certo modo possível de realização em tempo programado, a realidade revelou mais dificuldades do que se poderia prever. Assim, obstáculos de ordem organizacional e de gestão administrativa se evidenciaram, sobretudo porque as Escolas e outras Instituições que são importantes fontes de pesquisa carecem de memória institucional.

A oralidade na sua vertente mais aguda caracteriza as instituições objecto do estudo, aliada à dispersão dos poucos documentos normativos e pedagógicos, estes últimos dos quais alguns encontrados em manuscritos. Essas, entre outras situações, dificultaram sobremaneira um trabalho sério de diagnóstico de instituições de formação de educadores.

O engajamento, o compromisso e o relacionamento das educadoras em cargo desta consultoria com os demais técnicos e quadros do Ministério de Educação impulsionaram e contribuíram no processo e nos resultados do trabalho, que se inspira do legado de Paulo Freire sobre a educação e a escola.

## I. Formação Inicial de Professores: o que o Diagnóstico revelou

O Diagnóstico tentou contextualizar a trajectória histórica das Escolas de Formação e caracterizar a realidade actual das mesmas, elementos esses abordados a seguir.

### 1. Contextualização das Escolas de Formação: síntese de uma trajectória histórica

Historicamente o sistema educativo reflecte uma determinada política. Assim, na Guiné-Bissau na linha da política colonial conhecida naquele tempo como “uma nova portugalidade para uma Guiné-melhor” (1995<sup>1</sup>), a presença colonial consistia, entre outros, em “civilizar” o indígena.

A educação na então província ultramarina da Guiné, na década de 1960 estava regulamentada através do Decreto<sup>2</sup> Lei no. 45.908 de 10 de Setembro de 1964 que promulgou a **reforma do ensino primário elementar** e que no seu capítulo II define que o **pessoal docente** compreende: **Professores de ensino primário, Professores de posto escolar e Monitores escolares**. Os **Professores de ensino primário** eram diplomados pelas **Escolas de Magistério**. Os **Professores do Posto Escolar** eram diplomados pelas respectivas **Escolas de Habilitação**.

<sup>1</sup> INDE, Documento Estudo de Necessidades e Viabilidades para a Formação de Professores de Ensino Básico (1995)

<sup>2</sup> Publicado no Boletim Oficial da Guiné de Sábado, 10 de Outubro de 1964.

## Apresentação

O presente Relatório preliminar da Consultoria contempla os elementos centrais do resultado do Diagnóstico das duas Escolas Normais de Formação de Professores do Ensino Básico da Guiné Bissau – Escola Normal Amílcar Cabral (ENAC) e Escola Normal 17 de Fevereiro – e formula propostas de reestruturação e fortalecimento institucional na perspectiva de melhoria da qualidade de ensino no país.

A Consultoria teve como **objectivos** *Diagnosticar a realidade actual das duas Escolas Normais de Formação de Professores do Ensino Básico e Elaborar proposta de reforma e de estruturação das Escolas de formação de professores do Ensino Básico, e cujos produtos são: Documento de diagnóstico exhaustivo; Plano de reforma e de estruturação das escolas de formação de professores do primário, contemplando propostas de reestruturação que respondam aos critérios de uma estrutura que tem por vocação a formação dos professores no contexto sub-regional e de lusofonia e considera os aspectos relativos aos: (i) recursos humanos, didáctico - pedagógicos/materiais e financeiros, (ii) a estruturação e organização das escolas de formação, (iii) aos conteúdos de formação.*

Embora as tarefas descritas nos Termos de referencia pareçam num primeiro momento e de certo modo possível de realização em tempo programado, a realidade revelou mais dificuldades do que se poderia prever. Assim, obstáculos de ordem organizacional e de gestão administrativa se evidenciaram, sobretudo porque as Escolas e outras Instituições que são importantes fontes de pesquisa carecem de memória institucional.

A oralidade na sua vertente mais aguda caracteriza as instituições objecto do estudo, aliada à dispersão dos poucos documentos normativos e pedagógicos, estes últimos dos quais alguns encontrados em manuscritos. Essas, entre outras situações, dificultaram sobremaneira um trabalho sério de diagnóstico de instituições de formação de educadores.

O engajamento, o compromisso e o relacionamento das educadoras em cargo desta consultoria com os demais técnicos e quadros do Ministério de Educação impulsionaram e contribuíram no processo e nos resultados do trabalho, que se inspira do legado de Paulo Freire sobre a educação e a escola.

## I. Formação Inicial de Professores: o que o Diagnóstico revelou

O Diagnóstico tentou contextualizar a trajectória histórica das Escolas de Formação e caracterizar a realidade actual das mesmas, elementos esses abordados a seguir.

### 1. Contextualização das Escolas de Formação: síntese de uma trajectória histórica

Historicamente o sistema educativo reflecte uma determinada política. Assim, na Guiné-Bissau na linha da política colonial conhecida naquele tempo como “uma nova portugalidade para uma Guiné-melhor” (1995<sup>1</sup>), a presença colonial consistia, entre outros, em “civilizar” o indígena.

A educação na então província ultramarina da Guiné, na década de 1960 estava regulamentada através do Decreto<sup>2</sup> Lei no. 45.908 de 10 de Setembro de 1964 que promulgou a **reforma do ensino primário elementar** e que no seu capítulo II define que o **peçoal docente** compreende: **Professores de ensino primário, Professores de posto escolar e Monitores escolares**. Os **Professores de ensino primário** eram diplomados pelas **Escolas de Magistério**. Os **Professores do Posto Escolar** eram diplomados pelas respectivas **Escolas de Habilitação**.

<sup>1</sup> INDE, Documento Estudo de Necessidades e Viabilidades para a Formação de Professores de Ensino Básico (1995)

<sup>2</sup> Publicado no Boletim Oficial da Guiné de Sábado, 10 de Outubro de 1964.

Assim, na vigência desse Decreto é criada em 1966 a *Escola de Habilitações de Professores de Posto em Bolama*, por meio da Portaria no. 1.853 de 13 de Dezembro daquele ano e que em 1967 passou a ser designada de Escola de Habilitação de Professores de Posto Governador Geral Arnaldo Schultz<sup>3</sup>.

A Portaria<sup>4</sup> instituiu a Escola para funcionar com autonomia, em regime de lar académico e internato, abrangendo toda a Província. O **perfil de entrada** na época, de acordo com o Art. 38 do Decreto era "... a aprovação no exame final do ensino primário, ou de admissão ao ensino secundário, técnico ou liceal". A **formação era de quatro anos** e o **perfil de saída** era a diplomação em **Professor de Posto Escolar**.

Entre 1966 e 1974 a respectiva Escola formou cerca de 250 docentes para actuar no antigo Ensino Primário, actualmente Ensino Básico Elementar (EBE), principalmente no meio rural, com capacidades não só de leccionarem, mas também de intervirem no meio sócio-cultural e económico para o desenvolvimento comunitário. Os conteúdos das disciplinas de saúde e higiene, de agricultura e veterinária expressam essa intenção.

O **currículo** da Escola era o mesmo do ciclo preparatório do ensino técnico profissional aprovado pela Portaria no. 13.800 de 12 de Janeiro de 1952, cuja síntese consta no Quadro 1, baseado no disposto no Decreto após as Disposições Finais e transitórias.

**Quadro 1 – Currículo das Escolas de Posto**

<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>	<b>3º ano e 4º ano</b>
<b>Disciplinas</b> (as do ciclo preparatório do ensino técnico - profissional)	<b>Disciplinas</b> (as do ciclo preparatório do ensino técnico - profissional)	<b>Disciplinas</b> (as do ciclo preparatório do ensino técnico - profissional)
Língua Nacional	Língua Nacional	Língua Nacional
História da Pátria	História da Pátria	História da Pátria
Ciências Geográfico -Naturais	Ciências Geográfico -Naturais	Ciências Geográfico -Naturais
Matemática	Matemática	Matemática
Desenho e Trabalhos Manuais	Desenho e Trabalhos Manuais	Desenho e Trabalhos Manuais
Moral e Religião	Moral e Religião	Moral e Religião
<b>Técnicas de desenvolvimento comunitário</b>	<b>Técnicas de desenvolvimento comunitário</b>	Formação Portuguesa
Práticas de Agricultura, Pecuária e Trabalhos Rurais ou Formação Feminina	Práticas de Agricultura, Pecuária e Trabalhos Rurais ou Formação Feminina	<b>Técnicas de desenvolvimento comunitário</b>
Higiene Geral e Rural, Saúde Pública e Socorrismo ou Higiene Geral e Rural, Puericultura e Socorrismo	Higiene Geral e Rural, Saúde Pública e Socorrismo ou Higiene Geral e Rural, Puericultura e Socorrismo	Práticas de Agricultura, Pecuária e Trabalhos Rurais ou Formação Feminina
<b>Actividades da Mocidade Portuguesa e Mocidade Portuguesa Feminina</b>	<b>Actividades da Mocidade Portuguesa e Mocidade Portuguesa Feminina</b>	Higiene Geral e Rural, Saúde Pública e Socorrismo ou Higiene Geral e Rural, Puericultura e Socorrismo
Educação Física e Canto Coral	Educação Física e Canto Coral	Actividades Sociais
<b>Estudo Dirigido</b>	<b>Preparação Docente</b>	<b>Actividades da Mocidade Portuguesa e Mocidade Portuguesa Feminina</b>
	Noções de Pedagógico-Didácticas	Educação Física e Canto Coral
	Práticas de Didácticas	<b>Preparação Docente</b>
	<b>Estudo Dirigido</b>	Noções de Pedagógico-Didácticas
		Práticas de Didácticas
		Legislação e Escriturações Escolares

<sup>3</sup> Bolama é uma das ilhas do Arquipélago de Bijagós, e um sector da região de mesmo nome, situada na província do Sul do país. Em 1913 foi elevada à categoria de cidade, tendo sido capital da antiga Guiné Portuguesa até 1941.

<sup>4</sup> Publicado no Boletim Oficial da Guiné de Sábado, 17 de Dezembro de 1966.

Na década de 1970, ainda sob o domínio colonial de Portugal, é criada mais uma Escola – a **Escola de Magistério de Bissau** – cujo funcionamento durou apenas dois anos (1972-74).

O **perfil de entrada** exigido era do antigo 5º ano de escolaridade, equivalente a 9ª classe actualmente, mas por falta de Formadores experientes, de interesse dos alunos na frequência do Curso, entre outros factores, a Escola e o Curso fracassaram, culminando com a extinção, segundo dados constantes no documento do INDE<sup>5</sup> (1995). No entanto lembraremos que o último ano da escola de Magistério culminou com a independência da Guiné-Bissau e que os professores em formação beneficiaram de bolsas para terminar os estudos em Portugal.

A independência<sup>6</sup> efectiva da Guiné-Bissau em 1974 redefiniu estruturalmente o sentido político da educação, constituindo como objectivo central a formação do “Homem Novo”, cuja ideologia deveria corresponder a todas as necessidades da educação projectada pelos ideais da luta de libertação. Formar professores para a árdua tarefa de reconstrução nacional, formação e superação de professores com baixo nível de escolaridade foi a tônica da política de formação naquele contexto, que se materializou na **constituição de dois Centros de Formação e Superação**, sendo um em **Jabadá** em que ingressavam os professores combatentes de liberdade da pátria com o nível de 2ª e 3ª classes, com perspectivas de atingir a 4ª classe do Ensino Básico, cujos conteúdos formativos eram os conhecimentos básicos, e outro Centro em **Có**, onde os professores também combatentes de liberdade da pátria que tinham o nível da 4ª classe podiam continuar a sua formação, cujos conteúdos formativos estavam centrados na superação académica, prática - didáctica e alfabetização funcional. Em **Có** a trajectória da Escola de Formação Máximo Gorki, foi marcada pela formação de 217 professores até 1980/81, formando ainda 191 docentes em Bula onde também funcionou com o perfil de 5ª e 6ª classes. O perfil de Formadores exigido nesse contexto era o nível académico mínimo de 9ª e de 11ª classes, diplomados da Escola de Bolama e do magistério primário.

No contexto pós - independência a (ex)Escola de Posto Arnaldo Schultz de Bolama, passa a se denominar de **Escola Normal Amílcar Cabral** em homenagem ao líder da luta pela libertação nacional. A actual **Escola Normal “17 de Fevereiro”** foi fundada em 1977 e funcionava no actual Liceu “Samora Machel”, inicialmente também conhecida como Escola de Formação de Bissau. Posteriormente passou a funcionar no Complexo Escolar 14 de Novembro, onde funciona actualmente o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa e a Universidade Amílcar Cabral.

No sentido de promover o desenvolvimento da educação e fazer face aos demais problemas que o afectam em geral e em particular a formação de professores cria-se o INDE (Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação) em 1985 mas sua regulamentação somente ocorre em 1989. De entre as competências do INDE nota-se a contribuição para o delineamento de novos contornos no sistema educativo do país, influenciando consequentemente o domínio da formação de professores.

As **Escolas Normais**, concebidas como uma inovação na perspectiva de “... dar uma dimensão mais coerente e eficiente ao Sistema de Formação Inicial e ao Sistema de Formação em Exercício...” ( Estudo de viabilidade, 1995, pág. 24) substituem as Escolas de Formação de Professores no quadro da reforma educativa de 1985. Estas, concebidas como instituições de ensino vocacionadas para a formação de professores do ensino básico, com duração de 3 (três) anos, cujo perfil de saída conferido é o diploma de Professor do Ensino Básico Elementar (1ª a 4ª

<sup>5</sup> Estudo de Necessidades e Viabilidades para a Formação de Professores de Ensino Básico (INDE:1995).

<sup>6</sup> A proclamação da independência foi em 24 Setembro de 1993 e em 25 de Abril de 1974, com o golpe militar em Portugal o PAIGC pode tomar posse do resto do território ainda ocupado por Portugal

classes). O **perfil de entrada** exigido passou a ser de **9ª classe** como habilitação mínima com as seguintes exigências:

- ✓ Aprovação no teste de admissão nas disciplinas de Português e Matemática
- ✓ Assinatura de um Termo de Compromisso Profissional
- ✓ Entrega de um Atestado Médico

Assim, mudanças foram introduzidas no currículo e no perfil de entrada para se conformar a pretendida formação do professor capaz de leccionar as 6 classes do Ensino Básico (EB), tendo em conta que o antigo perfil formava professores para leccionar somente até a 4ª classe do EB.

No domínio do currículo é introduzido o componente da Formação Militante e é resgatado o Trabalho Produtivo que constava no currículo da época colonial. A disciplina de História, aliado ao da Formação Militante cumpriu um papel político - ideológico de formação partidária de orientação marxista-leninista.

A **duração da formação** passou para **3 (três) anos** e o **currículo** passou a contemplar as seguintes áreas curriculares nas Escolas Normais: Língua Portuguesa, Matemática, Meio Físico e Social, História, Pedagogia, Psicologia, Educação Visual, Educação Física, Formação Militante, Horta Escolar, Trabalhos Manuais, Higiene Escolar, Metodologia de Português, Metodologia de Matemática, Metodologia de Meio Físico e Social, Práticas Pedagógicas. Contudo com o decorrer do tempo e a entrada do país no sistema multipartidário desaparecia a formação militante. De qualquer modo, a escola de formação perdeu a componente disciplinar competências para vida e a promoção do ideal para criação do homem novo.

## **2. Escolas Normais de Formação de Professores do Ensino Básico: retratos da realidade actual**

A análise do Diagnóstico foi **multidimensional** a partir de três dimensões estruturantes: **Dimensão de Política Educativa; Dimensão da Estrutura Organizacional e de Gestão; Dimensão Pedagógica.**

### **2.1. Dimensão de Política Educativa**

A **dimensão da política educativa** no Diagnóstico contempla os aspectos legais e normativos, aliados à vinculação (tutela) institucional, abordados a seguir.

#### **2.1.1. Base Legal das Escolas Normais**

A base legal e normativa das instituições refere-se ao decreto de criação, ao estatuto, que define as atribuições, obrigações, órgãos e competências, organograma, relações hierárquicas e funcionais e o regulamento interno que normativa o quotidiano da instituição.

Em nenhuma das Escolas Normais foram encontrados instrumentos normativos, embora tenha sido alegado sua existência e desaparecidos há dez anos, aquando do conflito político militar de 1998/99. Os documentos encontrados foram os abordados no item anterior, sobre a regulamentação na época colonial. Em ambas as Escolas existe consciência da necessidade de enquadramento legal e da (re) formulação dos documentos de base da legislação da Escola (estatuto, regulamento, organograma, etc.).

#### **2.1.2. Vinculação (tutela) Institucional**

Na década de 1980 e até meados dos anos de 1990 as Escolas de Formação estiveram vinculadas ao INDE (Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação) que segundo o

**Quadro 3 – Caracterização das Turmas por Escola Normal ano lectivo 2007/2008**

Especificação	Escola Normal 17 de Fevereiro				Escola Normal Amílcar Cabral				
	Ano	Total	1º Ano	2º Ano	3º Ano	Total	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Nº Turmas	7	3	2	2	5	1	2	2	
Nº Estudantes /Turma	310	130	88	92	138	46	45	47	
		44 (Turma 1)	45 (Turma A)	46 (Turma 1)			23 (Turma A)	24 (Turma A)	
		44 (Turma 2)	43 (Turma B)	46 (Turma 1)			22 (Turma B)	23 (Turma B)	
		42 (Turma 3)							

Há controvérsias em promover mudanças em relação aos turnos de funcionamento das Escolas. Enquanto a maioria de Formadores e Estudantes da Escola Normal 17 de Fevereiro, propõem que haja mudanças, inclusive com a introdução do turno nocturno, na ENAC a maioria rejeita mudanças.

**b. Estrutura de Gestão**

A estrutura de gestão se constitui de órgãos com competências e atribuições definidas. No caso das Escolas Normais a falta de Estatuto e/ou Regulamento institucionalizado tem determinado que embora existam as mesmas estruturas, há imprecisões sobre as atribuições e variação na composição de cada uma dessas estruturas nas duas Escolas Normais como se demonstra no Quadro 4.

**Quadro 4 – Estrutura de Gestão das Escolas Normais**

ESTRUTURA	Escola Normal Amílcar Cabral	Escola Normal 17 de Fevereiro
<b>Conselho Directivo</b>	<p><b>Conselho Directivo Restrito</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Director(a),</li> <li>* Subdirector(a),</li> <li>* Secretário(a) Administrativo(a)</li> <li>* Secretário (a) Docente</li> <li>* Presidente do Conselho Disciplinar</li> <li>* Representação de Estudantes/Comité dos Alunos</li> </ul> <p><b>Conselho Directivo Alargado</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Director (a),</li> <li>* Subdirector (a),</li> <li>* Secretário(a) Administrativo(a)</li> <li>* Secretário(a) Docente</li> <li>* Membros do Conselho Disciplinar</li> <li>* Representantes dos Estudantes</li> </ul> <p><b>Observação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* O Conselho Directivo é presidido pelo Director da Escola</li> </ul>	<p><b>Conselho Directivo Restrito</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Director (a)</li> <li>* Subdirector (a)</li> <li>* Responsável Financeiro(a)</li> <li>* Secretário Escolar</li> </ul> <p><b>Conselho Directivo Alargado</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Director (a)</li> <li>* Subdirector (a)</li> <li>* Responsável Financeiro(a)</li> <li>* Secretário(a) Escolar</li> <li>* Responsável de Actividades Extra-Ecolares</li> <li>* Coordenador(a) de Práticas Pedagógicas</li> <li>* Representação do Conselho Disciplinar</li> </ul>
<b>Conselho Técnico Pedagógico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Subdirector (que é o Presidente)</li> <li>* Secretário(a) Docente</li> <li>* Professor que trabalha com o Presidente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Subdirector</li> <li>* Coordenadores de Disciplinas</li> </ul>
<b>Conselho Disciplinar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Presidente</li> <li>* Adjunto do Presidente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Presidente</li> <li>* Vice-Presidente</li> <li>* Secretário(a)</li> </ul>

Na ENAC não são propostas mudanças nessa estrutura de gestão, mas na Escola Normal 17 de Fevereiro a maioria dos formadores e estudantes (alunos-mestres) consideram a necessidade de mudanças na perspectiva de descentralização de poderes como elemento que contribuirá para melhoria do funcionamento dos órgãos de gestão.

**Quadro 3 – Caracterização das Turmas por Escola Normal ano lectivo 2007/2008**

Especificação	Escola Normal 17 de Fevereiro				Escola Normal Amílcar Cabral				
	Ano	Total	1º Ano	2º Ano	3º Ano	Total	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Nº Turmas	7	3	2	2	5	1	2	2	
Nº Estudantes /Turma	310	130	88	92	138	46	45	47	
		44 (Turma 1)	45 (Turma A)	46 (Turma 1)			23 (Turma A)	24 (Turma A)	
		44 (Turma 2)	43 (Turma B)	46 (Turma 1)			22 (Turma B)	23 (Turma B)	
		42 (Turma 3)							

Há controvérsias em promover mudanças em relação aos turnos de funcionamento das Escolas. Enquanto a maioria de Formadores e Estudantes da Escola Normal 17 de Fevereiro, propõem que haja mudanças, inclusive com a introdução do turno nocturno, na ENAC a maioria rejeita mudanças.

**b. Estrutura de Gestão**

A estrutura de gestão se constitui de órgãos com competências e atribuições definidas. No caso das Escolas Normais a falta de Estatuto e/ou Regulamento institucionalizado tem determinado que embora existam as mesmas estruturas, há imprecisões sobre as atribuições e variação na composição de cada uma dessas estruturas nas duas Escolas Normais como se demonstra no Quadro 4.

**Quadro 4 – Estrutura de Gestão das Escolas Normais**

ESTRUTURA	Escola Normal Amílcar Cabral	Escola Normal 17 de Fevereiro
<b>Conselho Directivo</b>	<p><b>Conselho Directivo Restrito</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Director(a),</li> <li>* Subdirector(a),</li> <li>* Secretário(a) Administrativo(a)</li> <li>* Secretário (a) Docente</li> <li>* Presidente do Conselho Disciplinar</li> <li>* Representação de Estudantes/Comité dos Alunos</li> </ul> <p><b>Conselho Directivo Alargado</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Director (a),</li> <li>* Subdirector (a),</li> <li>* Secretário(a) Administrativo(a)</li> <li>* Secretário(a) Docente</li> <li>* Membros do Conselho Disciplinar</li> <li>* Representantes dos Estudantes</li> </ul> <p><b>Observação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* O Conselho Directivo é presidido pelo Director da Escola</li> </ul>	<p><b>Conselho Directivo Restrito</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Director (a)</li> <li>* Subdirector (a)</li> <li>* Responsável Financeiro(a)</li> <li>* Secretário Escolar</li> </ul> <p><b>Conselho Directivo Alargado</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Director (a)</li> <li>* Subdirector (a)</li> <li>* Responsável Financeiro(a)</li> <li>* Secretário(a) Escolar</li> <li>* Responsável de Actividades Extra-Ecolares</li> <li>* Coordenador(a) de Práticas Pedagógicas</li> <li>* Representação do Conselho Disciplinar</li> </ul>
<b>Conselho Técnico Pedagógico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Subdirector (que é o Presidente)</li> <li>* Secretário(a) Docente</li> <li>* Professor que trabalha com o Presidente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Subdirector</li> <li>* Coordenadores de Disciplinas</li> </ul>
<b>Conselho Disciplinar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Presidente</li> <li>* Adjunto do Presidente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Presidente</li> <li>* Vice-Presidente</li> <li>* Secretário(a)</li> </ul>

Na ENAC não são propostas mudanças nessa estrutura de gestão, mas na Escola Normal 17 de Fevereiro a maioria dos formadores e estudantes (alunos-mestres) consideram a necessidade de mudanças na perspectiva de descentralização de poderes como elemento que contribuirá para melhoria do funcionamento dos órgãos de gestão.

O Diagnóstico revelou que a falta de regulamentação da base legal das escolas fragiliza as estruturas de gestão e de tomadas de decisão, traduzida inclusive nas imprecisões no organograma de ambas as Escolas, dificultando assim procedimentos formais e institucionais mais equitativos.

### c. Recursos Financeiros

As limitações de financiamento público em ambas as Escolas estão na base da fragilidade de sua autonomia. O Governo efectivamente só tem assumido o pagamento de salários, e ainda assim, com certa irregularidade.

Até 2004/2005 concedia-se bolsas de estudos aos estudantes, benefício esse suspenso e cuja reivindicação é unânime em ambas as Escolas.

Há obrigatoriedade no pagamento de taxa de matrícula (5.000 XOF, equivalente à aproximadamente dez dólares). Os recursos arrecadados na matrícula se constituem no principal fundo de manutenção das Escolas para aquisição de materiais de consumo, a exemplo de materiais de expediente, de limpeza, etc., mas cuja receita é insuficiente para o provimento das necessidades das Escolas.

A parceria com o PAM por meio da doação de géneros alimentícios para 20 dias/mês é um elemento vital para a continuidade dos estudantes nas Escolas de Formação.

Formadores e estudantes de ambas as Escolas Normais notam com afincos a importância e necessidade do reforço de cooperação com os parceiros e doadores para o fortalecimento institucional.

### d. Recursos Humanos

O **Quadro 5** sintetiza a caracterização dos recursos humanos das Escolas Normais, considerando-se o universo total dos profissionais das Escolas.

**Quadro 5 – Síntese dos Recursos Humanos**

Recursos Humanos	Escola Normal 17 de Fevereiro					Escola Normal Amílcar Cabral				
	Total	Vínculo		Género		Total	Vínculo		Género	
		Efect	Cont	Fem	Masc		Efec	Cont	Fem	Masc
Formadores	49	15	34	20	29	23	6	17	2	21
Funcionários	21	10	11	11	10	12	9	3	7	5

O **Quadro 6** demonstra o perfil de formadores das Escolas Normais considerando-se aspectos referentes à condição de género, ao vínculo funcional e a faixa etária.

**Quadro 6 – Perfil de Formadores das Escolas Normais**

Escola	Perfil de Formadores										
	Total	Género		Vínculo		Faixa Etária					
		Fem	Masc	Efec	Cont	31-35 anos	36-40 anos	41-45 anos	46-50 anos	51-55 anos	Mais 56 anos
Escola Normal Amílcar Cabral	23	2	21	6	17	1	2	6	4	4	1
Escola Normal 17 de Fevereiro	49	20	29	15	34		3	12	14	8	2

\* os dados de faixa etária se referem exclusivamente ao total de Formadores que responderam o Questionário e não ao universo total de cada Escola, razão pela qual não poder haver cruzamento de dados entre a coluna total e cada faixa etária.

Convém ressaltar que a partir do Quadro 7 os dados contemplam a amostra dos respondentes dos questionários, que no caso da Escola Normal Amílcar Cabral foram 18 Formadores (de um total de 23), correspondendo a 78% do universo total, enquanto que na Escola Normal 17 de Fevereiro foram 39 Formadores os respondentes, correspondendo a 80% do universo total.

O Quadro 7 revela o perfil de formação dos Formadores a partir de sua formação académica e tempo de conclusão da sua maior formação.

**Quadro 7 – Perfil de formação dos Formadores**

Escola	Perfil de Formadores									
	Total	Formação Académica				Tempo de Conclusão da Formação				
		Escola Normal	Magistério Primário	Bacharelato	Licenciatura	0-5 anos	6-10 anos	11-15 anos	16-20 anos	Mais 21 anos
Escola Normal Amílcar Cabral	18	12	-	6	-	1	2	2	5	8
Escola Normal 17 de Fevereiro	39	20	5	11	2	3	5	11	7	13

O Quadro 8 demonstra o perfil dos formadores quanto ao seu tempo de experiência como formador e na área da educação de um modo geral.

**Quadro 8 – Perfil de experiência do Formador na Escola e na área educacional de um modo geral**

Escola	Perfil de Formadores												
	Total	Tempo de experiência como Formador na Escola Normal						Tempo de experiência na área educacional					
		0-2 anos	3-5 anos	6-10 Anos	11-14 anos	15-20 anos	Mais 20 anos	0-2 anos	3-5 anos	6-10 anos	11-14 anos	15-20 anos	Mais 20 anos
Escola Normal Amílcar Cabral	18	1	4	3	4	5	1			1	4	1	12
Escola Normal 17 de Fevereiro	39	6	6	9	9	4	4				5	4	30

\* 1 Formador deixou em branco o seu tempo de experiência como Formador na EN 17 de Fevereiro

A ampliação e qualificação do quadro de formadores são reconhecidas em ambas as Escolas como uma necessidade para o fortalecimento institucional e qualificação do processo de formação de professores no país.

#### e. Recursos Materiais e Equipamentos

As Escolas Normais não contam com nenhum apoio governamental e nem parceria nacional ou internacional na viabilização e/ou doação de recursos materiais ou recursos financeiros para aquisição de material de expediente, de limpeza, entre outros. O registro é de que as necessidades nesse aspecto são atendidas com os recursos arrecadados com o pagamento da taxa de matrícula. A Escola não dispõe de nenhum equipamento, sendo que a única máquina dactilográfica que consta na Escola é emprestada. A Escola Normal 17 de Fevereiro dispõe de computadores, impressoras, máquina fotocopiadora, aparelho de som e máquina de filmagem, ainda que aquém das reais necessidades para um processo formativo de qualidade.

## f. Infra-estrutura disponível

As instalações físicas de ambas as Escolas são precárias, mas por condições e razões diferenciadas. Na ENAC toda infra-estrutura está em péssimas condições de conservação e manutenção, inclusive com riscos de desabamento comprometendo um regime de internato com condições dignas.<sup>7</sup> As instalações físicas na Escola Normal 17 de Fevereiro são bem melhores tratam-se de salas cedidas pela Escola Normal Superior Tchico Té, o que gera desgastes na comunidade escolar e na relação interinstitucional entre as duas Escolas.

Nas duas Escolas são demandadas maioritariamente como alta e/ou média prioridade investimentos referentes à infra-estrutura e equipamentos.

### 2.3. Dimensão Pedagógica

A Dimensão Pedagógica contempla os elementos do perfil de entrada e de saída, os aspectos relacionados ao currículo, a certificação e o componente da eficiência e eficácia.

#### 2.3.1. Perfil de Entrada e de Saída dos Formandos

Ambas as Escolas Normais têm os mesmos perfis de entrada – 9ª classe – e de saída – **Diplomação em Professor do Ensino Básico**. As escolas aspiram mudanças quanto à elevação do perfil de entrada para a 11ª classe.

#### 2.3.2. Currículo

O currículo das Escolas Normais de formação de professores do Ensino Básico actualmente é o mesmo, já que a variação que ainda se mantinha era o componente da Prática Pedagógica na ENAC iniciar desde o 1º ano, mas que no presente ano lectivo (2007-2008), o próprio Director fez a alteração na perspectiva de uniformização dos currículos entre as Escolas.

O desenho curricular contempla disciplinas de cunho teórico, pedagógico, metodológico e prático. O Quadro 9 retrata o currículo actual das Escolas Normais.

**Quadro 9 – Currículo actual das Escolas Normais de Formação de Professores do Ensino Básico**

No.	Disciplinas		
	1º Ano	2º Ano	3º Ano
1.	Português	Português	Português
2.	Matemática	Matemática	Matemática
3.	Ciências Sociais	Ciências Sociais	Ciências Sociais
4.	Ciências Naturais	Ciências Naturais	Ciências Naturais
5.	Expressões	Expressões	Expressões
6.	Psicologia	Psicologia	Psicologia
7.	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
8.	Caligrafia	Caligrafia	Deontologia Profissional
9.	Metodologia de Língua Portuguesa	Metodologia de Língua Portuguesa	Metodologia de Língua Portuguesa
10.		Metodologia de Ciências Sociais	Metodologia de Ciências Sociais
11.		Metodologia de Ciências Naturais	Metodologia de Ciências Naturais
12.		Metodologia de Matemática	Metodologia de Matemática
13.		Prática Pedagógica	Prática Pedagógica

<sup>7</sup> Urge uma avaliação especializada da área de engenharia para balizar consistentemente a tomada de decisão sobre a viabilidade da reforma e a relação custo - benefício em ser mantida aquela estrutura para fins de instituição escolar. Destaque-se que não há dúvidas quanto à importância de restauração de prédios históricos como mecanismo de valorização da memória do país, mas tal medida deve estar contextualizada num quadro de hierarquização de prioridades considerando-se a escassez de recursos, em particular do Estado.

### **Importantes constatações foram reveladas no Diagnóstico:**

- Desarticulação entre as disciplinas chamadas “teóricas” e as Metodologias de Ensino numa mesma área disciplinar
- Não há planeamento integrado entre os formadores de uma mesma área e nem entre os formadores da área metodológica e os orientadores de Práticas Pedagógicas, contribuindo para a fragmentação do processo formativo
- A maioria dos formadores é ex-alunos formados nessas escolas sem outra qualificação substancial
- As escolas funcionam com um número elevado de formadores sob regime de contracto (69% escola 17 de Fevereiro e 73% ENAC) e elevada proporção de pessoal auxiliar não docente (entre 30 a 34%)
- A proporção formadora/aluno-mestre é cerca de 1 para 6 nas duas escolas
- A reformulação curricular é uma necessidade reconhecida pela ampla maioria dos formadores e unanimemente pelas turmas de estudantes da Escola Normal 17 de Fevereiro, enquanto que na ENAC pouco mais da metade dos formadores e uma parcela minoritária das turmas de estudantes reivindicam mudanças
- A introdução da informática como componente curricular foi demandada
- Há aspirações de revisão de carga horária de disciplinas, considerando o tempo de duração do Curso

#### **a. Programas curriculares**

Os programas curriculares das disciplinas são marcadamente desactualizados, datados de 1984/85 ou 1992. A excepção é no que se refere à disciplina Caligrafia, introduzida no currículo em 2006. A Escola Normal 17 de Fevereiro dispõe de programas curriculares mais estruturados, ainda que desactualizados, constituindo-se na fonte de consulta dos formadores da ENAC.

As aspirações de mudanças nos programas curriculares são defendidas em ambas as Escolas, sendo entre os estudantes da ENAC a evidencia de menos vigor nessa reivindicação.

#### **b. Metodologias de Ensino**

As metodologias de ensino das aulas são baseadas predominantemente em aulas expositivas, orientação de estudos dirigidos por meio de pesquisas, embora se reconheça que as fontes de consulta são escassas, actividades em grupo e seminários realizados em sala de aula.

As mudanças das metodologias de ensino das aulas também são demandadas em ambas as Escolas, evidenciando-se entre os estudantes da ENAC maior satisfação ou conformismo com as metodologias actualmente desenvolvidas. A mudança enquadra-se na perspectiva de metodologias activas de ensino, assegurados os recursos materiais e humanos que se fazem necessários para isso também.

#### **c. Práticas Pedagógicas**

A disciplina Prática Pedagógica é ministrada nas duas Escolas com perfis semelhantes: inicia com observações na sala de aula e no ano seguinte o foco é a actuação pedagógica nas salas de aula das chamadas escolas anexas, sob orientação dos professores orientadores que são os professores regentes da classe da Escola onde ocorrem as actividades.

Constata-se que é nessa disciplina que os Formadores são menos qualificados academicamente e sem vínculo efectivo com as Escolas Normais, fragilizando a qualificação do processo formativo, situação essa agravada pela falta de um programa curricular formalizado, prevalecendo assim acordos tácitos entre os formadores, e ainda, pela total desarticulação entre

os formadores da Escola e os orientadores de Práticas Pedagógicas, conduzindo a processos formativos extremamente fragmentados e desarticulados, revelando a incompreensão da necessária articulação teoria e prática na formação humana. A prática de avaliação referente a esse componente curricular ainda é frágil e insatisfatória para a qualificação da formação de professores.

Mudanças nesse componente curricular são reconhecidas por Formadores e Estudantes de ambas as Escolas Normais e propostas foram delineadas quanto a essas aspirações:

- Devem ser os Professores de Metodologias de Ensino das áreas disciplinares os Orientadores de Práticas Pedagógicas
- Articular e tomar por referência o programa curricular no programa do Ensino Básico Unificado
- Garantia de subsídios de transporte aos Formadores para apoiar o acompanhamento da Prática Pedagógica
- Revisão de critérios de seleção das Escolas Anexas e dos Orientadores de Práticas Pedagógicas que deverão ser reciclados senão formados
- Dar oportunidade a realização da Prática Pedagógica nas escolas situadas nas tabancas onde os contextos educativos são mais reais e com segurança de que o professor irá encontrá-los na sua vida profissional
- Recrutar formadores por meio de concurso geral documental e teste de conhecimento geral do trabalho
- Apoiar as Escolas onde ocorrem as Práticas Pedagógicas
- Rever os critérios de subsídios dos estudantes considerando a questão da distância para deslocamentos e a falta de pagamento de subsídios de apoio
- Formar / reciclar um núcleo de conceptores e produtores de materiais de suportes didáticos-pedagógicos.

#### **d. Avaliação**

Os instrumentos de avaliação são semelhantes nas duas escolas: provas orais, provas escritas, trabalho prático e provas parciais, realizada no final de cada semestre. A sistemática de avaliação tem elementos comuns, mas há também dinâmicas próprias em cada uma das Escolas Normais.

Na Escola Normal Amílcar Cabral são realizadas 3 (três) avaliações semestrais, com escala de classificação máxima de 20 valores em cada disciplina. Na Escola Normal 17 de Fevereiro são realizadas 4 (quatro) avaliações por semestre, ou seja, 8 por ano, havendo semestralmente provas parciais.

A média final da avaliação em ambas as Escolas Normais é de 12 valores. Em caso do estudante não alcançar essa média em cada disciplina, tem a oportunidade de se submeter à prova extraordinária ao final do ano lectivo. Em caso de insucesso, há ainda a oportunidade da prova de 2ª época.

A redefinição da sistemática de avaliação é solicitada pela maioria dos formadores e turmas de estudantes de ambas as Escolas Normais, em que pese o Diagnóstico ter revelado contradições flagrantes entre os formadores quanto ao tema, em que uns afirmam que não há nenhum sistema de avaliação instituído, outros afirmam que é válido como está e outros reivindicam mudanças.

Os Estudantes de ambas as Escolas reivindicam mudanças no sentido de reduzir a média final de 12 para 10 pontos, na tentativa de gerar mais facilidades para aprovação, embora isso indicar mais fragilização ainda do processo formativo.

os formadores da Escola e os orientadores de Práticas Pedagógicas, conduzindo a processos formativos extremamente fragmentados e desarticulados, revelando a incompreensão da necessária articulação teoria e prática na formação humana. A prática de avaliação referente a esse componente curricular ainda é frágil e insatisfatória para a qualificação da formação de professores.

Mudanças nesse componente curricular são reconhecidas por Formadores e Estudantes de ambas as Escolas Normais e propostas foram delineadas quanto a essas aspirações:

- Devem ser os Professores de Metodologias de Ensino das áreas disciplinares os Orientadores de Práticas Pedagógicas
- Articular e tomar por referência o programa curricular no programa do Ensino Básico Unificado
- Garantia de subsídios de transporte aos Formadores para apoiar o acompanhamento da Prática Pedagógica
- Revisão de critérios de seleção das Escolas Anexas e dos Orientadores de Práticas Pedagógicas que deverão ser reciclados senão formados
- Dar oportunidade a realização da Prática Pedagógica nas escolas situadas nas tabancas onde os contextos educativos são mais reais e com segurança de que o professor irá encontrá-los na sua vida profissional
- Recrutar formadores por meio de concurso geral documental e teste de conhecimento geral do trabalho
- Apoiar as Escolas onde ocorrem as Práticas Pedagógicas
- Rever os critérios de subsídios dos estudantes considerando a questão da distância para deslocamentos e a falta de pagamento de subsídios de apoio
- Formar / reciclar um núcleo de conceptores e produtores de materiais de suportes didácticos-pedagógicos.

#### **d. Avaliação**

Os instrumentos de avaliação são semelhantes nas duas escolas: provas orais, provas escritas, trabalho prático e provas parciais, realizada no final de cada semestre. A sistemática de avaliação tem elementos comuns, mas há também dinâmicas próprias em cada uma das Escolas Normais.

Na Escola Normal Amílcar Cabral são realizadas 3 (três) avaliações semestrais, com escala de classificação máxima de 20 valores em cada disciplina. Na Escola Normal 17 de Fevereiro são realizadas 4 (quatro) avaliações por semestre, ou seja, 8 por ano, havendo semestralmente provas parciais.

A média final da avaliação em ambas as Escolas Normais é de 12 valores. Em caso do estudante não alcançar essa média em cada disciplina, tem a oportunidade de se submeter à prova extraordinária ao final do ano lectivo. Em caso de insucesso, há ainda a oportunidade da prova de 2ª época.

A redefinição da sistemática de avaliação é solicitada pela maioria dos formadores e turmas de estudantes de ambas as Escolas Normais, em que pese o Diagnóstico ter revelado contradições flagrantes entre os formadores quanto ao tema, em que uns afirmam que não há nenhum sistema de avaliação instituído, outros afirmam que é válido como está e outros reivindicam mudanças.

Os Estudantes de ambas as Escolas reivindicam mudanças no sentido de reduzir a média final de 12 para 10 pontos, na tentativa de gerar mais facilidades para aprovação, embora isso indicar mais fragilização ainda do processo formativo.

os formadores da Escola e os orientadores de Práticas Pedagógicas, conduzindo a processos formativos extremamente fragmentados e desarticulados, revelando a incompreensão da necessária articulação teoria e prática na formação humana. A prática de avaliação referente a esse componente curricular ainda é frágil e insatisfatória para a qualificação da formação de professores.

Mudanças nesse componente curricular são reconhecidas por Formadores e Estudantes de ambas as Escolas Normais e propostas foram delineadas quanto a essas aspirações:

- Devem ser os Professores de Metodologias de Ensino das áreas disciplinares os Orientadores de Práticas Pedagógicas
- Articular e tomar por referência o programa curricular no programa do Ensino Básico Unificado
- Garantia de subsídios de transporte aos Formadores para apoiar o acompanhamento da Prática Pedagógica
- Revisão de critérios de seleção das Escolas Anexas e dos Orientadores de Práticas Pedagógicas que deverão ser reciclados senão formados
- Dar oportunidade a realização da Prática Pedagógica nas escolas situadas nas tabancas onde os contextos educativos são mais reais e com segurança de que o professor irá encontrá-los na sua vida profissional
- Recrutar formadores por meio de concurso geral documental e teste de conhecimento geral do trabalho
- Apoiar as Escolas onde ocorrem as Práticas Pedagógicas
- Rever os critérios de subsídios dos estudantes considerando a questão da distância para deslocamentos e a falta de pagamento de subsídios de apoio
- Formar / reciclar um núcleo de conceptores e produtores de materiais de suportes didácticos-pedagógicos.

#### **d. Avaliação**

Os instrumentos de avaliação são semelhantes nas duas escolas: provas orais, provas escritas, trabalho prático e provas parciais, realizada no final de cada semestre. A sistemática de avaliação tem elementos comuns, mas há também dinâmicas próprias em cada uma das Escolas Normais.

Na Escola Normal Amílcar Cabral são realizadas 3 (três) avaliações semestrais, com escala de classificação máxima de 20 valores em cada disciplina. Na Escola Normal 17 de Fevereiro são realizadas 4 (quatro) avaliações por semestre, ou seja, 8 por ano, havendo semestralmente provas parciais.

A média final da avaliação em ambas as Escolas Normais é de 12 valores. Em caso do estudante não alcançar essa média em cada disciplina, tem a oportunidade de se submeter à prova extraordinária ao final do ano lectivo. Em caso de insucesso, há ainda a oportunidade da prova de 2ª época.

A redefinição da sistemática de avaliação é solicitada pela maioria dos formadores e turmas de estudantes de ambas as Escolas Normais, em que pese o Diagnóstico ter revelado contradições flagrantes entre os formadores quanto ao tema, em que uns afirmam que não há nenhum sistema de avaliação instituído, outros afirmam que é válido como está e outros reivindicam mudanças.

Os Estudantes de ambas as Escolas reivindicam mudanças no sentido de reduzir a média final de 12 para 10 pontos, na tentativa de gerar mais facilidades para aprovação, embora isso indicar mais fragilização ainda do processo formativo.

#### e. **Actividades Extra-escolares**

A Escola Normal 17 de Fevereiro organiza actividades extra-escolares, a exemplo da Semana Cultural, realizando palestras, recitais de poemas, jogos de futebol, e no último dia é reservado para o desfile, onde se apresenta o vestuário de diferentes grupos étnicos. Não houve registos sobre esse tema em relação à Escola Normal Amilcar Cabral.

#### f. **Recursos Didácticos - Pedagógicos**

Constituem recursos didácticos os manuais, os módulos, materiais auxiliares tais como guias e outros suportes pedagógicos. Nenhuma das escolas dispõe de recursos didácticos-pedagógicos inclusive para manuseio em sala de aula ou nas aulas experimentais.

#### 2.3.3. **Certificação**

A **certificação** dos concluintes de ambas as Escolas é a Certidão de Professor do Ensino Básico, compatível com o perfil de saída. Em termos burocráticos de expedição das Certidões é que há especificidades.

Na Escola Normal Amilcar Cabral se evidenciou a fragilidade do processo de emissão dos Certificados, podendo-se constatar que Certidões emitidas referentes a um mesmo ano lectivo apresentava currículos diferenciados, evidenciando assim a fragilidade nos serviços da Secretaria Escolar.

Na ENAC as reivindicações por mudanças são contundentes, havendo inclusive proposta de que esse processo seja transferido para outras instâncias de controle como a Inspeção Geral ou o nível central, proposição derivada de desconfianças e constatação de possíveis fraudes na emissão das Certidões para pessoas que não cursaram a ENAC, bem como a não expedição de Certidões aos que cursaram regularmente.

Na Escola Normal 17 de Fevereiro há expectativa de mudança no sentido de maior agilidade na emissão das Certidões, reivindicação essa formalizada pelo Sindicato Nacional de Professores, para assegurar mudança de letra na carreira docente para os que já estão vinculados ao Ministério da Educação e para possibilitar aos demais que possam arranjar emprego.

#### 2.3.4. **Eficiência e Eficácia das Escolas Normais**

Nos termos de referência da Consultoria foi destacado como uma das actividades *Avaliar a eficácia e a eficiência das duas Escolas*, o que requer instrumentos conceituais e definição de que indicadores referenciarão tal análise.

Conceitualmente **Eficiência** se refere à competência para se produzir os resultados desejados no âmbito das organizações ou programas, com um mínimo de dispêndio de recursos e esforços, remete, portanto, à avaliação do custo - benefício. A **Eficácia** remete para as condições controladas, aos resultados pretendidos e esforços empreendidos para ao alcance desses resultados.

De forma geral, a eficiência é concebida como o fazer certo, é o meio para que se atinja o resultado pretendido, refere-se à acção, a aquilo que se faz. A eficácia é a coisa certa em si, o resultado.

Analisar a eficiência e eficácia de uma organização ou programa requer considerar ainda o conceito de **efectividade** que remete para a capacidade de se promover os resultados pretendidos.

No caso do objecto da Consultoria – as Escolas Normais – foram considerados como balizadores da análise dos resultados que devem derivar da missão das Escolas: formar Professores do Ensino Básico.

Assim, com base nos dados disponíveis e colectados no período da Consultoria são apresentados elementos para a discussão sobre a eficiência e a eficácia das Escolas Normais.

A partir dos dados constantes a seguir no Quadro 10 e Quadro 11, são abordados mais adiante alguns elementos de análise.

**Quadro 10 – Quantitativo<sup>8</sup> de Professores formados nos últimos 10 anos na Escola Normal 17 de Fevereiro**

Ano Lectivo	Número de Finalistas		
	Total	Masculino	Feminino
1994/1995	68	41	27
1995/1996	66	37	29
1996/1997	62	33	29
1998/1999	Ano do Conflito no país		
1999/2000	61	28	33
2000/2001	100	44	66
2001/2002	140	58	82
2002/2003	64	26	38
2003/2004	Dados não disponíveis		
2004/2005	57	22	35
2005/2006	58	16	42
2006/2007	88	34	54
<b>Total Geral</b>	<b>763</b>	<b>345</b>	<b>431</b>

**Quadro 11 – Quantitativo<sup>9</sup> de Professores formados nos últimos 16 anos na Escola Normal Amilcar Cabral**

Ano Lectivo	Número de Finalistas		
	Total	Masculino	Feminino
1990/1991	29	20	9
1991/1992	21	16	5
1992/1993	14	14	-
1994/1995	31	28	3
1995/1996	19	12	7
1996/1997	15	11	4
1997/1998	15	11	4
1998/1999	Ano do Conflito no país		
1999/2000	40	26	14
2000/2001	37	25	12
2001/2002	32	20	12
2002/2003	25	16	9
2003/2004	27	16	11
2004/2005	27	16	11
2005/2006	22	14	8
2006/2007	22	13	9
<b>Total Geral</b>	<b>376</b>	<b>256</b>	<b>120</b>

Analisar consistentemente a eficiência e eficácia das Escolas Normais a partir desses dados exigiria dispor de outros elementos a exemplo da matrícula inicial, taxa de abandono, de evasão, de repetência, entre outros, mas a falta de dados fidedignos foi um elemento marcante no processo de trabalho da Consultoria, como já foi abordado na Apresentação desse Relatório. No

<sup>8</sup> Dados disponibilizados em dezembro de 2007 pela Direção da Escola Normal 17 de Fevereiro.

<sup>9</sup> Dados disponibilizados em janeiro de 2008 pela Direção da Escola Normal Amilcar Cabral.

entanto, é possível fazer-se constatações, inferências e a partir disso abordar elementos analíticos.

Se considerar-se a média de quantos professores cada Escola conseguiu formar no respectivo intervalo de tempo dado, conforme indica os quadros acima, constata-se que em 10 anos a Escola Normal 17 de Fevereiro formou 763 professores do ensino básico, correspondendo a uma média de 76,3 professores/ano e no caso da ENAC em 16 anos formou 376 professores, numa média anual de 23,5 professores.

Há que se considerar variáveis que diferenciam as duas Escolas, por exemplo o facto de a Escola Normal 17 de Fevereiro situar-se na capital do país o que deverá contribuir para uma matrícula anual mais elevada.

As necessidades de qualificação do corpo docente são evidentes no país. Dados do GIPASE<sup>10</sup> do ano de 2005/2006 revelam que de um universo de 4.665 professores do ensino básico, 48% não tem formação académica e qualificação pedagógica para o exercício do magistério, como pode ser evidenciado no Quadro 12.

**Quadro<sup>11</sup> 12 – Perfil dos Professores de Ensino Básico do MENES quanto à certificação por região – ano 2005/2006**

Região	Total Professores	Certificados/ (% da região)	% Amostra Professores Certificados	Não Certificados/ (% da região)	% Amostra Professores Não Certificados
SAB	1.494	1.091 (73%)	45%	403 (27%)	18%
Bafatá	331	140 (42%)	6%	191 (58%)	8,5%
Biombo	496	231 (47%)	9,5%	265 (53%)	12%
Cacheu	735	320 (44%)	13%	415 (56%)	18,5%
Gabú	473	120 (25%)	5%	353 (75%)	16%
Oio	438	149 (34%)	6%	289 (76%)	13%
Tombali	263	113 (43%)	4,5%	150 (57%)	6,5%
Quínara	202	122 (60%)	5%	80 (40%)	3,5%
Bolama	233	143 (61%)	6%	90 (39%)	4%
<b>Total</b>	<b>4.665</b>	<b>2.429 (52%)</b>	<b>100%</b>	<b>2.236 (48%)</b>	<b>100%</b>

Se for tomado como base o número total de professores que necessitam de formação académica e qualificação pedagógica (2.236 professores), a média anual de finalistas na Escola Normal Amílcar Cabral no desenho formativo actual de ingresso com 9ª classe e formação em 3 anos, seriam necessários aproximadamente 95 anos para que todos professores sem habilitação fossem formados. Nessa mesma base de cálculo, seriam necessários 29 anos para que a Escola Normal 17 de Fevereiro formasse todos os professores.

O Quadro 12 revela entre outros elementos significativos, um que merece atenção considerando-se o foco que ora se analisa: as regiões em que há maior número de professores

<sup>10</sup> GIPASE- Gabinete de Informação, Planificação, Avaliação e Seguimento. Órgão do Ministério da Educação e Ensino Superior.

<sup>11</sup> Quadro extraído do Relatório da Consultoria Internacional do Programa de Formação de Educadores (2006) de autoria de Jacqueline Freire e Salomão Hage, cujos dados foram fornecidos pelo Consultor Nacional Engo. Carlitos Gomes em 03/10/2006.

qualificados são as da sede de cada uma das Escolas Normais: Bissau e Bolama. Tal dado denota que as Escolas Normais têm cumprido papel significativo nas regiões onde estão situadas.

Há outra variável importante a ser considerada na análise da eficácia e eficiência das Escolas Normais: as distorções da carreira docente. A remuneração do professor do ensino secundário é relativamente mais significativa que do ensino básico, determinando com que haja uma “fuga” do exercício do magistério nesse último nível de ensino em busca de uma melhor qualificação para conquistar uma melhor posição na carreira do magistério e respectiva valorização salarial. Esse elemento, portanto, tem induzido os professores formados para actuarem no Ensino Básico a migrarem para complementar seus estudos na Escola Normal Superior Tchico Té que forma professor para actuar no Ensino Secundário e cujo perfil de entrada é de 11ª classe ou a formação na Escola Normal. O fosso salarial e a respectiva posição nas letras da carreira docente entre os finalistas das Escolas Normais de formação de professores do Ensino Básico e da Escola Normal Superior Tchico Té, portanto, tem que ser considerado nessa análise.

Considerando os conceitos focalizados inicialmente nesse item poder-se-ia numa visão mecânica afirmar-se que as Escolas Normais de formação de professores do Ensino Básico são ineficientes porque não produzem os resultados desejados – formar professores para serem absorvidos pelo sistema educacional – num contexto de elevado dispêndio de recursos e esforços para manter estruturas físicas, materiais, de gestão, recursos humanos, etc.

Enquanto a eficiência nos remete para o processo, a eficácia nos remete para o resultado, o produto. Nessa perspectiva também poderia se afirmar que as Escolas tem se revelado ineficazes porque não tem gerado o resultado desejado: professores formados.

A reflexão sobre a efectividade, entendida como a capacidade de promoção dos resultados pretendidos, há que ser considerada para que análises simplistas não reduzam o problema das Escolas Normais a factores intra-escolares, minimizando a responsabilidade do Estado nesse processo.

Inequivocamente os resultados são pouco satisfatórios em ambas as Escolas, evidenciando ineficiência nas instituições, considerando-se inclusive que num dado período eram asseguradas melhores condições como o pagamento de bolsas de estudos, subsídios para apoiar no acompanhamento da Prática Pedagógica, condições dignas de internato, entre outros.

O Diagnóstico revelou que progressivamente foi havendo um processo de pauperização das Escolas Normais e o Estado se desresponsabilizando pela manutenção de tais Escolas, inclusive não assegurando o pagamento regular dos salários e o devido acompanhamento didáctico-pedagógico, inspectivo e avaliativo.

A centralidade da análise, no entanto, é que não houve/há efectividade para que as Escolas Normais sejam eficientes, produzam resultados mais satisfatórios e sejam capazes de formar professores de acordo com a demanda do país. Tal efectividade depende de uma combinação de factores e esses exigem uma forte presença do Estado na gestão da educação pública.

A raiz da problemática e a base da solução residem no fortalecimento do Estado na área educacional, inclusive no quadro da política de formação de professores, combinado a uma rede de parceiros que possibilitem a reversão do quadro revelado pelo Diagnóstico.

Nesse processo analítico é oportuno mencionar a experiência do Programa de Formação de Educadores implementado pelo Ministério da Educação e Ensino Superior no país a partir de

2006, com o decisivo apoio do UNICEF e de outros parceiros internacionais como a UNESCO, PAM, UNFPA, Plan Internacional.

O Programa de Formação objectiva qualificar académica e pedagogicamente os professores do Ensino Básico não diplomados, na perspectiva da melhoria da qualidade do ensino no país. O Programa abrange professores de todas as regiões do país e é dinamizado a partir de processos formativos presenciais de base nacional e/ou regional, formação acompanhada e auto-formação.

O que a experiência desse Programa tem revelado: há efectividade na implementação do Programa no sentido de que o Ministério e a rede de parceiros detêm capacidade e operacionalizam concretamente acções que promovem os resultados pretendidos. Ressalte-se que até o momento presente, o Estado nesse processo de implementação do Programa tem sido frágil numa série de elementos, sobretudo no que se refere à execução financeira pela falta de contrapartida que cabe ao Governo, gerando com isso situações de descontentamento entre os Formadores que não tem seus subsídios assegurados em tempo hábil.

São visíveis na implementação do Programa a efectividade e a eficiência no processo, considerando-se em relação a essa última que há esforços concentrados, sobretudo do UNICEF em assegurar condições para se produzir os resultados desejados que centralmente consistem em formar com qualidade professores do Ensino Básico.

Em sua análise sobre as instituições escolares, Nóvoa (1992) nos diz que uma escola eficaz tem como principais características dinâmicas a autonomia da escola, liderança organizacional, articulação curricular, optimização do tempo, estabilidade profissional, formação do pessoal, participação dos pais, reconhecimento público e apoio das autoridades. Esses elementos podem ser um ponto de partida para a construção de Escolas Normais permeadas de efectividade, eficiência e eficácia.

O processo de reestruturação e fortalecimento das Escolas Normais deve considerar imperativamente todos esses elementos analíticos para que se promova um salto de qualidade na formação de professores na Guiné-Bissau.

## **II. Formação Inicial de Professores: Concepção e contexto**

### **2. Concepção e contexto na lusofonia e sub-região**

A formação inicial de professores conceitualmente é entendida como o processo educativo que visa qualificar pedagogicamente e habilitar para o exercício da profissão docente.

No ideal pedagógico, como o próprio nome designa, a formação inicial deveria ser cursada antes do efectivo exercício do magistério, mas em contextos específicos, como é o caso da maioria dos países da lusofonia<sup>12</sup> e da sub-região, também tem significado a formação em serviço, ou seja, a formação de professores que já estão no efectivo exercício da profissão.

O cenário que alguns desses países vivem indica um círculo vicioso: ensino básico fraco, ensino secundário de baixa qualidade porque a base é fraca, escolas normais de formação inicial com estudantes que ingressam com baixo nível porque a formação de base (ensino básico e secundário) é fraca. Nesse cenário são depositadas muitas apostas de que as escolas de formação inicial de professores possam fazer a correcção desse fluxo melhorando a qualidade do ensino básico, fortalecendo a base para o secundário, gerando assim um círculo virtuoso.

---

<sup>12</sup> Lusofonia entendida como os países de língua portuguesa.

A formação inicial de professores se constitui assim de uma importância estratégica estruturante no sistema educacional de um país, considerando o protagonismo que instituições e/ou programas de formação tem no quadro de melhoria da educação básica. O processo educativo na formação inicial produz a identidade profissional dos professores, revelando assim a importância que tem as instituições formadoras. A identidade profissional traduz as competências em seus múltiplos aspectos – académico, pedagógico, cultural, ético, estético.

## 2.1. A Formação Inicial de Professores nos países da Sub-região

A sub-região é fundamentalmente compreendida como a região subsahariana e que na perspectiva da UNESCO contempla os seguintes países: Angola, Burkina Faso, Burundi, Cabo Verde, República Centro-Africana, Tchad, Congo, República Democrática do Congo, Etiópia, Gana, Guiné, Madagascar, Níger, Nigéria, Serra Leoa, República Unida da Tanzânia e Zâmbia.

O objecto de trabalho da Consultoria conduziu a optar-se metodologicamente por centrar os estudos sobre a formação de professores em países africanos francófonos<sup>13</sup> situados no oeste da África. Assim, o foco dos estudos foi o Benin, Burkina Faso, Costa do Marfim, Guiné, Mali, Níger, Senegal e Togo. No Relatório são abordados elementos sobre a educação desses países e há referências a outros países africanos, cuja experiência de formação de professores contribui para a compreensão da realidade guineense e formulação de propostas.

A UNESCO em estudos<sup>14</sup> sobre a problemática da formação em África em 2003 constatou, entre outros elementos, que o nível dos estudantes era muito fraco, sobretudo entre os que se encontravam em formação para actuarem no ensino. Tal constatação impulsionou a criação e desenvolvimento de estabelecimentos de formação específica do tipo Escolas de Formação Superiores, na perspectiva de fazer face à múltipla necessidade de qualificação de professores para o ensino secundário e de assegurar a ligação entre os dois níveis de ensino, unificando na mesma instituição a preparação de professores do secundário e dos inspectores do primário.

O momento chave deste trabalho de estruturação e de desenvolvimento foi a criação pela UNESCO, com o apoio de Fundo Especial das Nações Unidas, mais tarde, PNUD, de 19 Escolas Normais Superiores em África em três modalidades estatutárias:

- A integração numa estrutura universitária, realizadas, em particular nos países anglófonos;
- A criação de Escolas Normais independentes da Universidade, mas com uma colaboração/cooperação entre as duas instituições de formação;
- As Escolas Normais criadas e funcionando em total independência da Universidade.

Muitas dessas instituições desempenharam um papel regional, assim ao exemplo da Escola Normal Superior da África Central, em Brazzaville, que formou os primeiros estudantes/professores do Congo, Camarões, Gabão, Tchad e República Centro-africana, ou ainda os Centros Sub-regionais de Formação de Professores de Escolas Normais Primários de Kampala em Uganda e Bangui, na República Centro-africana.

Em síntese a formação de professores nesses países pode ser assim sintetizada:

<sup>13</sup> Francófonos: entendido como países africanos de língua francesa e sob influência do CONFEMEN (Conferência de Ministros de Educação de Países Francófonos).

<sup>14</sup> Pour un renforcement des capacités des institutions de formation des enseignants en Afrique sub-saharienne: Essai d'analyse de la situation et propositions pour l'action (2003). [www.unesco.org](http://www.unesco.org)

País	Principais Características da Formação de Professores
<b>Benin</b>	<p>No Benin podem-se distinguir dois tipos de formação profissional de professores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• formação inicial ou a formação antes do início da função docente</li> <li>• formação contínua ou a formação em função</li> </ul> <p>A formação inicial nas Escolas Normais de Professores foi interrompida em 1987, e substituída por formações de curta duração para permitir preparar professores com menos custo e de recrutá-los com contratos especiais de "professor contratado", tendência essa também verificada em muitos outros países da sub-região.</p> <p>Se de um lado as Escolas Normais de Professores foram fechadas em 1987, do outro o dispositivo da formação contínua, assegurado pelo Instituto Nacional para a Formação e a Pesquisa (INFRE) foi mantido. Por meio da modalidade de formação à distância, o Instituto preparou um contingente significativo de professores com diferentes níveis: CEAP (Certificat Elementaire d' Aptitude Pedagogique, CAP (Certificat d' Aptitude Pedagogique), BAIP (Brevet d' Aptitude a l' Inspectorat Primaire).</p> <p>A formação de professores primários no país é de 3 anos e o nível académico exigido é de BEPC.</p>
<b>Burkina Faso</b>	<p>No passado a formação inicial no país era implementada pelo Instituto Nacional de Ciências de Educação e da Escola de Quadros e de Animação Pedagógica. A partir de 1996 houve a fusão e criação da Escola Normal Superior de Koudougou, que passou a assumir a formação de professores no país.</p> <p>A Burkina Faso é um dos países que optou pela multiplicação de estruturas não universitárias, mantendo a Escola Normal Superior como instituição independente.</p>
<b>Costa do Marfim</b>	<p>A formação de professores na Costa do Marfim é implementada, sobretudo, pelo Centro de Animação e de Formação Pedagógica a partir de dois perfis de entrada, duração e perfis de saída específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Perfil de entrada:</b> BEPC (Brevet d'études du premier cycle); <b>Duração:</b> 2 anos (1 ano de formação teórica e 1 ano de prática c/ total responsabilidade da classe); <b>Perfil de Saída:</b> Professor Adjunto (IA)</li> <li>2. <b>Perfil de entrada:</b> BAC (Bacharelato); <b>Duração:</b> 2 anos (1 ano de formação teórica e 1 ano de prática c/ total responsabilidade da classe); <b>Perfil de Saída:</b> Professor (I)</li> </ol>
<b>Guiné</b>	<p>A Guiné tem/teve sua formação inicial e contínua de professores marcada pelo Projecto FIMG em que os candidatos a docentes eram submetidos a concursos, cujo nível de exigência era o Bacharelato, e submetidos a testes escritos em diversas áreas do conhecimento, prova oral e teste psicotécnico relacionado às motivações para o ingresso na carreira docente.</p> <p>Esse Projecto envolveu 5 Escolas Normais e cuja ênfase era a formação teórica, prática e complementar. A partir desse desenho o país estruturou duas estratégias centrais no Projecto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação teórica de 3 meses + formação prática de 9 meses + formação complementar de 3 meses</li> <li>• Formação teórica de 9 meses + formação prática de 9 meses no terreno e sem formação complementar</li> </ul> <p>Aos professores não vinculados ao Projecto FIMG, a formação era desenvolvida em 14 Escolas Normais, cuja formação variava de 1 a 3 anos.</p>
<b>Mali</b>	<p>A Escola Normal Superior criada em 1961, depois de ser uma grande Escola independente da Universidade, a semelhança das outras instituições de formação superior, hoje é uma estrutura da Universidade.</p> <p>No Mali a formação é de 4 anos e objectiva formar o Professor Primário Generalista, cujo nível académico exigido para o ingresso é o diploma em Estudos Fundamentais.</p>
<b>Níger</b>	<p>O Instituto Universitário de Formação de Professores desde a sua criação em 1971 integrou a Universidade, passando à Escola Universitária de Formação de Professores em 1976, Faculdade de Pedagogia em 1984, e enfim, Escola Normal Superior em 1994.</p> <p>O Níger é um dos países que optou pela multiplicação de estruturas não universitárias, e que posteriormente algumas Escolas Normais criadas fora das Universidades foram se integrando aos poucos nas instituições de ensino superior, ainda que configurando-se no interior dessa estrutura como Escola Normal Superior.</p>
<b>Senegal</b>	<p>A Escola Normal Superior é um Instituto da Universidade desde 1995 e hoje se coloca a questão da sua transformação em faculdade de Ciências da Educação, como em Gabon e nos Camarões.</p> <p>O Senegal também é um dos países que optou pela multiplicação de estruturas não universitárias, e que posteriormente algumas Escolas Normais criadas fora das Universidades foram se integrando aos poucos nas instituições de ensino superior.</p>
<b>Togo</b>	<p>Data de 1968 a criação da primeira Escola de Professores, integrada em 1983 à Escola</p>

<p>Nacional Superior de Atakpame que passa a oferecer uma formação profissional com duração de três anos. Posteriormente houve uma redução de três anos para um ano, elevando o nível de recrutamento de professores a serem contratados para o Bacharelato e não mais o BEPC.</p> <p>Desde o início dos anos 1980 que a maioria dos professores recrutada pelo sistema educativo togolês para o ensino primário não se efectivaram como funcionários públicos, cujo índice em 2001 era de 66% de não efectivos e que com isso, também não beneficiaram de formação profissional inicial.</p> <p>No Togo entre os anos de 1986 e 1995, com o apoio do Banco Mundial, foram implementadas acções de formação continuas de professores com duração de três meses.</p>
---

## 2.2. A Formação Inicial de Professores nos países lusófonos

A lusofonia é tomada aqui com referência aos países que compõem a CPLP<sup>15</sup> (Comunidade de Países de Língua Portuguesa). Assim, considera-se nos marcos desse estudo os seguintes países: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor-leste.

O presente texto apresenta uma caracterização geral dos sistemas educativos e de políticas/acções/projectos de formação de professores nesses países, sem pretender uma análise exaustiva sobre o tema considerando que tal empreendimento demandaria mais tempo do que o mandato da presente Consultoria (dois meses).

A abordagem sobre a Formação de Professores nesses países é inicialmente consolidada no Quadro 13, que expressa sinteticamente as ideias e definições de base sobre a formação de professores nos países lusófonos.

Quadro 13 – Síntese da Formação de Professores na Lusofonia

País	Nível de Ensino	Instituição Formadora	Perfil de Entrada	Tempo de Formação (duração do Curso)	Perfil de Saída
Angola	Ensino Médio Normal	Escolas Normais	9ª classe	4 anos	Professor de Educação Pré-Escolar e Primário
Brasil	Ensino Superior (exigência válida para ingresso por Concurso Público a partir de 2007)	Instituições de Ensino Superior	Ensino Médio (correspondente ao 12º ano completo)	4 anos	Licenciatura
Cabo Verde	Ensino Médio	Instituto Pedagógico/Escolas de Formação	10º ano	3 a 6 semestres lectivos	Professores do Ensino Básico
Guiné-Bissau	Formação Profissional	Escolas Normais	9ª classe	3 anos	Professor do Ensino Básico
Moçambique	Nível Básico	Instituto de Magistério Primário/Centros de Formação Professores	7ª classe	Não se teve dados suficientes sobre esse tempo	Professores do Ensino Primário 1º grau (1ª a 5ª classe)
	Nível Médio	Instituto de Magistério Primário/Centros de Formação Professores	10ª classe	Não se teve dados suficientes sobre esse tempo	Professores do Ensino Primário e professores de práticas de especialidades Ensino Técnico-profissional
Portugal	Ensino Superior	Instituições de Ensino Superior	Ensino Secundário	Entre 3 a 4 anos (ou seis a oito semestres)	Licenciatura
São Tomé e Príncipe	Ensino Médio	EFOPE (Escola de Magistério)	8ª classe	4 anos (2 ciclos de 2 anos cada)	Professores do Ensino Primário
Timor Leste	Dados indisponíveis até a consolidação desse Relatório	Dados indisponíveis até a consolidação desse Relatório	Dados indisponíveis até a consolidação desse Relatório	Dados indisponíveis até a consolidação desse Relatório	Dados indisponíveis até a consolidação desse Relatório

<sup>15</sup> Considerando o objeto do presente Relatório não se considera necessário uma abordagem sobre a complexidade conceitual da questão lusófona em seus múltiplos aspectos e da inter-relação lusofonia e globalização.

O Quadro 14 aborda elementos de síntese sobre a política educativa e de formação nesses países, considerados relevantes no quadro do objecto da presente Consultoria.

Quadro 14 – Síntese de elementos de políticas Educativas e de Formação de Professores de países da CPLP

País	Sínteses de Políticas educativa e de Formação de Professores
Angola	<ol style="list-style-type: none"> <li>O país dispõe de Lei de Bases do Sistema de Educação e de Estatuto da Carreira Docente.</li> <li>A Lei ao focar o Subsistema de Formação de Professores admite formas intermediárias de Formação de Professores após a 9ª e a 12ª classes com a duração de um a dois anos, de acordo com a especialidade</li> <li>O país conta com Ensino Superior Pedagógico realizado em Institutos e Escolas Superiores de Ciências da Educação</li> <li>A Formação Média Normal no Subsistema de Formação de Professores é de dois tipos: Formação Inicial e Formação Contínua</li> <li>As Modalidades de formação de professores dos Cursos médios e superiores são em regime presencial ou ensino à distância</li> </ol>
Brasil	<ol style="list-style-type: none"> <li>O Brasil até recentemente tinha sua política de formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) baseada nas Escolas Normais com perfil de entrada do 8º ano, Cursos com duração de 3 (três) anos e perfil de saída de Professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental</li> <li>O país conta com uma vasta legislação educacional. Tem Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação, Plano de Carreira de Valorização do Magistério, entre outros documentos de base legal. Toda a legislação educacional brasileira pode ser conseguida no site (<a href="http://www.mec.gov.br">www.mec.gov.br</a>)</li> <li>O país dispõe de um Parecer e da Câmara de Educação Básica (Parecer CEB nº:1/99) que trata das diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na modalidade normal em nível médio e dispõe da Resolução CEB Nº 2 de 19 de Abril de 1999 que institui as diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.</li> <li>O país entre os vários Programas, executa o PROFORMAÇÃO, que inclusive está sendo implementado em São Tomé e Príncipe e Timor Leste</li> </ol>
Cabo Verde	<ol style="list-style-type: none"> <li>Dispõe de Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Lei no. 103/III/90 – e alterada pela Lei no. 113/V/99. Dispõe ainda de Estatuto de Pessoal Docente, Sistema de Avaliação de Pessoal Docente, entre outros componentes institucionalizados de políticas educativas.</li> <li>O Estatuto concebe como modalidades de formação docente a: formação inicial e a formação contínua.</li> <li>O processo de formação será sujeito a um sistema de avaliação</li> <li>Desde 1994 há um Estatuto Orgânico e um Regulamento das Escolas de Formação de Professores</li> <li>Os Cursos oferecidos para Professores em exercício contemplam Alternativo Inicial, Formação à Distância e Complemento FEPROF. Aos Diplomados pelo Instituto Pedagógico é ofertado o Bacharelato em Supervisão e Coordenação Pedagógicas.</li> <li>A estrutura dos Cursos contempla actividades organizadas em três momentos: presenciais, à distância, prática pedagógica</li> </ol>
Guiné Bissau	<ol style="list-style-type: none"> <li>Único país da CPLP que não dispõe de Lei de Bases do Sistema Educativo institucionalizada, mas sim com um Anteprojecto datado de 1994.</li> <li>O país não dispõe de Estatuto de Carreira Docente regulamentado por Lei a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo, mas dispõe de um Regulamento instituído pelo Decreto Nº. 61/88 de 30 de Dezembro.</li> </ol>
Moçambique	<ol style="list-style-type: none"> <li>O país dispõe de Lei que regulamenta o Sistema Nacional de Educação</li> <li>A formação de professores está estruturada em três níveis: básico, médio, superior</li> <li>O nível superior forma para actuação em todos os níveis e o perfil de entrada é a 12ª classe</li> <li>O país conta com uma Universidade Pedagógica, instituição pública de ensino superior vocacionada para a formação de docentes</li> <li>O país está implementando um novo modelo de formação de professores com duração de um ano</li> </ol>
Portugal	<ol style="list-style-type: none"> <li>Até meados da década de 1980 a formação inicial de educadores da infância e professores do ensino básico era em Curso de nível médio ofertado nas Escolas Normais, que posteriormente passou a ser ofertado pelas Escolas Superiores de Educação (ESE).</li> <li>O perfil de entrada nas Escolas Normais era 11º ano e cujo Curso era de 3 (três) anos letivos. Nas Escolas Superiores de Educação o perfil de entrada era o 12º ano e a duração do Curso também era de 3 (três) anos, cujo perfil de saída era o bacharelato</li> <li>Portugal dispõe de uma vasta legislação educacional: Lei de Bases do sistema Educativo, Estatuto da Carreira Docente, entre outros elementos</li> </ol>
São Tomé e Príncipe	<ol style="list-style-type: none"> <li>O país conta com Lei de Bases do Sistema Educativo</li> <li>Em tese o perfil de entrada na formação inicial de professores seria a 9ª classe, mas essa classe somente é ofertada na capital do país, determinando que se considere na prática que o Ensino Secundário seja de 5ª a 8ª classe</li> <li>O país implementa o PROFORMAÇÃO, Programa brasileiro de formação inicial baseado na educação a distância</li> </ol>
Timor Leste	<ol style="list-style-type: none"> <li>Em que pese o país ter restaurado sua independência muito recente, se evidenciam esforços de estruturação do sistema educativo no país e a consolidação de parcerias com países lusófonos, em particular Brasil e Portugal.</li> <li>Dados da legislação educacional vigente ainda não estão disponíveis em meio eletrónico.</li> </ol>

## SINTESE

O estudo empreendido para a produção desses Quadros possibilita algumas sínteses importantes para a reflexão sobre política educativa e de formação nos países lusófonos, apresentadas a seguir sem qualquer ordem de prioridade.

- a. A falta de legislação de base do sistema educativo e das instituições formadoras de professores fragiliza qualquer política educativa e dificulta sólidos processos de formação de professores e de gestão educacional.
- b. Há necessidade de um Diagnóstico aprofundado sobre o Perfil dos Formadores da Guiné Bissau, cuja formação tenha ocorrido em Portugal entre as décadas de 1970 à presente década, para obter-se mais clareza das reais necessidades de atualização/superação dos Formadores na conjuntura actual do país.  
Tal constatação e proposição decorre das diversas definições conceituais e perfis de formação inicial instituídas naquele país no período supra mencionado e cuja equivalência actual dos diplomas/certificados emitidos na altura da conclusão da formação precisam ser melhor clarificados para oferta adequada da complementação da formação dos Formadores.
- c. O Programa de Formação do Brasil – PROFORMAÇÃO – bem como outros Programas do país são implementados ou em previsão de sê-lo nos PALOP.
- d. Portugal e Brasil têm uma histórica e sólida cooperação com os PALOP. No domínio da educação percebe-se que é com a Guiné Bissau que o Brasil e Portugal tem menor cooperação em termos de apoio ao sistema educativo ou implementação de Programas, em que pese se ter conhecimento de diferentes negociações em andamento, a exemplo do reforço da Universidade Amílcar Cabral.
- e. Portugal mantém uma política de cooperação no domínio da formação de professores, sobretudo por meio do Instituto Camões e das Escolas Superiores de Educação (ESE), e em particular articulada com a Escola Normal 17 de Fevereiro mas o foco continua a promoção da língua portuguesa.

### **2.3. Escolas Normais de Formação de Professores do Ensino Básico : contribuições ao processo de reestruturação e fortalecimento institucional**

A situação comum e marcante em ambas as Escolas Normais é a **ausência do Estado**. O Governo efectivamente paga os salários irregularmente e está ausente do processo de formação de professores do ensino básico. Tal constatação não se deve somente a falta de repasse de recursos financeiros, precarização das condições físicas, materiais e de recursos didácticos, mas sobretudo pela ausência de regulamentação das Escolas, de estratégias e políticas mais globais de formação de professores; fragilidade das relações interinstitucionais e de seguimento pela estrutura do Ministério da Educação.

O **financiamento** da Escola, ou ausência dele, é mais um indicativo da fraqueza institucional das Escolas. A parceria com o PAM é decisiva para a continuidade do funcionamento de ambas as Escolas Normais e sua retirada teria graves implicações para as Escolas Normais.

A **questão dos subsídios** a professores e estudantes deve se situar num debate mais global de financiamento e competências do Estado, para dessa forma ultrapassar a visão dos subsídios como mecanismos compensatórios de baixos salários ou precárias condições financeiras dos actores envolvidos.

A **redefinição dos perfis de entrada e de saída** devem ser discutidos na perspectiva de formulação de uma política nacional de formação de professores e não de forma pontual e isolada no âmbito das próprias Escolas Normais.

Urge uma **reforma curricular** e uniformização dos currículos entre as duas Escolas Normais. Compreende-se a imperiosidade de tal reforma, que implica para além da reestruturação do desenho curricular, na actualização dos programas curriculares, revisão de cargas horárias das disciplinas, redefinição de estratégias e metodologias de ensino, dotação de recursos didácticos, revisão do sistema de avaliação da aprendizagem, definição de instrumentos de seguimento e avaliação institucional das Escolas Normais.

As **Práticas Pedagógicas** merecem uma atenção especial, tanto pela necessidade de redefinição dos critérios de selecção das Escolas Anexas e recrutamento dos Formadores, mas também pela necessidade de tratamentos diferenciados para estudantes com perfis diferentes – 9ª classe e 11ª classe – e sua condição de professores do Ensino Básico ou não.

O Diagnóstico revelou que os Formadores menos qualificados academicamente são os Orientadores de Práticas Pedagógicas, constituindo uma distorção em termos formativos.

O componente curricular da Prática Pedagógica é essencial na formação de professores do Ensino Básico, devendo o perfil do Formador não apenas contemplar a experiência pedagógica acumulada, mas associar também esse critério a uma sólida formação académica.

A **formação de Formadores** é uma necessidade imperativa para a qualificação das Escolas Normais e de seus processos educativos. Tal necessidade implica investimentos na formação inicial e continuada.

Há necessidade de **redefinir a dinâmica de funcionamento dos Cursos e aprofundar o debate sobre o funcionamento das actividades pedagógicas em jornada integral** (manhã e tarde), para que os estudantes da Escola possam concentrar-se na sua formação e dessa forma os subsídios se apresentam como uma necessidade vital.

O desequilíbrio que se evidencia nas aspirações por mudanças nas diferentes Escolas Normais pode ser creditado parcialmente à experiência de formação da maioria dos Formadores e dos Estudantes no âmbito da própria ENAC, determinando uma falta de referências que estimulem a demandar mudanças. No entanto, é possível que hajam outras variáveis e que merecem ser melhor esclarecidas.

A **democratização de estruturas de gestão e definição de mecanismos de controle social** também se pautam como necessidades importantes. Actualmente as estruturas de gestão são compostas por elementos da confiança do Director que compõe a sua equipa de trabalho. Há necessidade, no entanto, de definição de participações representativas das categorias da Escola como os formadores, funcionários e estudantes, para debate e tomadas de decisão colectivas sobre os rumos das Escolas Normais. A ampliação e garantia dessa participação por representatividades de categorias potencialmente asseguram mecanismos mais democráticos e de controle social sobre a gestão escolar, inclusive podendo contar com representação da comunidade e da sociedade civil.

A **revisão da carreira docente** e seus condicionalismos rebatem directamente na política de formação de professores, requerendo desse modo que o debate sobre as Escolas Normais se interrelacionem à revisão da carreira e estatuto do magistério.

As **necessidades de infra-estruturas e recursos pedagógicos** são evidentes em cada uma das Escolas, resguardadas as especificidades e demandas prioritárias de cada uma.

### III. PROPOSTA DE REFORMAS E REESTRUTURAÇÕES

#### Porquê?

A reforma e reestruturação das escolas se justificam pela (i) ineficácia incontestável das escolas de formação de professores, (ii) perto de 60% de professores em exercício não são diplomados, (iii) currículos, programas, conteúdos e metodologias inexistentes e/ou inadaptados aos contextos e as necessidades de aquisição de competência para a vida e para o desenvolvimento do país (iv) política educativa e documento de carreira dos professores inexistente do ponto de vista legal (sob forma de ante-projecto), (v) engajamentos assumidos pelo Governo em relação a Educação para todos e Objectivos do Desenvolvimento do Milénio e enfim (vi) a consciência do facto que sem educação não haverá estabilidade, paz e desenvolvimento.

#### Mas por onde começar?

Uma reforma projecta num período de três (3 anos) e sob forma progressiva.

A primeira etapa seria de transferir ENAC para Bissau integrando a Escola 17 de Fevereiro ao mesmo tempo que seria barrado o recrutamento a novos formandos (alunos mestres). Entretanto, se agilizaria processos para construção de programas de formação destinados aos formadores de formadores e gestores das escolas de formação de professores do ensino básico. No entanto a formação em serviço dos professores sem diplomas incluindo aqueles que estão sob contrato (pelo menos há 5 anos) e aqueles com nível do segundo ciclo do secundário feito continuaria durante dois anos.

A segunda etapa seria de integrar progressivamente as escolas de formação na Universidade Amílcar Cabral. Isso implicaria construir currículos, programas, formar e/ou reciclar formadores com nível de licenciatura e mestrado recrutados num primeiro momento no seio dos formadores das duas escolas com nível aceitável e através de selecção rigorosa. De entre os melhores uma formação específica de formação de formadores seria dispensada e esta seria equivalente a mestres com capacidade de orientar os formadores. Para isso a assistência técnica internacional seria um recurso considerando que existem pouco ou nada desse tipo de recurso humano. Sem duvida a parceria com as universidades internacionais seriam necessárias considerando a questão de certificação, equivalência, especialização e pós – formação.

Uma etapa concomitante seria de construir um programa de formação especial para os professores que seria implementada pela Escola de Formação 17 de Fevereiro cujo mandato seria de assegurar a formação em serviço e a reciclagem dos professores não qualificados.

Desenhar uma política de formação de professores e construir conseqüentemente um curriculum orientado para competências para a vida. Isto tendo em conta que Ministério deverá aproveitar os resultados deste diagnostico e a aquela da experiência da implementação do programa de formação em exercício, em curso desde 2006, para numa boa articulação com o curriculum a definir.

Está claro que trabalhos e consultorias preliminares (aspectos intra e extra escolares) deverão ser feitos e um acompanhamento técnico e financeiro dos parceiros de educação é indispensável. Mas substancialmente a definição de um programa assente numa visão e política de formação de professores que tenha em conta os desafios de desenvolvimento.

Fazemos notar que outros cenários alternativos podem se apresentar mas o diagnóstico já é em si um ponto de partida na base do qual poder-se-á reflectir sobre os eventuais cenários a adoptar

## VI. Referência Bibliográfica

1. CARVALHO, Maria Paula & ABRANTES, Maria Isabel & LOPES, Susana Fidalgo. **ESEV, com ou sem Legislação?**. In: *Revista ESEV: 16 Anos*. N.º 14 - Abril de 1999. [http://www.ipv.pt/millennium/14\\_mams.htm](http://www.ipv.pt/millennium/14_mams.htm)
2. GOMES, Antonio F. Os Complementos de Formação: do sonho da E.S.E.V. em 1988 à realidade anunciada em 1999. In: *Revista ESEV: 16 Anos*. N.º 14 - Abril de 1999. [http://www.ipv.pt/millennium/14\\_mams.htm](http://www.ipv.pt/millennium/14_mams.htm)
3. NGULUVE, (2006).
4. **La formation des maîtres au vent de l'idéologie** – Liliane Lurçat.
5. Site : <http://www.education.gouv.fr>
6. <http://www.sauv.net/lurcat2.htm>
7. <http://fr.wikipedia.org>.- Institut Universitaire de Formation des maîtres.
8. Innovations réussies dans le système éducatif ivoirien, Octobre 1999.- <http://www.adeanet.org>
9. Confemen (PASEC) – Recrutement et formation des enseignants du premier degré au Togo: quelles priorités? Les résultats de l'évaluation thématique du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la Confemen (PASEC) sur l'enseignement du Togo. Site: [www.confemen.org](http://www.confemen.org)
10. Impact du statut enseignant sur les acquisitions dans l'enseignement fondamental public au Mali : Les résultats d'une étude thématique du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Confemen (PASEC), Dakar, Septembre 2004.
11. UNESCO – Les Institutions de Formation des Enseignants en Afrique sub-saharienne : comment contribuer au renforcement de leurs capacités. Cas de la République du Mali. Consultant : Pr Sita Guinko.
12. Confemen – Le Programme de Formation initiale des Maîtres et la double vacation en Guinée. Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Confemen (PASEC.)
13. Confemen – Diagnostique de la qualité de l'enseignement primaire au Bénin – Enquête PASEC 2004-2005. Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Confemen (PASEC.)
14. Confemen – La qualité de l'éducation en Mauritanie. Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Confemen (PASEC.)
15. J. Leif, G. Rustin, Histoire des institutions scolaires, Librairie Delagrave, 1954 ;
16. P. Nemo – Pourquoi ont-ils tue Jules Ferry? La dérive de l'école sous la Ve République, Grasset, 1991 ;
17. Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) – Wikipedia, encyclopédie libre. ;
18. L. Lurçat, la destruction de l'enseignement élémentaire et ses penseurs, F.-X. De Guibert, 1999.
19. B.Bensaude-Vincent, Langevin, Science et vigilance, Belin, 1987. ;
20. UNESCO, Paris, 1998 – La Gestion des Enseignants de premier cycle au Bénin, Burkina Faso, Mali et Sénégal.
21. Evaluation des Besoins d' Appui pour le Renforcement des Capacités des Institutions de Formation des Enseignants de Cote d'Ivoire, Ansoumane Sane, 2004, p.9.
22. UNESCO, Pour un Renforcement des Capacités des Institutions de Formation des Enseignants en Afrique.

