

INTRODUÇÃO

“A Educação é um dos principais meios para implementar as **defesas para a paz** na consciência dos homens e das mulheres de todo o mundo”.

UNESCO, 2000

Apresentação do Estudo

O texto apresentado, tem como objectivo principal, demonstrar a importância do estudo realizado no âmbito das necessidades formativas dos docentes do ensino secundário na Guiné-Bissau, bem como explicitar a pertinência das suas competências profissionais no âmbito da formação desejada para fazer face à qualidade do ensino desejada no País.

Nesta óptica, passamos a apresentar o panorama da educação e formação dos professores no contexto actual, seguido da problemática do estudo e a questão de partida que nos serviu de motivação para a escolha do tema, posteriormente apresentaremos a definição dos objectivos do estudo e finalmente, a estrutura e o plano geral da dissertação.

A Educação e Formação dos Professores no Contexto Actual

As grandes transformações socioeconómicas, políticas e culturais que marcaram a sociedade contemporânea no final do século passado (Globalização) trouxeram mudanças significativas em todos os domínios e sectores de actividades, tanto a nível das organizações, como dos Países em geral.

Os impactos dessas reformulações materializam-se por intermédio de processos de racionalização organizacional e técnicas que incorporam o ambiente das organizações. Novas tecnologias, novos conhecimentos e novos modelos de administração pública configuram-se como desafios para desenvolver e utilizar instrumentos de gestão que garantam para os países, um certo nível de competitividade actual e futura. *“A educação e a formação neste contexto segundo Grilo passaram a constituir condições indispensáveis, não suficientes, mas altamente favoráveis, para o desenvolvimento social e humano”* (Grilo, 1999:25). Assim, a importância dada no passado recente sobre o desenvolvimento do capital humano, onde alguns autores argumentam-se que a qualidade dos recursos humanos de um país, determina a sua capacidade de competir nos mercados internacionais e assegurando o bem-estar dos seus cidadãos, segundo Knigh & Wasty:

“O resultado de um rápido crescimento económico, maior produção interna e uma distribuição equitativa de rendimento para os países de América do Norte, da Europa e alguns países da Ásia advém de um forte investimento no desenvolvimento de capacidade técnica e profissional dos seus recursos humanos” (Knigh & Wasty, 1991:125).

Neste contexto, a educação passa a ser *“a chave”* principal na valorização do capital humano. *“O conhecimento e a inovação técnica passam a ocupar um lugar de destaque”* (Mesquita, 2000:22). O sector educativo passou a incorporar um maior investimento social nas áreas do ensino e formação. Segundo o professor António Nóvoa, *“Essa tendência ficou marcada claramente no início deste século, alicerçada não apenas numa lógica democratizante e de abertura dos sistemas educativos, mas também na convicção de que os novos desafios socioeconómico passaram por uma aposta no desenvolvimento dos recursos humanos e na produção de capital cultural”* (Nóvoa, 1991). Assim sendo, o sector educativo ganha um novo impulso, responsabilidades e desafios, mas, a escola, continua frequentemente arredada de um dos objectivos primordiais que é, na nossa perspectiva, o desenvolvimento global e pessoal de cada um dos alunos e de competências integradas no domínio de saberes, ***saber fazer e saber ser***. Nesta concepção, segundo Pereira, *“a forma de encarar os processos de ensino – aprendizagem configura-se na organização de dispositivos formativos que perpetuam a dicotomia e a compartimentação do conhecimento (disciplina), do tempo (aula pós aula), do espaço (sala de aula), dos papéis sociais (o professor que ensina e o aluno que aprende) e da relação sujeito –*

mundo – conhecimento” (Pereira, 2000: 28). Neste contexto, segundo UNESCO, “*a contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-las de maneira determinada e responsável*” (UNESCO, 2006: 38-39).

Partindo deste princípio, considerando o importante papel que desempenham os professores no contexto da educação e formação dos alunos, pretendemos inicialmente, com esta tese de dissertação final no âmbito do curso de Mestrado em Gestão com especialização em Sector Público Administrativo da Universidade de Évora, aprofundar o nosso conhecimento sobre o sector educativo na Guiné-Bissau. Igualmente, tentaremos aprofundar o nosso conhecimento no que diz respeito à questão de formação dos professores e de desenvolvimento das competências profissionais dos professores. Assim sendo, com este estudo científico, não pretendemos descrever pormenorizadamente todo o sistema educativo do País em causa, mas sim, caracterizá-lo numa forma sucinta para uma compreensão do desenvolvimento de tema proposto. Assim, pretendemos, em primeiro lugar, identificar e formular o problema à luz do contexto e modelos teóricos, que na nossa perspectiva, podem contribuir para a compreensão dos fenómenos em estudo e, finalmente, avançarmos com propostas de desenvolvimento de competências profissionais dos docentes que no âmbito da formação contínua e em serviços dos professores, pretendemos ensaiar e avaliar estratégias que contribuam para o reforço formativo e de desenvolvimento profissional dos professores na Guiné-Bissau.

Problemática do Estudo

Consideramos necessário evidenciar toda a problemática que o sector educativo apresenta, com relação à qualidade do ensino e ao desenvolvimento das capacidades humanas no País. É uma questão de fundo, quando se questiona que tipo de formação e de desenvolvimento dos recursos humanos querem ter na Guiné-Bissau, principalmente nesta nova conjuntura socioeconómica, caracterizada pelas constantes crises económicas e financeiras que atormentam todos os países do mundo, tornando ainda mais difícil a concretização dos desafios colocados pelas Organizações das Nações Unidas (ONU), para

o alcance das metas dos Objectivos do Milénio para o Desenvolvimento (OMD) 2015¹, estipulado na Cimeira do Milénio (CM), com os compromissos assumidos e ratificados por todos os estados membros.

Segundo um estudo recente feito por técnicos do Banco Mundial (BM, 2008: 3), sobre o acompanhamento da avaliação da pobreza e a prestação dos serviços sociais básicos num contexto de fragilidade estatal, a educação, em especial na Guiné-Bissau, é ainda das mais baixas ao nível da sub-região, com uma taxa de analfabetismo nos adultos estimada em 63% (em 2000). A questão da concentração dos analfabetos nas zonas rurais, as repetências, os abandonos escolares sobretudo na população feminina, a dificuldade da língua portuguesa e a **falta de qualidade da docência, onde mais de 50% dos professores do ensino básico e secundário não têm formação para o cargo**², a fraca participação do Estado no sector educativo, não ultrapassando os 2,5% do PIB e 12% de OGE, são factores apontados. *Estima-se que para prevenir uma eventual ruptura seria necessário, um orçamento consequente em torno de 5% do PIB e 20% de OGE respectivamente* (Monteiro e Silva, in: Imbali, F. 1993: 172).

“Apesar das recentes melhorias em termos da elevação da cobertura, do aumento progressivo da taxa de admissão nos dois níveis de ensino (básico e secundário), e da diminuição da disparidade do género, o problema ainda persiste” (BM, 2008:37). O sistema apresenta múltiplas ineficiências, sobretudo, no que diz respeito à **eficiência interna, à equidade e à qualidade do ensino**, sendo este último (qualidade) considerado como principal factor de estrangulamento da educação na Guiné-Bissau. Assim, os três factores que mais contribuem para a baixa qualidade da educação na Guiné-Bissau são: **o ambiente precário de aprendizagem, a formação insuficiente e a falta de motivação dos professores, sobretudo, no ensino secundário.**

A nossa preocupação fundamental assenta-se no segundo factor de estrangulamento do sistema educativo que é a **falta de formação dos professores**. Consideramos como objecto da nossa pesquisa, estudar as necessidades de formação dos professores no âmbito da

¹ Sobre este assunto, para maior detalhe, melhor consultar os respectivos sites:

- www.um.org/millenniumgoals
- www.undg.org/login.cfm
- www.undp.org/mdg/

² Monteiro e S Silva, in: Imbali, F. 1993, p. 165-227

formação adquirida e desejada pelos docentes e ainda analisar as suas competências profissionais nos domínios de conhecimentos técnicos, científicos e pedagógicos.

Objectivo do Estudo

Na medida em que nos parece pertinente estudar a formação e competências dos professores, houve uma necessidade de formular e definir os objectivos a atingir, de forma que possamos equacionar a importância que a formação dos professores tem na qualidade do ensino e no processo de aprendizagem dos alunos. Assim sendo, a problemática deste estudo científico centra-se, de uma forma em geral, nas seguintes questões:

1. Quais as concepções de necessidades de formação dos professores? Quais as lacunas, que tipos de limitações e insuficiências formativas apresentam?
2. Quais as concepções da competências profissionais dos professores e que tipos de competências (adquiridas e ou desejadas) apresentam?

Neste sentido, o estudo orienta-se para os seguintes objectivos principais:

Objectivo Geral

Proceder ao diagnóstico das necessidades de formação e análise do desenvolvimento das competências profissionais dos professores do ensino secundário na Guiné-Bissau.

Objectivos Específicos

- **Identificar** as formações recebidas pelos professores, as lacunas e suas limitações em termos de conhecimentos técnicos, científico e pedagógico;
- **Identificar e determinar** as competências profissionais possuídas pelos professores com base nos domínios de saberes (fazer, ser e estar), que deverão ser desenvolvidas para fazer face ao desafio da qualidade de educação no País.

Plano Geral do Estudo

O presente trabalho de dissertação final está estruturado em três partes fundamentais: Contextualização, Enquadramento Teórico e Estudo Empírico. Dividimos também cada parte em capítulos, perfazendo um total de cinco capítulos, onde não está incluída a parte de Introdução, aqui apresentada.

A primeira parte (contextualização do estudo) engloba os capítulos I e II. O capítulo I começa com as características gerais da Guiné-Bissau no âmbito da sua situação geográfica, demográfica e cultura, seguido da situação político-administrativa e ainda da situação socioeconómica. No capítulo II, engloba os três grandes períodos históricos que marcaram a evolução do sistema educativo na Guiné-Bissau (educação colonial, educação durante a luta de libertação nacional e educação depois da independência nacional). Também incluiu neste capítulo, a organização do sistema educativo e do MEN.

A segunda parte (enquadramento teórico) é composta somente pelo capítulo III, que engloba a parte da revisão da literatura relacionado com as definições dos conceitos teóricos sobre as necessidades e tipos de formação dos professores, os modelos de identificação das necessidades de formação docente, os conceitos relacionados com as competências e desenvolvimento das competências profissionais dos professores.

A terceira e última parte (estudos empíricos), engloba os capítulos IV e V respectivamente. No capítulo IV, trata da questão metodológica do estudo, a sua natureza, as variáveis, as amostras, os instrumentos de recolha de dados e os processos de tratamento dos dados obtidos no terreno. No capítulo V, trata-se de apresentação dos resultados obtidos, com diferentes tipos de análises estatísticas com gráficos e quadros acompanhados por notas explicativas para facilitar a compreensão do público leitor. Ainda sim, na parte final do trabalho, abordamos a conclusão e recomendações decorrentes do estudo.

PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

1. CARACTERÍSTICAS GERAIS DA GUINÉ-BISSAU

1.1. Localização geográfica

A Guiné-Bissau é um pequeno país localizado na costa ocidental da África, na região subsariana do continente africano, com uma extensão territorial de 36.125 km², dos quais apenas 27.000 km² constituem a superfície permanentemente emersa devido a baixa altitude do país. O seu território está dividido em uma parte *continental* e outra *insular* que engloba os Arquipélagos dos Bijagós, compostos por cerca de 90 ilhas e ilhéus, dos quais somente 17 são habitadas (INEC, 2005:06). É limitado ao norte com a República do Senegal, a leste e sul pelas fronteiras com a República da Guiné-Conakry e a oeste é banhado pelo Oceano Atlântico como demonstra a figura a seguir apresentada.

Figura 1 - Mapa Geopolítico da República da Guiné-Bissau



Fonte: <http://www.africa-turismo.com/mapas/guine-bissau.htm>

1.2. Situação climática

O clima é do tipo *tropical marítimo* (quente e húmido), com duas zonas diferenciadas: a zona de clima “*sub-guineense*” - com temperaturas mais moderadas e maiores precipitações – e a de clima “*sudanês*”, mais quente, mais seca e menos húmida. Existem duas estações climáticas durante o ano: a estação *seca*, que se estende de Novembro a Abril, e a estação *chuvosa*, que vai de Maio a Outubro. As temperaturas variam em média entre 24° e 27°, a humidade relativa do ar em média anual é de 67% (sendo o valor médio da época menos húmida é de 45%). A vegetação é do tipo *savana* e *floresta tropical*, através do seu relevo e hidrografias podem identificar-se três zonas: uma *costeira* no oeste, uma de *transição* no centro, caracterizado por planícies ligeiramente ondulado e uma zona de *planaltos* e de *colinas* na região de Gabú sector de Boé com cerca de 300 metros de altitude. O solo é muitas das vezes pantanosas. Relativamente ao nível médio das águas do mar, as marés penetram no interior até cerca de 150 km, são muitos os rios que atravessam o país, entre os quais, o rio Cacheu, o Mansôa, o Curubal e o rio Gêba. A precipitação chega a alcançar níveis aproximados de 2.500 mm no Sul e no norte e no leste têm sido registadas precipitações na ordem dos 1400 mm.

1.3. Quadro demográfico e cultural

Com base nos resultados definitivos do último recenseamento realizado pelo INEC em 2009, a população do país é de 1.449.230 habitantes, sendo que as mulheres representam cerca de 51,5%, e os homens 48,5%, com uma taxa de crescimento de 2,5% por ano, tendo a cidade de Bissau, a capital, com maior densidade populacional, com cerca de 365.097 habitantes, ou seja, 25,2% da população total. E ainda, reparte-se em 33,9% pelas zonas urbanas e 66,1% pelas zonas rurais. A estrutura etária apresenta as características de uma população muito jovem, tendo 48% das pessoas em idade inferior a 15 anos. A esperança de vida à nascença é de 45 anos, a mortalidade infantil permanece alta (138/1000), a mortalidade infanto-juvenil é estimado em (223/1000), a fecundidade (segundo MICS-3,

2006:3-6) é estimada em (50/1000), com uma taxa de natalidade de 6,8 crianças por mulher, considerada muito elevada.

Na Guiné-Bissau existem três grandes grupos religiosos: Animistas (17% da população), Muçulmanos (53,6%), Cristãos (26,2%) e Outras (2,5%). A língua oficial é o português, mas, a maior parte dos guineenses comunicam em crioulo e ainda em línguas étnicas. Em todo o território nacional existem mais de 37 grupos étnicos³, entre os quais, os grupos mais importantes são os Balantas, com uma representação de (22,5% da população), seguidos dos Fulas (28,5%), dos Manjacos (8,3%), dos Mandingas (14,7%), dos Papéis (9,1%) e dos restantes grupos étnicos representando 16,9% da população total.

1.4. Quadro político e administrativo

O país obteve a sua independência unilateral de Portugal em 24 de Setembro de 1973 após a queda de regime fascista em 24 de Abril de 1974, ano em que o Estado português veio a reconhecer a independência total da Guiné-Bissau em 24 de Setembro de 1974. Durante todo esse período até início dos anos noventa, o país experimentou o regime autoritário de partido único, tendo as primeiras eleições multipartidárias sido realizadas em meados de 1994, após três anos de transição para o regime democrático. O território administrativo é constituído por três zonas económicas centrais – Norte, Leste e Sul – e ainda uma zona no centro, considerado Sector Autónomo de Bissau (SAB), o capital do país. Assim, as zonas económicas são divididas em 8 regiões e um sector autónomo, a saber: as regiões de Bafatá, Biombo, Bolama/Bijagós, Cacheu, Gabú, Oio, Quínara e Tombali. Cada região administrativa é constituída por sectores (trinta e seis no total), sendo estes constituídos por secções, compostas por sua vez por tabancas (aldeias).

Nos termos da sua Constituição da República, de 1996, a Guiné-Bissau é uma República soberana, democrática, laica e unitária. A organização do poder político baseia-se na

³ Sobre este assunto ver com maior detalhe o Site: [HTTP://lusotopia.no.sapo.pt/indexGBEtncias.html](http://lusotopia.no.sapo.pt/indexGBEtncias.html)

separação e independência dos órgãos de soberania⁴, e na subordinação de todos eles à Constituição (art.º 59º da CRGB – Título III). O poder legislativo é exclusivo da Assembleia Nacional Popular (ANP), que é composta por 102 membros, directamente eleitos pelo povo para um mandato de quatro anos. O Presidente da República é o chefe de estado e comandante das forças armadas (art.º 62º da CRGB – Título III). O poder executivo e administrativo é do Governo (art.º 96º da CRGB – Título III), que organiza e conduz a política geral do País através do seu programa aprovado pelo ANP e governa com o apoio de um Conselho de Ministros liderado pelo Primeiro-Ministro e os restantes elementos que o compõem (Ministros e Secretários de Estados).

1.5. Quadro macroeconómico

A economia da Guiné-Bissau está assente fundamentalmente na prática de monocultura, e dependente do sector agro-rural, quer pela sua contribuição na formação do PIB (62,6% em 2004), quer nas receitas de exportação (93%), quer no emprego (82%), contra respectivamente 12,2% da indústria e 25,2% dos serviços (Nações Unidas, 2006:02). Teoricamente, o sector agrícola é a espinha dorsal da economia do país e é muita das vezes apontada como o motor de crescimento económico, fonte de emprego e de rendimento familiar e o principal meio de combate à pobreza. A castanha de caju é o principal produto de exportação, também a produção agrícola incluindo arroz e outros cereais, frutas, a pesca, a criação de gado e produtos florestais têm merecido a sua importância neste contexto. A fraca performance da situação económica e social do país teve origem na sua longa guerra de libertação nacional (1963-1974), danificando completamente toda a infraestrutura e sua consequente desestruturação económica, reduzindo a área agrícola utilizada a cerca de um terço. Desde a sua independência em 1974, o país adoptou um sistema económico centralizado e virado para o mercado interno. O Estado é o principal operador económico, limitando toda a iniciativa privada. Esse sistema de centralização económica teve as suas consequências. No início dos anos 80 verificou-se um processo de correcção dos desequilíbrios internos, através de programas de estabilização económica (PEE) e do

⁴ Segundo a constituição da República da Guiné-Bissau, são considerados os órgãos de soberania: o Presidente da República, a Assembleia Nacional Popular, o Governo e os Tribunais.

programa de ajustamento estrutural (PAE), apoiado pelo Banco Mundial e FMI. Essas reformas permitiram o restabelecimento de alguns equilíbrios macroeconómicos e o aumento do crescimento económico anual, estimado em 4% do PIB nominal, em média entre 1994 e 1997.

O relativo milagre económico do País, não teve a sua continuidade devido a uma crise político-militar instaurada com insurreição militar em 7 de Junho de 1998, que teve as suas consequências directas na economia, danificando quase toda a infra-estrutura que já era precária e com perdas humanas, fugas de cérebros para o exterior, agravamento da pobreza e ainda, criando enormes prejuízos em todos os sectores de actividade, tendo fragilizado os ganhos que tinham prometido prever o restabelecimento dos equilíbrios internos. Segundo as avaliações feitas pelas Nações Unidas no seu instrumento de avaliação pós-conflito “*Common Country Assessment (CCA)*”, concluíram-se que o crescimento económico em média foi negativo entre 2001 e 2004 (0,4% do PIB real). Só em 2004 e 2005 o país registou novamente um crescimento positivo na casa dos 2,2% e 3,5% do PIB real (NU, 2006:2). A inflação permanece moderada, com um máximo de 2,5% em 2002. O país não dispõe de poupança interna para financiar a economia, afectando directamente a Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD), considerado como meio substancial para suprir as fraquezas dos recursos locais.

A Guiné-Bissau é considerada um “**Estado frágil**”⁵, e também como um dos países mais pobres do mundo, com um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,374, (ocupando 175º numa lista de 177 do PNUD), e ainda é classificado como País muito pobre e altamente endividado (PPAE), com um saldo da dívida externa correspondente em 2005 a 301,7% do PIB. Perante este cenário não é surpreendente que a pobreza tenha aumentado no país, a nível dos agregados familiares, 64,7% da população vive numa situação de pobreza, com menos de dois dólares americanos por dia e 20% encontra-se na

⁵ O conceito “**Estado Frágil**” não é consensual entre os doadores e países parceiros, nem em terminologia nem no conteúdo. As denominações foram variadas e abrangem um número parcialmente sobrepostas, ainda analiticamente distintos em termos relativos do conceito da vulnerabilidade, assim para:

(OCDE): são todos os países onde existem uma falta de empenho político e insuficiente capacidade de desenvolver e implementar programas e propostas políticas; **(UE):** considera de Estado Frágil, os países incapazes de fornecer a segurança física, legítimas instituições políticas e económicas e gestão dos serviços sociais em benefício da sua população; **(BM):** são países que têm na sua particularidade graves problemas do desenvolvimento, enfrentam desafios como a má governação, limitada capacidade administrativa, a violência e ou a herança do conflito.

extrema pobreza, vivendo com menos de um dólar americanos por dia⁶. A incidência da pobreza é maior no interior (zona rural) do que em Bissau (centro urbano). Estima-se que a região mais pobre do País é a região de Oio, onde a taxa de pobreza humana atinge 79,6% da população. No que respeita ao género, 51% das pessoas pobres no país são do sexo feminino e 49% do sexo masculino. O baixo índice de desenvolvimento humano e a pobreza absoluta têm como consequência o fraco acesso às infra-estruturas e serviços sociais de base para as populações, sobretudo, à educação e à saúde, sendo o segundo, o sector que merece atenção especial. O estado de saúde da população na Guiné-Bissau está entre os piores da África e da sub-região. A morbilidade e a mortalidade, as doenças infecciosas como o paludismo (*Plasmodium Falciparum*), as doenças diarreicas, as infecções respiratórias agudas são as principais causas de doenças entre as crianças. Além dessas a tuberculose, a desnutrição, as doenças sexualmente transmissíveis (DTS e VIH/SIDA), a anemia, o sarampo, a lepra e o tétano neonatal constituem outras preocupações para a saúde pública.

A mortalidade infantil permanece alta, com as diferenças entre os grupos: 138 crianças em 1000 morrem antes de um ano e 223 em 1000 morrem antes dos 5 anos de idade. A probabilidade de morrer é maior para os meninos com relação as meninas (152/1000 contra 123/1000). A taxa de mortalidade infanto-juvenil é de 223/1000 (MICS-03, 2006:03), a mortalidade materna é estimada em 349/100.000 (MICS-02, 2000:09), e a taxa de fecundidade de 50/1000, para uma taxa bruta de 6,8 crianças por cada mulher, um elevado índice de fecundidade devido à vários factores entre os quais: o casamento precoce, a falta de planeamento familiar, o analfabetismo, a pobreza e entre outros (PNA-EPT, 2003:11).

Com relação à educação, caracterizado segundo Banco Mundial como o factor nevrálgico na problemática da pobreza na Guiné-Bissau, a taxa de analfabetismo é de 63% (BM, 2008:03) e não só afecta as mulheres como a população em geral, sem contar com outros factores de extrema importância como a falta de qualidade da educação e ineficiência interna do sector, questões que, no decorrer deste trabalho, vão ser desenvolvidas com maiores detalhes.

⁶ Sobre este assunto ver com maior detalhes os respectivos documentos estratégicos da Guiné-Bissau: ILAP 2000, MICS-2 2000, DENARP 2005, MICS-3 2006, NU-BCP 2006 e Banco Mundial 2008.

2. CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO NA GUINÉ-BISSAU

“Desde a antiguidade a educação foi considerada como um meio de melhoramento do homem, uma via de superação pessoal, uma possibilidade de elevação individual a uma esfera de valores superiores e privilegiados, um canal de acesso a um saber muitas das vezes fonte do poder”

Fafali Koudawo, 1995⁷

A actividade educativa, em todos os seus componentes, tornou-se um dos motores principais do desenvolvimento. Por outro lado, contribui para o progresso tecnocientífico que é um factor importante no crescimento económico de um país. Neste contexto, *“a escola, passou a ser hoje uma presença viva, activa e em certa medida decisiva no panorama do desenvolvimento de uma sociedade”* (Furtado, 1986:125). Segundo o mesmo autor, *“o reconhecimento da sua importância levou alguns países a despender esforços consideráveis para assegurar o seu bom funcionamento”*. Vale a pena ressaltar que a educação e formação das pessoas diferem entre países, segundo as suas características e mecanismos estruturais dos diferentes contextos educacionais. *“O conhecimento destes contextos tornou-se essencial para a compreensão dos problemas aos quais cada país deve fazer face”* (Grilo, 1999). Nesta ordem de ideia, a importância dum breve contextualização do sistema educativo na Guiné-Bissau vai-nos dar a possibilidade de compreender toda a problemática e pertinência em volta do nosso objecto de estudo. Seguidamente, passamos a descrever sucintamente os três grandes períodos históricos da evolução do sistema educativo guineense, a saber: **Período da educação colonial, período da educação durante luta armada de libertação nacional (surgimento das zonas libertadas) e período da educação depois da independência nacional.**

⁷ Doutor em Ciências Políticas pelo Institut des Hautes Etudes Internationales de Genebra, Reitor da Universidade Colina de Boé (Guiné-Bissau), investigador permanente do centro de Estudos de História Contemporânea do Instituto Nacional de Estudos - INEP.

2.1. Educação no período colonial

A colonização da Guiné-Bissau iniciou-se por volta de 1446 após o seu descobrimento por Nuno Tristão. Depois de dois séculos de colonização, não havia praticamente nenhum vestígio da actividade educacional dos colonialistas portugueses no país. “*A sociedade indígena era totalmente organizada em várias tribos não homogéneas, com um modo de vida e de produção diferenciados entre si. Cada etnia tinha os seus valores e a sua organização social*” (Lepri, 1986:146). Com relação a educação segundo Cá (2007), *não havia pessoas que ensinassem, nem um ensino formalizado e muito menos um lugar privilegiado para a transmissão do conhecimento* (Cá, 2007:43). A educação segundo o mesmo autor, consistia em aquisição de certos conhecimentos e normas de comportamento, as pessoas aprendiam pela participação na vida do grupo e da comunidade integrando-se nos trabalhos de campos, escutando histórias dos velhos e assistindo às cerimónias conjuntas (educação espontânea e diária ou educação não formal).

A primeira tentativa de emancipação dos autóctones (guineenses) era invocada na tese que fundamenta a ideologia do colonialismo português, designadamente *os objetivos civilizadores e a religião* a fim de mascarar os seus interesses políticos e económicos. Por este motivo segundo Cá (2007), os colonos nunca aceitaram que a educação dos indígenas da Guiné-Bissau fossem além de um nível mínimo muito baixo, isto para não pôr em causa as prerrogativas conquistadas. Assim, uma pequeníssima elite guineense era, então, educada com uma única finalidade:

“A de apoiar a hegemonia portuguesa e servir de intermediário entre a administração colonial e a população autóctones” (Cá, 2007:49).

Com isso, os colonos conseguiram implantar uma ideologia de discriminação variada nas medidas de separação e de divisão da população entre *indígenas* e *civilizados* decretados pela lei orgânica da administração civil (Carta Orgânica da Província da Guiné em 1917 e o Acto Colonial de 1930). “*Em virtude do Acordo Missionário (1940) e do Estatuto Missionário (1941), o ensino especialmente destinado aos indígenas foi confiado ao pessoal da missão católica, ficando o estado com o encargo da instrução da população civilizada*” (Mota, 1954:109). No que diz respeito à evolução do sistema educativo

colonial, já no ano lectivo de 1965/196, havia 162 escolas primárias, com 256 professores para 13.554 alunos (**ver anexo 7**).

Quanto ao ensino secundário⁸, a sua introdução aconteceu tardiamente, somente em 1958 Bissau foi dotado de um colégio, o liceu Honório Barreto, com os três ciclos liceais. No ano lectivo de 1965/1966, havia 417 alunos, ensinados por 18 professores (**ver anexo 7**). Quanto ao ensino técnico-profissional, ganhou importância significativa com as reformas educativas dos anos 60, com a transformação da escola técnico-profissional para escolas industriais e comerciais, dotadas com o ciclo preparatório, com diversos cursos industriais, de comércio e o de formação feminina, que passaram a funcionar normalmente.

Partindo duma perspectiva socioeducativa e político-económica, concluímos que o ensino colonial na Guiné-Bissau, não se fez pela vontade política do governo-geral da província ultramarina da Guiné Portuguesa, por fundamentos ideológicos de dominação (separar para bem dominar), onde podemos observar que a educação colonial era bastante desfasada, segregacionista e totalmente inapta face à realidade do País. Também não atendia à própria necessidade do desenvolvimento socioeconómico do País, por ser totalmente distante e selectiva, o que implicava o não acesso à formação tecnocientífica e social por parte da maioria das populações, contribuindo assim, para o surgimento de um novo modelo educacional alternativo que a seguir desenvolveremos com maior ênfase.

2.2. Educação nas zonas libertadas

O modelo educacional alternativo criado pelo P.A.I.G.C (chamado escolas das zonas libertadas) surgiu nos momentos mais críticos da história política do País. Teve a sua origem na própria manifestação do homem guineense contra a ideologia do colonialismo português, de dominação e separação, teve o seu ponto alto, durante o período da luta de libertação nacional (1963-1973) e culminou com a independência nacional. Para muitos a

⁸ Segundo Furtado, a primeira formulação de instituição de ensino liceal na Guiné foi feita em 1901, na presença do então governador Almirante Judice Biker. Em 1945 funcionou em Bissau um colégio católico criado no tempo do Prefeito Apostólico Ribeiro Magalhães para segurar a continuidade dos estudos aos alunos que concluíam a instrução primária. Este colégio esteve activo apenas até 28 de Fevereiro de 1946 (Furtado, 1986. cit. p. 135).

fase da resistência (luta armada) é considerada a mais importante na história do País devido ao seu término, com a derrota do colonialismo português na Guiné-Bissau e o princípio de uma nova era. Segundo Furtado:

(...) *“As intensificações das grandes organizações progressistas, as decididas lutas contra o colonialismo, o crescimento vertiginoso dos movimentos de libertação foram os agentes que aceleraram a abertura de escolas nalgumas colónias existentes em África. Mais do que nunca se sentiu a necessidade de recorrer às escolas para a propagação das ideias anti-revolucionárias”* (Furtado, 1986:131).

De acordo com Amílcar Cabral, *“**a luta de libertação nacional era antes de mais um acto cultural**”*. Com base nesta ideia, o PAIGC, no seu primeiro congresso realizado em Cassacá, de 13 a 17 de Fevereiro de 1964, definiu, em linhas bem claras, as características da educação, dirigida para a formação do *“homem novo”* capaz de manter uma luta consequente para a descolonização total do País (Furtado, 1986:137). Essa preocupação do partido era uma manifestação clara dos seus objectivos a curto prazo com relação ao surgimento das zonas libertadas. *“A sua ocupação engendrou-se na sua dinâmica de resposta a novas necessidades: a formação de quadros que fossem para o trabalho político, ou para a administração das regiões libertadas”* (Cá, 2007:68). Assim, a partir do congresso de Cassacá a estratégia da política educativa do partido, cujos princípios se encontram no livro *“Palavras e Ordem”*, capítulo escrito por Amílcar Cabral⁹ consistia no seguinte: *“Neste programa educativo a intervenção do partido propõe atender a:*

- *Criação de infra-estruturas educativas (escolas e bibliotecas);*
- *Formação inicial e contínua de professores do ensino básico e secundário;*
- *Informação e sensibilização das famílias sobre a importância da escola;*
- *Promoção de curso de alfabetização para adultos;*
- *Seleção de jovens com vista a formação de quadros técnicos e profissionais;*
- *Promoção de manifestações populares (dança, canto, teatro) com vista ao respeito por costumes e tradições locais, aproximando deste modo a escola à comunidade”*.

⁹ Referência e citação feita em Belpassi 1983. p. 62-66. Extraído em estudo de Moreira 1997. p. 40-41.

Para a concretização da estratégia educativa, a direcção do partido decidiu fundar no dia 23 de Janeiro de 1965 a *Escola Piloto* e o *Instituto Amizade* na periferia da vizinha Guiné-Conakry. A Escola Piloto era muito importante, devido ao seu objectivo fundamental de educação e de instrução cuja base assenta nas escolas de aldeias, disseminadas nas regiões libertadas (Cá, 2007:68). Diferentemente do Instituto Amizade, criado como organização autónoma, cuja finalidade é dar o acolhimento, protecção e educação às crianças vítimas da guerra colonial. O seu objectivo fundamental era a formação de quadros, preparação de homens responsáveis, consciente dos seus deveres e capazes de construir uma nação de paz e de progresso, de acordo com as linhas de orientação traçadas pela direcção do partido. Estas linhas de orientação do sistema educativo na Guiné-Bissau segundo Koudawo “reivindicavam cinco funções principais a saber:

1. *Criação de uma alternativa educativa face à educação colonial;*
2. *Descolonização dos espíritos submetidos à alienação da propaganda colonial;*
3. *Promoção e a mobilização da população contra a opressão colonial;*
4. *Emancipação dos espíritos em relação às forças obscurantistas locais;*
5. *Criação das condições aptas para desconectar a Guiné-Bissau dos modelos estrangeiros de desenvolvimento alienante”* (Koudawo, 1995:107).

Em matéria da evolução do sistema educativo nas zonas libertadas, desde a sua instalação houve uma procura considerável das pessoas que eram consideradas por colonos como não civilizados e que não tinham direito a uma educação. Com a nova oportunidade, o número de alunos inscritos neste período (1965/66) aumentou de 13.361 para 14.386 alunos em 1966/67, para além do aumento dos números de escolas e de professores, que tiveram um aumento significativo (ver anexo 7). Note-se que o decréscimo que se verificou nos anos lectivos 1967/68 e 1970/71, “*deve-se ao facto de alguns jovens terem saído para a formação no exterior e outros terem sido integrados nas forças armadas, marinhas, aviações e noutras actividades conforme as exigências da luta armada de libertação nacional*” (Furtado, 1986:139). Também segundo Cá, “essa diminuição efectiva foi devido, de certo modo, ao encerramento de 25 escolas que se tornaram inviáveis devido aos condicionamentos da luta armada de libertação nacional” (Cá, 2007: 81).

No ano lectivo 1972/73, as zonas libertadas registavam 156 escolas envolvendo 251 professores e 15.000 alunos. Em termos comparativos, “*os investimentos feitos por parte do PAIGC na educação é visivelmente marcada pelos números de escolas criadas e dos*

professores e alunos envolvidos nas zonas libertadas” (Moreira, 1997:42). Durante 11 anos de luta armada, o número de escolas e de quadros formados pelo partido foi incomparavelmente superior aos formados pelos colonialistas portugueses durante cinco séculos de dominação (Furtado, 1986:137). Segundo o mesmo autor, de 1471 a 1961 os colonialistas formaram apenas 14 guineenses com o nível superior e 11 com o nível médio, enquanto o PAIGC, entre 1963 a 1973, formou 36 pessoas com o curso superior, 46 com o curso médio, 241 com cursos profissionais e de especialização e 174 quadros políticos e sindicais, como observar-se no quadro comparativo a seguir apresentado.

Quadro 1 - Comparação de Formação de Quadros no Período Colonial Entre Zonas Libertadas e Não Libertadas, Segundo o Nível de Ensino em 1471/1961 a 1963/73.

| Período Colonial | Nível de Formação | | | | | | |
|----------------------------------|-------------------|----------------------|-------------------|---------------|---------------------------|------------------------------------|---|
| | Superior | Superior em Formação | Pós-Universitário | Médio Técnico | Médio Técnico em Formação | Profissionalizante /Especialização | Formação de quadros políticos e sindicais |
| Zonas ã Libertadas (1471 – 1962) | 14 | - | - | 11 | - | - | - |
| Zona Libertada (1963 – 1973) | 36 | 31 | 5 | 46 | 386 | 241 | 174 |

Fonte: A Educação na Guiné-Bissau, 1978. Extraído e Adaptado a partir do livro de Cá 2007 p.81.

2.3. Educação no período depois da Independência Nacional (pós colonial)

Os dois grandes períodos educativos que antecederam a independência nacional da Guiné-Bissau tinham uma característica em comum: **a educação ideológica**, sendo que o primeiro período educativo foi marcado pelo ***sistema de educação selectiva*** e o segundo período

educativo diferenciava-se pelo *sistema de educação libertação*. Durante o período depois da independência da Guiné-Bissau o sistema educacional foi marcado pela multiplicação da oferta dos serviços educativo “*Boom Escolar*”. Houve um investimento massivo que resultou numa aceleração do ritmo de crescimento dos efectivos de 9% ao ano, passando a taxa bruta de escolarização (TBE) de 36% nos princípios dos anos sessenta para quase 75% no final da década passada. Segundo Monteiro e Silva:

(...) “Essa *massificação da oferta escolar teve efectivamente efeitos positivos no plano da equidade, mas comprometeu seriamente a qualidade do ensino (...)*” (Monteiro e Silva, 1996: 176).

A problemática de qualidade do ensino segundo Monteiro (1996), ressentiu-se desde os primórdios da independência. A tentativa do PAIGC de alargar a rede escolar nas zonas libertadas para as zonas que tinham estado sob domínio português, a libertação do sistema concebido e totalmente reservado para a elite selectiva passou para uma massa inesperada, sem nenhum processo de planificação estratégica a longo prazo, provocando uma total ruptura no sistema em termos de qualidade do ensino oferecido no País, o que se fez sentir até hoje. Para enfrentar tal situação o Governo da Guiné-Bissau, através do Comissariado de Estado da Educação e Cultura (CEEC)¹⁰, elaborou e aplicou vários projectos de reforma no sector, a começar em 1976, considerado o ano da organização e reformulação do sistema educativo herdado da época colonial (Moreira, 1997:45), reforma esta baseada numa promoção, em conjunto com uma entidade francesa, o *Institut de Recherche et de Formation, Education et Développement* (IRFED), da experiência dos Centros de Educação Integrado (CEPI), desenvolvida entre 1977 e 1985¹¹. No início dos anos 80 o Ministério da Educação Nacional (MEN) elaborou um documento estratégico para a educação, intitulado Bases para a Implementação do Sistema Nacional do Ensino e Formação (SNEF), que abrangia uma análise de todas as instituições que funcionavam dentro do sistema educativo, incluindo propostas para a sua organização (ASDI, 1996:08). A partir destas propostas, em 1988 foi elaborada uma nova estratégia para a educação “Estratégia para o Desenvolvimento do Sector da Educação”, centrada no ensino básico, como componente

¹⁰ Comissariado de Estado da Educação e Cultura, é um órgão estatal que tem a responsabilidade das questões da educação, da formação e da cultura, criada em 10 de Setembro de 1974, seis anos mais tarde foi substituído actualmente pelo Ministério da Educação Nacional (MEN).

¹¹ Sobre este assunto procurar com maior detalhe o estudo sobre “uma experiência de integração da educação na Guiné-Bissau” de Luiz de Sena, 1995: 63-89 em revista Soronda n° 19.

mais importante do sistema educativo e lançou-se as bases para a sua reforma. Com base nesta estratégia, foi elaborado em 1990 o “*Plano de Médio Prazo*”, documento de implementação de actividades até 2000, que incluiu medidas para eliminar os obstáculos estruturais para o desenvolvimento da educação na Guiné-Bissau.

Os seus objectivos visavam a melhoria da qualidade e eficácia do ensino, dando relevância à formação profissional e à racionalização dos meios (ASDI, 1996, p. 09). Para atingir as metas propostas de 75% da taxa de escolarização e 31% da taxa de alfabetização, o plano previa a priorização da alfabetização das raparigas e mulheres. O plano propõe modificações no sistema escolar, tais como a melhoria das condições pedagógicas nas escolas, a gestão e informação institucional, a formação de formadores, o ensino técnico profissional, a alfabetização das mulheres e a pesquisa pedagógica. Assim, este documento veio servir de inspiração para a elaboração de um outro documento no início de 2003, “*Plano de Acção Nacional – Educação Para Todos*”, no âmbito da Cimeira Mundial sobre Educação para Todos (Dakar, Abril de 2000), sendo considerado o único guia de orientação estratégico do sistema educativo no País. Ainda assim, foram elaborados recentemente os planos sectoriais na área da educação para concorrer aos fundos de financiamento do Banco Mundial e do FMI (“*Plan Resen*” em 2005 e em 2010 o “*Plano Trienal de Desenvolvimento da Educação 2011-2013*” para a Guiné-Bissau).

2.4. Organização do sistema educativo

A Constituição da República da Guiné-Bissau no seu art.º 49º concedeu ao Estado a responsabilidade de conduzir a política da educação e formação do homem. Garantindo, ainda assim, a educação como um direito fundamental para todos, assegurado pelo Ministério da Educação Nacional (MEN), em colaboração com outras instituições, incluindo as ONG’S, as entidades religiosas, iniciativas privadas e comunidades¹².

¹² No quadro institucional, o Ministério da Educação Nacional é encarregue das questões educacionais, de formação técnico-profissional e de pesquisa científica. A política do Governo em matéria de Educação e Formação está consignada no documento “Plano Nacional de Acção – Educação Para Todos, Fevereiro de 2003”, tendo possível o seu desenvolvimento conforme o compromisso alcançado no Fórum Mundial sobre a Educação Para Todos (Dakar, Abril de 2000). Em 2007 o Ministério da Educação, com o apoio de parceiros do desenvolvimento, lançou-se no processo de preparação de um Plano Estratégico de longo prazo, tendo

Segundo o diploma em vigor, o sistema educativo está estruturado em dois subsectores: *sector formal e sector não formal*.

2.4.1. Sector Formal

Educação Pré-escolar: Este nível de ensino é destinado para as crianças de 3 a 6 anos de idade, sendo opcional e de carácter urbano, por estar essencialmente implantado na capital (Bissau). Segundo o estudo feito pelo Gabinete de Estudos e Planeamento (GEP) com apoio da equipa técnica do Banco Mundial em 1999, constata-se que, num universo de 306.607 crianças de 0-6 anos, apenas 4.159 crianças de 3-6 anos tem acesso a educação pré-escolar, o que corresponde a uma taxa de 2,3% na referida faixa etária (PNA-EPT, 2003: 24). Destes (2,3%), somente 38% pertencem aos estabelecimentos públicos e 51% dos alunos são do sexo feminino.

Educação Básica (EB): Considerado como o primeiro nível do ensino oficial, o ensino básico é destinado para as crianças de 7 a 12 anos. Sendo de carácter obrigatório e gratuito segundo o diploma em vigor (PNA-EPT, 2007:14), tem uma duração de seis anos, que corresponde da à 1ª e 6ª classe¹³. É originalmente dividido em dois sub-ciclos: Ensino Básico Elementar (EBE) e Ensino Básico Complementar (EBC) e, embora a reforma que visava a unificação dos dois ciclos tenha ocorrido em 2001, muitas das escolas continuam a fazer somente o primeiro ciclo (Monteiro, 2005). Quanto à sua evolução, teve um forte sinal de progresso: a elevada taxa de cobertura escolar e o aumento expansivo de número de inscritos nas diferentes escolas públicas e privadas do Ensino Básico (EB), passou de 151.019 em 1999/2000, para cerca de 269.683, em 2005/2006 (**ver anexo 8**). Em

prevista a sua conclusão no início de Janeiro de 2009. Assim sendo, o PNA-EPT continua a ser um único documento de guia e orientação ao nível do sector da educação, tendo as suas prioridades, a reabilitação das infra-estruturas escolares destruídas pela guerra a formação e desenvolvimento de competências profissionais dos professores assim como a regularização dos salários dos professores de todos os níveis de ensino.

¹³ Designação de Classes na Guiné-Bissau corresponde aos anos de estudos de cada nível escolar em Portugal.

consequência desta forte procura, que tem caracterizado a educação nesse período, a Taxa Bruta de Escolarização (TBE) elevou-se para 93,2% no EB e para 85,2% a nível global (IPAD, 2008: 06). O progressivo aumento da Taxa Bruta de Escolarização no Ensino Básico deve-se em parte ao grande esforço, sem precedentes, do Governo para disponibilizar novas salas de aula e estimular a procura, mas também está associado ao grande envolvimento dos provedores privados e das comunidades locais. Apesar deste expressivo aumento de TBE, esta não é acompanhada na mesma proporção pela Taxa Líquida de Escolarização (TLE), sendo o seu aumento neste mesmo período, é apenas de 45% no EB. Essa discrepância entre as duas taxas (TBE e TLE) é causada pelo fraco rendimento interno resultante de factores como: entrada tardia das crianças nas escolas, existência de escolas incompletas e distantes das residências, alta taxa de abandono e de repetências e uma disparidade considerável de género por regiões entre outros etc.

Ensino Secundário (ES): Sendo um dos objectos do presente estudo, o ES é considerado como o corredor de passagem do EB para o ensino superior e ainda, é dirigido aos jovens com a idade teoricamente entre 13 e 17 anos de idade. Este nível de ensino compreende dois sub-ciclos repartidos da seguinte forma: o ensino secundário geral (ESG), que compreende da 7^a à 9^a classe e o ensino secundário complementar (ESC), constituído pela 10^a e 11^a classe (PNA-EPT, 2007:14). A sua estrutura curricular apresenta no curso geral, um plano unificado com uma carga horária de 27 horas semanais. No curso complementar a sua estrutura curricular encontra-se dividido em cinco opções ou grupos que se distinguem entre si por áreas temáticas e formativas, conforme mostra o quadro a seguir apresentado:

Quadro 2 – Divisão de Grupos Temáticos e Áreas Formativas do Ensino Secundário

| Grupos | Área Formativa | Orientação para carreira/Cursos a que se destina |
|---------------|--------------------------|---|
| I | Científica e Tecnológica | Arquitectura, Matemática, Construção Civil e outras Engenharias etc. |
| II | Saúde e Ciências Médicas | Medicina, Enfermagem, Farmacêuticas, Biologias e Saúde Pública etc. |
| III | Humana Socioeconómica | Economia, Gestão, Administração, Finanças, Contabilidade e Auditoria etc. |
| IV | Humana e Socioeducativa | Sociologia, Filosofia, Psicologia, Pedagogia e Ciências Educativas etc. |
| V | Linguística e Literatura | Letras, Português, Francês, Inglês, Alemão, Latim, Artes e Músicas etc. |

Fonte: Dados recolhidos junto dos liceus, extraído e adaptados a partir do estudo (Monteiro, 2005:25).

Quanto ao seu processo evolutivo o ensino secundário tem seguido um padrão similar à do ensino básico em termos de crescimento: o número de inscritos que era de 25.034 alunos em 1999/00 duplicou para 50.507 alunos em 2004/05. Esse número obteve o seu novo aumento de quase 4.000 novos alunos inscrito em 2005/06 como mostra o quadro a seguir.

Quadro 3 – Repartição das Escolas do Ensino Secundário por Região (2005/06)

| Região | Nº de Escolas | | | | | Nº de Alunos | | | | |
|--------------------|---------------|-----------|----------|----------|-----------|--------------|--------------|--------------|------------|------------|
| | Pub. | Priv. | Com. | Mad. | Total | Masc. | Fem. | Total | % Esc. | % Alu. |
| SAB | 7 | 31 | 0 | 1 | 39 | 20282 | 15641 | 35923 | 46,4 | 66,3 |
| Bafatá | 2 | 2 | 1 | 0 | 5 | 1526 | 826 | 2352 | 5,9 | 4,3 |
| Biombo | 3 | 2 | 0 | 0 | 5 | 1545 | 848 | 2393 | 5,9 | 4,4 |
| Bol/Bjg. | 3 | 1 | 0 | 0 | 4 | 746 | 451 | 1197 | 4,8 | 2,2 |
| Cacheu | 7 | 7 | 0 | 0 | 14 | 3639 | 1534 | 5173 | 16,7 | 9,5 |
| Gabú | 1 | 4 | 0 | 0 | 5 | 1641 | 810 | 2451 | 5,9 | 4,5 |
| Oio | 4 | 2 | 1 | 0 | 7 | 2126 | 695 | 2857 | 8,3 | 5,3 |
| Quinará | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 554 | 191 | 745 | 2,5 | 1,4 |
| Tombali | 1 | 2 | 0 | 0 | 3 | 825 | 283 | 1108 | 3,6 | 2,1 |
| Total Geral | 30 | 51 | 2 | 1 | 84 | 32920 | 21279 | 54199 | 100 | 100 |

Fonte: Dados extraídos e adaptados a partir da publicação do GIPASE/MEN

Segundo o Banco Mundial “*a falta de escolas parece condicionar uma expansão mais acelerada do Ensino Secundário*”, onde a taxa de escolarização chega quase aos 35%, valor um pouco superior à média de 30% verificada nos países da África Subsariana em 2005 (BM, 2008: 32). Apesar dos resultados positivos em termos de admissão no ensino secundário, ainda assim, este nível de ensino apresenta várias insuficiências internas:

- A falta de infra-estruturas escolares caracterizada pelo ambiente precário e degradado do ensino onde muitas das salas de aulas são de *Barracas* (Construções rudimentares cobertas de folhas de palmeiras ou de bambu);
- Elevada taxa de repetências escolares, acarretando um custo significativo no Orçamento Geral do Estado com a educação (segundo o estudo do Banco Mundial os custos da repetências ascendem aproximadamente a US\$ 525.000);
- Alta taxa de abandono escolar sobretudo na população feminina e nas populações das zonas rurais, devido à grande concentração dos estabelecimentos escolares do ES nas zonas urbanas (**ver quadro 3**);

- A baixa qualidade do ensino-aprendizagem, acompanhada de inadequada e desactualizada grade curricular e inexistências de materiais didácticos para os professores como também para os alunos;
- As dificuldades linguísticas e pedagógicas dos professores, conjugadas com a falta de formação técnica para a docência e a falta de incentivos motivacionais para o desenvolvimento das suas competências profissionais, entre outros etc. ...

Ensino Técnico e Profissional: Este nível de ensino encontra-se estagnado, devido a danificação total das suas infra-estruturas escolares durante a guerra civil de 7 de Julho de 1998. É compreendida de duas maneiras, a primeira visa a formação e a integração profissional dos alunos nos locais de trabalho¹⁴, sendo destinado aos estudantes que tenham concluído a educação básica (Monteiro, 2005), tem uma duração de 6 meses a um ano e meio de formação. A segunda maneira visa a formação técnico-profissional (curso médio técnico) destinados aos jovens que tenham concluído a 9ª classe do ESG¹⁵. Todos os cursos têm normalmente uma duração de 3 anos e é conferido um grau académico.

Ensino Superior: Este nível de ensino ainda se encontra na sua fase embrionária, sendo muito pouco desenvolvido por causa da sua tardia implementação. Somente a partir dos anos 80 o País começa a dispor de um embrião do ensino superior, representado pelas Faculdades de Direito, de Medicina e da Escola Normal Superior Thico Té (DENARP, 2005: 20). Assim, a maior parte dos estudantes nacionais têm sido formados no exterior, sobretudo nos países aliados de cooperação (Portugal, Rússia, China, Cuba, Brasil e alguns países do Leste Europeu). A partir de 1999, com a necessidade de reforço de capacidade técnica dos quadros nacionais devido a fuga de quadros por causa do conflito político-militar de Junho de 1998, foi criada a primeira universidade pública Universidade Amílcar Cabral (UAC), por Decreto nº 16/99 de 03/02/99, publicado no B.O. Nº 41/99 de 06/12/99 (Idem, p. 20), tendo iniciado a sua actividades no ano 2003. Um ano mais tarde foi criada uma outra universidade, de carácter privado, a Universidade Colinas de Boé (UCB). Este nível do ensino é destinado aos jovens que tenham concluído por completo o Ensino

¹⁴ Existe uma escola privado CIFAP/Bula e uma semi-privado CFEC, que é o Centro de Formação da Comunidade relacionada com a agricultura e pecuária, e ainda uma escola criada pala ONG Dinamarquesa DAPP/Bissorã etc.

¹⁵ Para este nível do ensino existem diversas instituições públicas: CENFI (especializada na área de Mecânica, Electricidade, Carpintaria e Electrónica), CENFA (especializada na área da Administração, Finanças, Contabilidade e Secretariado) e Escola Normal 17 de Fevereiro (especializada na área de formação dos professores do Ensino Básico).

Secundário Complementar e encontra-se dividido em dois tipos de formação: a formação universitária com duração de 5 anos, com direito a um grau académico; a formação não universitária, cuja duração é de 3 anos e dá direito a um grau profissional (**ver anexo 05** - sobre Organização do Sistema do Ensino na Guiné-Bissau).

2.4.2. Sector não formal

Este subsector da educação inclui a alfabetização, a educação de adultos e outros tipos de educação (Monteiro, 2005). Ainda assim, este subsector está sob orientação do Ministério da Educação e trabalha com as várias entidades intervenientes como por exemplo: as ONG'S, as organizações religiosas e comunitárias etc. *“Para dar resposta à insuficiência das escolas públicas face à procura de serviços educativos, a sociedade civil tem contribuído, através de modelos de gestão participativa em estabelecimentos públicos (Auto gestão) e modelos de gestão comunitárias”* (Moreira, 1997: 50). *“Hoje assistimos a um crescimento vertiginoso das escolas comunitárias”* (PNA-EPT, 2003: 15), como podemos observar no (**Quadro 3 e Anexo 8**). O surgimento das *escolas alternativas*, (Escolas Comunitárias, Populares, Madrassas e Corânicas), veio permitir o alargamento do sistema educacional em termos de cobertura e de acesso sobretudo nas zonas rurais. Ainda sim, teve a sua grande contribuição no desenvolvimento do sector educativo na Guiné-Bissau. Com relação ao regulamento e avaliação dessas escolas, ainda não existe uma lei em vigor, mas os seus trabalhos são acompanhados e orientados pelo Ministério da Educação Nacional (MEN).

2.5. Organização do Ministério da educação

Segundo o documento em vigor no país (PNA-EPT), o doravante MEN é o departamento governamental que tem na sua natureza a competência de definir e conduzir a política nacional de educação, alfabetização, ensino técnico, formação profissional e pesquisa

científica (IPAD, 2008:6). Ainda assim, “o MEN tem por finalidade, a promoção e criação do correcto funcionamento de todo o sistema nacional de educação e formação segundo as necessidades do desenvolvimento global do país” (PNA-EPT, 2003:13). Do ponto de vista orgânico, o MEN estrutura-se em órgãos e serviços (centrais e desconcentrados) e ainda, em estabelecimentos do ensino superior. Também o mesmo documento atribui aos seus serviços centrais (Direcção Regionais da Educação), a responsabilidade de orientação e coordenação dos estabelecimentos do ensino básico e secundário no País.

1) ***Os Órgãos e Serviços Centrais do Ministério da Educação Nacional:***

Carácter Consultivo: (Conselho Nacional da Educação e Conselho Directivo);

Apoio Administrativo: (Secretaria Geral do Ministério e o Gabinete do Ministro);

Carácter Técnico: (Direcção Geral de Estatística e Planificação, Direcção dos Serviços da Administração e Finanças, Direcção dos Serviços de Infra-estruturas Escolares);

Carácter Operativo: (Direcção Geral do Ensino Básico, Direcção Geral de Ensino Secundário e Superior, Direcção Geral de Alfabetização, Educação não Formal, Ensino Técnico e Ensino Profissional).

2) ***Estrutura Autónoma de Concepção, Pesquisa e Formação do MEN:***

Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação – INDE;

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa – INEP.

3) ***Serviços desconcentrados do Ministério da Educação Nacional:***

Carácter Operativo e Administrativo: (Direcção Regionais da Educação);

Supervisão e Controlo: (Serviços Regionais de Inspeção e Coordenação Escolar).

PARTE II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

3. REVISÃO DA LITERATURA

“A Educação ocupa cada vez mais, espaço na vida das pessoas à medida que aumenta o papel que desempenha na dinâmica das sociedades modernas, sendo um dos factores principais, de promoção do desenvolvimento global da sociedade. Para assegurar a qualidade da educação a todos os níveis um factor crucial é assegurarmos a excelência do ensino. Ora, para termos um ensino de qualidade é indispensável a existência de professores bem qualificados e fortemente motivados.”

Paulo R. da Cunha¹⁶

O texto a seguir apresentado tem como principal objectivo analisar na literatura existente o fundamento teórico das necessidades de formação docente e ainda, o enquadramento conceptual das competências e do desenvolvimento das competências profissionais dos professores do ensino secundário no contexto da formação em exercício (formação dentro da escola). Assim, interessa, por isso, neste capítulo, enquadrar e explicar:

- ✓ As necessidades de formação dos professores;
 - Conceito e tipos de necessidades de formação dos professores;
 - Modelos e técnicas de análises das necessidades de formação docente;
- ✓ As competências e desenvolvimento das competências profissionais;
 - Enquadramento conceptual das competências dos professores;
 - Processo de construção das competências profissionais dos professores;
- ✓ Por fim, construção de um quadro de referências das competências profissionais dos professores do ensino secundário adaptado a partir do estudo de Perrenoud.

¹⁶ Referência feita em Cunha, P. 2000 p. 54, no seu estudo sobre “As Trajectórias Formativas dos Professores”: Associação dos Professores de Sintra (APS), Sintra, Portugal.

3.1. As necessidades de Formação dos Professores

A problemática da qualidade do ensino, a formação e competências dos professores trouxe para a realidade socioeducativa um debate novo e acentuado na necessidade de formação dos docentes, independentemente do nível de ensino e da disciplina que lecciona. Desde os anos 90, essa discussão acentuou-se segundo Rodrigues (2006) ao fazer referência do estudo de (McIntyre, 1996),

“Na problemática da clarificação das finalidades de formação dos docentes, bem como à da determinação do tipo de professor desejado para preparar o futuro dos alunos” (Rodrigues, 2006: 93).

Assim, segundo António Nóvoa, *“Um século depois, os professores confrontam-se com as necessidades de reconstruir as suas identidades profissionais, a partir de uma interrogação sobre os saberes de que são portadores e sobre a definição autónoma de normas e de valores”* (Nóvoa, 1991: 16). Refere o mesmo autor que a formação passa a desempenhar um papel decisivo nesta nova etapa do profissionalismo docente *“Formar pra quê e formar pra quem?”*. Nesta ordem de ideias e no contexto da formação dos professores, Mialaret faz referência a dois campos de formação extremamente distintos: *“A formação académica e a formação pedagógica”*. Segundo o mesmo autor, a primeira modalidade de formação difere da segunda por corresponder ao processo e resultado de estudos gerais e específicos feitos num domínio particular por um indivíduo (...) onde, desenvolve por um lado, uma competência mais acentuada. A segunda corresponde aos conjuntos dos processos que conduzem um indivíduo a exercer uma actividade profissional (a de ser professor), e encontra-se assente em quatro pilares principais:

“O primeiro pilar, centra-se numa reflexão de ordem filosófico-histórico-sociológico sobre as instituições escolar, o seu papel na sociedade e os objectivos actuais da educação; O segundo pilar inicia-se com a prática dos diferentes métodos e técnicas pedagógicos que permitem estabelecer a comunicação; O terceiro pilar enquadra-se num conjunto de conhecimentos científicos sobre a problemática psicológicos que permitem ao educador conhecer as estruturas e o funcionamento psicológico (crianças, adolescentes e adultos), alvos da acção educativa; O quarto e último pilar,

é constituído pelos estudos psicológicos e pedagógicos da didáctica da disciplina escolar” (Mialaret, 1991: 9-19).

Assim sendo, o segundo campos de formação (pedagógica) acima referidos por Mialaret (1991), enquadra-se no contexto de formação inicial para o exercício da função do professorado. Esta definição leva-nos a perceber que a **formação inicial** é uma orientação formativa na qual visa a preparação pessoal (professor) para o exercício da actividade docente; diferentemente da modalidade de **formação contínua**, que é uma orientação na qual visa o desenvolvimento profissional do professor para a continuação do exercício da função docente. Assim, no contexto da formação dos professores do ensino secundário na Guiné-Bissau, consideramos a modalidade de formação contínua (formação em serviço), como sendo o factor fundamental para a satisfação das suas necessidades formativas e desenvolvimento das suas competências profissionais.

Tendo presente a posição quanto à natureza da formação inicial e contínua, “*a análise da necessidade de formação dos professores deve basear-se na expectativa de aperfeiçoamento dos saberes (saber ser e saber estar), das técnicas, das actividades necessárias ao exercício da profissão professor*” (Formosinho, 1991: 127). Assim, para uma análise exaustiva das necessidades de formação docente é preciso fazer um diagnóstico completo baseado na pessoa (professor) que busca a formação. No contexto do nosso estudo é preciso primeiramente identificar as lacunas e as limitações em termos formativos que os professores apresentam e em segundo lugar enquadrá-las no quadro de referência do perfil desenhado para as competências que supostamente deveria ser ideal para o bom desempenho da função docente.

3.1.1. Conceitos e tipos de necessidades de formação docente

Muita das vezes a palavra “**necessidade**” é usada, na linguagem quotidiana, para designar fenómenos diferentes, como um desejo, uma vontade, uma aspiração, um precisar de alguma coisa ou uma exigência” (Rodrigues e Esteves, 1991: 39). Por outro lado, num registo mais subjectivo, ela perde a sua existência e passa a “*manifestar-se no sujeito qual a sente*” (Rodrigues e Esteves, 1993: 40).

Não é fácil definir o termo necessidade. Segundo Rodrigues e Esteves, “*a palavra necessidade é uma palavra polissémica, marcada pela ambiguidade terminológica, segundo a qual, o conceito está longe de se construir como um conceito de contornos definidos, universalmente aceite*”. Assim, para D’Hainaut:

O termo necessidade implica sempre algum problema de valor ou de referência” (Citado em Jorge, 2008: 40).

Neste sentido entende-se que o conceito de necessidade está sempre associado aos valores ou às normas sociais onde se manifesta (Rodrigues, 2006: 12). Segundo este autor, o sujeito sente necessidade em função daquilo de que sente falta e considera útil para exigir de acordo com os seus próprios valores e segundo as normas da sociedade em que vive. Zabalza vai além, ao fazer referência à conceptualização de Burton e Merrill, para os quais:

“O conceito de necessidade é considerado por estes, um conceito polimorfo que adopta distintas acepções conforme seja utilizado por educadores, sociólogos, economistas e trabalhadores sociais” (Zabalza, 2001: 57).

Nos contornos da sua explicação conceptual, vários termos têm sido utilizados possuindo muitos deles, uma semântica perfeitamente enquadrável no domínio educacional (Jorge, 2008: 40). Assim, no grande dicionário da língua portuguesa, encontramos no termo necessidade, a seguinte definição:

“Carácter do que é absolutamente imprescindível, do que não se pode dispensar; carência ou falta de algo; ausência ou privação continuada de bens materiais; precisão súbita e inadiável; inevitável; aquilo que é preciso para satisfazer um mínimo de condições materiais e morais na vida familiar e social¹⁷” (Rodrigues e Esteves, 1993: 12).

De acordo com Barber e Lesne (1986), também a mesma definição se verifica no dicionário da língua francesa. “*As necessidades são assim juízo de valores*” (Estrela, 1954; Witkin, 1977 e Mckillip, 1987). As necessidades podem ser absolutas, relativas ao indivíduo e podem ser fundamentais (Maslow, 1954; Galtung, 1980; Rousson e Boudineau,

¹⁷ Citação extraído do grande Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea, Academia das Ciências de Lisboa, 2001 p. 2580.

1981), tendo a primeira concepção (Maslow, 1954), feita uma hierarquia de necessidades fundamentais, cuja referência geral comporta as seguintes categorias:

- As necessidades no sentido de sobrevivência - *podem ser fisiológico e de segurança;*
- As necessidades no sentido da vida pessoa - *podem ser de pertença, de estima e de realização pessoal.*

Quanto ao tipo de necessidade, (Bradshaw, 1972), distingue cinco tipos de necessidades:

“Necessidade normativa, sentida, expressa ou procura, comparativa e necessidade prospectiva” (Citado e referenciado em Zabalza, 2001: 58).

Diferentemente de Bradshaw, Zabalza considera a existência de três tipos de necessidades quanto às suas dimensões: Necessidades prescritivas ou exigências, necessidades individualizadoras ou idiossincrática e necessidades de desenvolvimento.

Em definitivo, uma necessidade é constituída por essa diferença, ou discrepância que se produz, entre a forma como as coisa deveriam ser (*necessidades de exigências*), poderiam ser (*necessidades de desenvolvimento*) ou gostaríamos que fossem (*necessidades individualizadas*) e a forma como essas coisas são de facto – a diferença entre o estado actual e esse marco de referência tridimensional a que já aludimos (Zabalza, 2001: 62).

3.2. Modelo de identificação das necessidades na formação dos professores

Para alguns autores, existem muitos modelos de análise e de identificação das necessidades de formação dos professores, servidos por uma grande variedade de métodos, técnicas e instrumentos (Rodrigues e Esteves, 1993: 25). Para outros, não há modelos certos e modelos errados como é o caso de Witkim, (1977), ao afirmar que a opção depende do âmbito do estudo, dos seus objectivos e dos recursos humanos, materiais e temporais disponíveis. Para Pennington, (1985) e Kauffman, (1977a), os modelos de análise mais conhecidos e usados permitem verificar que eles se diferenciam:

“Pelo conceito da necessidade (...), pelo papel atribuído aos intervenientes no processo de identificação das necessidades, pelos critérios usados interno e externo, pelo grau de confiança e validade, pelos instrumentos e técnicas usados (...), e pelo desenvolvimento concedido a cada uma das etapas do processo de detenção e análise” (Rodrigues e Esteves, 1993: 25).

No âmbito geral, Mckillip (1987), distingue três modelos de análise de necessidades de formação de acordo com a forma como recolhem a informação para identificar as necessidades (Rodrigues e Esteves, 1993: 26): ***o modelo de discrepâncias, o modelo de marketing, e o modelo de tomada de decisão.***

No campo da educação, Kauffman (1973), já havia privilegiado a técnica do ***modelo de discrepância*** que poderá ser aplicado no campo de formação contínua de professores¹⁸. Assim, segundo Rodrigues e Esteves, este modelo comporta três fases distintas:

1. ***Estabelecimento dos objectivos, identificando “o que deve ser”***: numa primeira fase, determinam-se os objectivos a partir das expectativas de performance. Geralmente, recorre-se a um grupo de especialistas para identificar as dimensões desejadas. Os resultados esperados podem reflectir os skills úteis ou utópicos desejados. Os objectivos assim determinados são indicadores do que deve ser, isto é, das condições desejadas. Exemplo: uso de entrevistas por parte dos especialistas (formadores), aos próprios formandos questionando-os sobre o que acham que deve ser, com relação a formação.
2. ***Medida de resultados, determinado “o que é”***: A segunda fase consiste na medida das condições existentes ou estado actual (o que é). Para o efeito, podem utilizar-se diversas técnicas e procedimentos, nomeadamente a análise de indicadores estatísticos, a aplicação de questionários, entrevistas a mostras representativas, a informantes-chave e a grupos estruturados.
3. ***Identificação das discrepância, hierarquizando as diferenças entre “o que deve ser e o que é”***: Na terceira e última fase, identificam-se as discrepâncias entre os objectivos e o estado actual. Nesta fase é contemplada a divergência entre o que deve ser e o que é. Seguidamente, atribuem-se prioridades às discrepâncias, no sentido de inventariar as áreas de necessidades prioritárias.

¹⁸ Citado e referenciado em Jorge, B. 2008 p. 45 e em Rodrigues e Esteves, 1993 p. 26

Todos os modelos e técnicas de análise das necessidades de formação têm as suas particularidades. Assim, segundo Rodrigues e Esteves, ao fazer referência de análise crítica de Mckillip sobre o modelo apresentado por Kauffman, realça a vantagens do mesmo modelo, *que permite uma boa integração da informação e facilitar na tomada de decisão, uma vez que a medida de discrepância engloba a informação sobre o que é e sobre o que deve ser, ou seja, sobre a performance e o objectivo*. Com relação às suas desvantagens, segundo Rodrigues e Esteves, “*este modelo apresenta como dificuldade a aplicação em áreas não susceptíveis de medida, a aceitação de padrões e normas sem questionar o valor educativo dos mesmos, a tendência para privilegiar os produtos em detrimento dos processos, a redução da análise de necessidades a um processo mecânico de comparação entre percepções ou observações quantificáveis e padrões ou critérios, e de descrição das lacunas resultantes dessa comparação*” (Rodrigues e Esteves, 1993: 27).

No contexto socioeducativo, Rodrigues e Esteves realça ainda a importância dos modelos de J. Mckinley (1973), que remonta igualmente em três modelos de diagnósticos de necessidades de formação na área da educação, a saber:

O modelo de realização pessoal, caracterizado pela pesquisa externa dos obstáculos encontrados pelos indivíduos na realização dos seus objectivos.

O modelo de apreciação pessoal, baseado na apreciação pessoal das próprias necessidades.

O modelo de discrepância, diferentemente do modelo de Kauffman, este modelo é caracterizado pela sua forma cuja meta é de evidenciar a discrepância entre o estado actual e o estado desejável das pessoas em relação aos seus objectivos.

Cada um dos modelos acima referidos, segundo Rodrigues e Esteves, estabelece uma articulação preferencial com diferentes orientações das políticas educativas. Assim, o primeiro modelo privilegia os interesses da sociedade sobre o indivíduo, contrariamente aos dois últimos modelos que focalizam mais os interesses do indivíduo sobre as sociedades. Ainda assim, segundo os mesmos autores é possível perspectivar a análise de diagnóstico das necessidades segundo a óptica de **quem expressa as necessidades**.

À luz da conclusão desta primeira parte do enquadramento teórico relembra-se oportunamente que o ponto fulcral deste trabalho consiste no diagnóstico das necessidades de formação dos professores do ensino secundária no contexto educativo e formativo da

Guiné-Bissau, sendo considerado o factor formação em exercício (formação continua) como a principal modalidade de formação para o desenvolvimento das suas competências colectivas (profissionais). Esta pretensão acarreta consigo um conjunto de exigências quanto às competências que os professores deverão ter ou esperam possuir para o melhor desempenho das suas funções docentes. Será a partir dessas competências que iremos desenvolver e elaborar o processo de diagnóstico de necessidades de formação dos professores. Assim, a segunda parte deste capítulo sobre a revisão da literatura baseia-se na definição conceptual das competências dos professores e na construção de um quadro de referência para as competências desejadas, servindo de base para a elaboração do modelo de análise de necessidades de formação dos professores deste nível do ensino.

3.3. Desenvolvimento das competências profissionais dos professores

As mudanças de ordem no novo contexto empresarial face ao processo de globalização trouxeram uma nova relação entre as organizações e as pessoas, baseada na participação e no comprometimento. Assim, as pessoas deixam de ser entidades passivas e passam a gerir o seu próprio trabalho (Cetíl, 2006: 87). Essa importância das pessoas dentro das organizações marcou uma nova característica das relações de trabalho e do emprego. A necessidade de novos recrutamentos por parte das organizações baseada na excelência e na qualidade, fruto de novo resultado de alterações na estrutura do trabalho derivado de novos sistemas de automação e a terciarização crescente dos processos produtivos, provocam uma mudança radical na natureza do trabalho passando a exigir novas competências profissionais. Assim, para Pires, (2000: 57), *“os perfis profissionais actualmente formulados passam a integrar cada vez mais novos conjuntos de competências, relacionados com os aspectos ou qualidades pessoais – o saber – ser ou estar”*. A partir desta concepção, refere Cetíl, (2006) *“as pessoas passam a fazer parte da organização como membros que podem dar significativas contribuições fulcrais, criar iniciativas, assumir novas responsabilidades, desenvolver novos conhecimentos técnicos e de gestão, comportamentais, entre outros, e que chamamos de competências”* (Cetíl, 2006: 87). Segundo o mesmo autor, a gestão de competências surge neste cenário actual como uma tendência de construir uma nova realidade organizacional frente às exigências da globalização. O desenvolvimento pessoal ou colectivo (profissional), movido pelo aumento

da competitividade a nível organizacional, desencadeou uma onda determinada das empresas na busca de qualificação por excelência junto dos seus colaboradores. No âmbito da educação, novos desafios impostos pelo mercado de trabalho, vem aumentando ainda mais a difícil tarefa dos professores no domínio das suas funções. O papel inicial dos professores considerado como um simples transmissor de conhecimentos passou para um complexo orientador e impulsionador de conhecimentos. Tarefa essa, cuja uma obrigação deverá corresponder-se com as novas exigências que ultrapassa a barreira de formação inicial para a formação permanente ao longo da vida.

3.3.1. Enquadramento conceptual de competências

O conceito de competências vem já da idade média. Segundo a observação de Ceitil, (2006: 86), o seu fundamento era restrito à linguagem jurídica e significava que determinada corte, tribunal ou indivíduo era competente para realizar um dado julgamento¹⁹. Segundo (Dicionário Houaiss, 2001), a palavra original é oriunda do Latim (*Competentia*) que significa a competição, proporção e simetrias. O seu conceito segundo Boterf, (2003) passou a ganhar importância no decorrer dos anos 80. A sua evolução conceptual e o seu uso são focados por Lyle Spencer e Signe Spencer, (1993) no seu livro *Competence at Work: Models for superior Performance*, onde afirmam que:

“Uma competência é uma característica fundamental do individuo que está casualmente relacionada a um critério de eficácia e/ou performance excelente num trabalho ou situação” (citado em Cetíl, 2007: 87).

Esta afirmação segundo o mesmo autor, remete-nos a perceber que a utilização do termo competência vem de muito longe, desde a época de Taylor (o principio Taylorista de selecção e formação de pessoas enfatizava o aperfeiçoamento de habilidades técnicas e específicas ao desempenho das tarefas operacionais da função). Ainda sim, segundo Ceitíl,

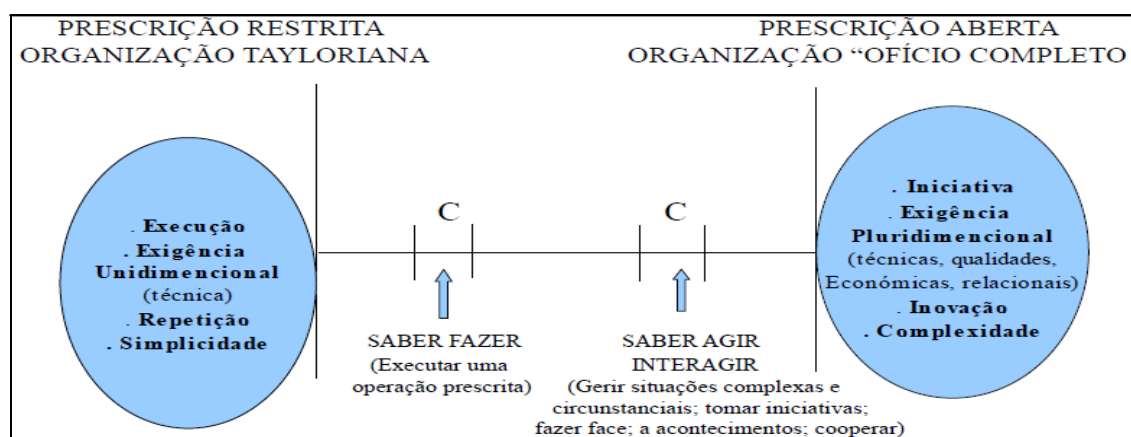
¹⁹ Este mesmo significado de competência pode ser encontrado no Grande Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa (Editora Verbo, I – Volume, 2001, p. 887), cuja primeira definição de competência é relacionada com a natureza jurídica: “aptidão legalmente reconhecida de uma autoridade pública para realizar um dado acto; em especial, faculdade concedida por lei a um juiz ou tribunal para apreciar uma causa; para julgar uma pessoa”.

o seu uso já tinha sido mencionado em alguns estudos pioneiros como o de McClelland, (1972), no seu estudo publicado numa revista americana intitulado *High Performance Competencies* e em 1973 juntamente com os seus colaboradores na empresa de consultoria McBer Company, onde publicaram um artigo “*Testing for competence rather than for the intelligence*”, sendo este artigo baseado numa situação real. Vários autores deram as suas contribuições no âmbito do estudo sobre as competências, muitas definições foram fundamentadas, mas todas elas diferem umas das outras. Assim, partindo de diferentes abordagens, como por exemplo no campo psico-técnico, realça-se a grande importância dos estudos dos psicólogos (McClelland, 1972; Boyatzis, 1982; Gilbert e Parlier, 1992; Reinbold e Breillot, 1993; Le Boyer, 1997), todos estudos de competências relacionadas directamente com o sucesso no desempenho da função.

No campo socioeducativo, realça-se o grande contributo dos sociólogos e pedagogos (Meyer, 1988; Nóvoa, 1992; Le Boterf, 1993; Zeichner, 1993; Perrenoud, 2000;), estudos relacionados com as competências profissionais utilizadas principalmente na formação contínua dos professores numa abordagem de formação reflexiva. Assim, para compreendermos a definição da competência, Boterf, (2005), considera a sua evolução em função de um cursor que se desloca entre dois pólos:

- O pólo das situações de trabalho, caracterizado pela repetição, pelo rotineiro, pelo simples, pela execução das instruções, pela prescrição escrita;
- O pólo das situações caracterizadas pelo confronto com as eventualidades, inovação, complexidade, tomada de iniciativas, prescrição aberta.

Quadro 4 – O cursor das competências



Fonte: Le Boterf Consell, 2005 p. 31

Segundo o mesmo autor, quando o cursor da competência se encontra próximo das situações de prescrição escrita, a competência define-se em termos de “saber fazer”. Quando o cursor da competência se avizinha do pólo marcado por uma prescrição aberta, a competência tende a definir-se sobretudo em termos de saber agir e reagir. Nestas circunstâncias, ser competente é, então “*saber o que fazer*” e “*quando fazer*”.

O saber agir, segundo Boterf, (2005), não se reduz ao *savoir-faire* ou saber operar. “*O profissional deve não somente saber executar o que é prescrito, mas deve saber ir além do prescrito. Se a competência se revela mais no saber agir do que no “saber fazer” é porque ela existe verdadeiramente quando se sabe executar o acontecimento imprevisto. Nesta concepção Zeichner, (1993), no seu estudo sobre a teoria e a prática do professor reflexivo, considera que “ a reflexão do professor sobre a sua prática deve ultrapassar os limites da sala de aula, da disciplina e da escola e levar em conta o contexto socioeconómico, político e cultural, do professor e do aluno” (Vieira, 2005: 51). Por outro lado Perrenoud defende que a abordagem por competência não pretende mais do que permitir a cada uma pessoa (professor), aprender a usar os seus saberes para actuar criando, para o ensino, melhor qualidade, melhores condições de formação que saiba, além das palavras, decodificar símbolos do mundo e da cultura da sua época (Perrenoud, 2000: 56).*

Assim, numa abordagem de qualidade em educação, Pires faz referência à análise de Duarte, (1992), buscando dentro da concepção das competências profissionais a integração de três subconjuntos de qualidades: “ *as qualidades humanas* (*qualidade básica que um professor deverá ter como pessoa*), *as qualidades técnicas* (*qualidade metodológica e psico-pedagógica relacionado com o ensino*) e *as qualidades organizacionais* (*conhecimento da organização*) ”. Tendo todas essas qualidades, a competência passa a ser a capacidade de pôr em prática, numa determinada situação profissional, um conjunto de conhecimentos, de comportamentos, de capacidades e de atitude, que podem ser decomponíveis em saberes, saber-fazer e saber-ser ou estar (Pires, 2008: 50). Assim, segundo mesmo autor, esta abordagem decompõe os vários tipos de saber de uma determinada actividade profissional, ainda sim, em três níveis distintos mas extremamente interligados: *a área cognitiva (os conhecimentos), a área da psico-motora (os gestos) e a área afectivo-relacional (as atitudes e valores).*

Ser competente é saber agir igualmente com autonomia, quer dizer, ser capaz de auto-regular as suas acções (...), saber reintegrar as suas competências noutra contexto (Boterf,

2005: 36). Para Perrenoud, (2003), *a competência é uma mais-valia acrescentada aos saberes (...)*. Ela não é um estado, nem um conhecimento possuído, não se reproduz, não se imita e não se cópia. Ela deverá ser formada ao longo da vida do trabalhador e/ou professor, quer seja em cursos formais, em actividades informais, na escola e no próprio mundo de trabalho, no qual se formam os conhecimentos tácitos. Segundo o mesmo autor, conhecimento tácito é gerado a partir dos profissionais no colectivo do seu trabalho.

3.3.2. Processo de Construção das competências

De acordo com a teoria a competência, consiste em saber mobilizar e combinar recursos (Boterf, 2003). Esses recursos são caracterizados pela dupla instrumentalização de recursos:

- **Recursos pessoais:** que são incorporadas e é constituída por saberes, saber-fazer, aptidões ou qualidades e por experiências acumuladas;
- **Recursos do seu meio:** são objectivadas e é constituída por recursos formativos, instalações, informações e redes relacionais.

Neste aspecto, a competência seria a faculdade de usar essa instrumentalização de maneira adequada (Boterf, 2003: 93). Assim, o autor considera que a elaboração de representação operatória da imagem pessoal permite ao profissional saber mobilizar de maneira pertinente um conjunto de saberes (...). Esses recursos incorporados na sua personalidade, são heterogéneos, irregulares. Uma das características essenciais da competência consiste em escolhê-los e combiná-los em relação a objectivos visados. Segundo Boterf, esses recursos são:

- a. **Os saberes:** saberes teóricos, saber do meio e saberes procedimentais.
- b. **Os saberes-fazer:** formalizados, empíricos, relacionais e saberes-fazer cognitivos.
- c. **As aptidões ou qualidades**
- d. **Os recursos fisiológicos**
- e. **Os recursos emocionais**

No contexto da educação, a construção de um quadro de referência das competências profissionais dos professores será a base primordial para implementação do programa de desenvolvimento das suas competências para o bom exercício da função do professorado em qualquer que seja o nível do ensino a leccionar. Tendo como ponto de partida a contribuição do estudo de Masseto, (1998)²⁰, sobre as competências exigidas e desejadas para a prática da docência, estas enquadram-se em quatro domínios de saberes:

1. O conceito de processo ensino-aprendizagem;
2. O professor como conector e gestor do currículo;
3. A compreensão da relação professor aluno e aluno/aluno
4. A teoria e a prática básica da tecnologia educacional

Esses domínios de saberes (competências) são considerados pelo autor como o básico para a prática da docência no ensino superior. Por outro lado também poderá ser um requisito indispensável para os níveis mais baixo (secundário). Assim, para o contexto do nosso estudo socorremo-nos da análise de reflexão de Perrenoud, (1998: 43-44), sobre a competência dos professores identificando 10 grandes áreas de competências que deverão ser constituído como um quadro lógico e referencial para a prática de docência, a saber:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagens;
2. Gerir a progressão das aprendizagens;
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho;
5. Trabalhar em equipa;
6. Participar da gestão da escola;
7. Informar e envolver o país;
8. Servir-se de novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. Administrar a sua própria formação contínua.

Hoje em dia, é frequente observar as necessidades dos professores de administrarem as suas próprias formações contínuas, por causa da sua maior utilidade em termos de

²⁰ Citado e referenciado em Vieira, A. Rebelo, 2005 p. 56; (Neste ponto o autor faz referência do estudo de Masetto sobre conceito de competência exigida na prática docente, onde identificou quatro competências específicas dos professores no ensino superior).

aquisição de conhecimentos científicos que vai além da escola. O que favorece segundo Nóvoa, (1991: 25), o conhecimento isolado e reforça uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da escola. Segundo o mesmo autor, a formação contínua pode constituir um importante espaço de ruptura, estimulando o desenvolvimento profissional dos professores.

3.4. Quadro de referência para as competências dos professores

Partindo dos pressupostos teórico-conceituais das competências que corresponde aos traços ou características pessoais, o seu desenvolvimento está intrinsecamente relacionado com o indivíduo que a busca (Cetíl, 2006: 98). Assim, segundo Boyatzis, (1982)²¹, para um indivíduo atingir uma elevada *performance*, era necessária a conjugação das referidas características.

Voltando ao conceito de competência de Perrenoud, (2003), que propõe a construção do desenvolvimento das competências dos professores dentro da escola: nesta perspectiva, e no âmbito do nosso estudo, que tem como objectivo principal fazer um levantamento de diagnóstico das necessidades, presentes e futuras, em termos de formação permanente como sendo o requisito básico do desenvolvimento das competências profissionais dos professores do ensino secundário na Guiné-Bissau, propomos construir um quadro de referência de competências dos professores, levando em consideração as características do sujeito em causa, o enquadramento da escola dentro de comunidade e/ou sociedade, a situação do profissionalismo professorado dentro do ambiente em estudo.

Ainda assim, teremos em consideração o pressuposto teórico do fundamento das áreas de competências dentro da escola segundo Perrenoud, (1998), que servirão de base para a construção do quadro de referência. Com o nosso quadro de referência relativamente à competência profissional (saber-fazer), não pretendemos esgotar o ofício da função professor. Por isso, não se trata de um estudo exaustivo da função docente, mas sim, relacioná-las com as áreas que na nossa concepção devem corresponder a prioridades a ser

²¹ Este autor considera a competência “como uma característica subjacente de um indivíduo e que tem uma relação de causa e efeito com o desempenho médio ou superior de uma função” (Cetíl, 2006: 98).

reforçadas para uma melhoria no desempenho das suas actividades como professor e consequentemente ao desenvolvimento das suas competências profissionais. Assim sendo, escolhemos quatro áreas principais que consideramos extremamente necessário o seu enquadramento para melhorarem e desenvolverem as suas competências.

Tendo em conta a referência no texto a cima mencionado, propomos construir com base no modelo de 10 grandes áreas de competências de Perrenoud (quadro 5). Essas competências estão resumidas em 4 grandes áreas e 20 subáreas específicas que consideramos ser necessárias a serem trabalhadas no âmbito de nosso estudo.

Quadro 5: Quadro de referência das competências docentes desejadas no nosso estudo

| Áreas de Competência | Sub-competências específica a serem trabalhada |
|---|--|
| 1. Organizar, orientar e gerir a situação de aprendizagem | <p>1.1. Conhecer, em uma determinada disciplina, os conteúdos à ensinar e sua tradução em objectivo de aprendizagem.</p> <p>1.2. Conhecer a finalidade da grade curricular, adquirir uma visão longitudinal dos objectivos do ensino secundário e orientar os alunos em direcção dos seus objectivos.</p> <p>1.3. Saber transmitir conhecimento científico, saber fazer o uso das novas tecnologias educacional e conhecer novas ferramentas psicopedagógico da didáctica do ensino.</p> <p>1.4. Conhecer as novas técnicas e domínio de pesquisa no vertente da investigação-acção e saber comprometer os alunos em actividades de pesquisa em projectos do desenvolvimento educacional.</p> <p>1.5. Saber observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem segundo uma abordagem formativa.</p> |
| 2. Trabalhar em equipa e participar da gestão da escola | <p>2.1. Elaborar um projecto de equipa, animar um grupo de trabalho e conduzir reuniões, formar e renovar uma equipe pedagógica.</p> <p>2.2. Confrontar e analisar juntas situações complexas, práticas e problemas profissionais.</p> <p>2.3. Coordenar, animar uma escola com todos os parceiros (paraescolares, bairros, comunidades, associação dos pais, ONG'S, e outras entes).</p> <p>2.4. Organizar e fazer evoluir, dentro da escola, a participação dos alunos, saber trabalhar as suas relações intrínsecas e saber gerir os recursos da escola.</p> <p>2.5. Saber administrar a crise, saber gerir as situações conflituosas de relacionamento interpessoais e interprofissionais.</p> |
| 3. Informar e envolver os pais e a sociedade | 3.1. Partilhar junto com as organizações dos pais e da sociedade |

| | |
|---|---|
| <p>em geral no processo de aprendizagem</p> | <p>como todo no processo de aprendizagem dos alunos e dos professores.</p> <p>3.2. Animar reuniões de informação e participar activamente nos debates das ideias sobre o desenvolvimento educacional.</p> <p>3.3. Implicar os pais na valorização da construção do conhecimento dentro e fora da escola.</p> <p>3.4. Trabalhar juntamente com os outros actores no processo de reformas e de reforços de capacidade técnica no sector educativo no sentido de sua melhoria de qualidade.</p> <p>3.5. Envolver e incentivar a todos os actores sobre a cultura e prática de pesquisa e investigação-acção, incentivar a sua divulgação e orientar a sua prática científica junto dos alunos.</p> |
| <p>4. Enfrentar os diversos dilemas éticos da profissão</p> | <p>4.1. Prevenir e evitar a violência de toda a espécie dentro e fora da escola.</p> <p>4.2. Engajar na luta contra os preconceitos e de discriminação sexual, étnicos, sociais e de classes na escola.</p> <p>4.3. Participar na implementação de regras da vida comum envolvendo a disciplina na escola, as sanções, as apreciações de conduta e de valores morais e éticos.</p> <p>4.4. Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em classe.</p> <p>4.5. Desenvolver o sentido de responsabilidade, da solidariedade e o sentimento de justiça dentro e fora da escola.</p> |

Fonte: adaptado a partir do estudo de perrenoud, 1998.

PARTE III – ESTUDO EMPÍRICO

4. METODOLOGIA DE ESTUDO

*“O bom experimentador deve, com efeito, reunir duas qualidades frequentemente compatíveis: **saber observar**, (...), não desviar e, ao mesmo tempo, **saber procurar** qualquer coisa de preciso, possuir em cada momento qualquer hipótese de trabalho, qualquer teoria justa ou falsa, para controlar”.*

Piaget, 1926

4.1. Natureza do estudo

Num estudo científico, a **metodologia de investigação** é sempre um instrumento técnico muito importante para compreender como a pesquisa deverá ser orientada ou conduzida pelo investigador. Assim, segundo Gil, (1996), a **investigação científica** depende de um “conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos para que os seus objectivos sejam atingidos”. Ao contrario deste autor, Martins, (1998), faz referência aos **métodos científicos**, definindo-os como “um conjunto de processos ou apreciação mentais que devem integrar no processo de pesquisa”. Segundo este autor são considerados como os métodos que fornecem as bases lógicas à investigação científica. Partindo desse pressuposto, Greenwood, (1995) chama a atenção para “a necessidade de adaptar os métodos e as técnicas de qualquer investigação científica ao tipo de problema ou problemas que se pretende estudar”. Ao passo que Almeida e Freire, (1997), concentram as suas preocupações “na forma como iniciam a produção científica, ao darem importância a identificação e clarificação de um problema”. Para tal, com base na abordagem de Almeida e Freire,

“A definição do problema deverá constituir-se a primeira fase na elaboração de um projecto ou na concretização de uma investigação científica” (Almeida e Freire, 1997: 38).

A definição da metodologia de investigação científica deverá constituir um passo muito importante para a consolidação dos objectivos do estudo. Segundo os mesmos autores existem três tipos de modalidades de investigação científica em educação: *o quantitativo experimental*, voltada essencialmente para a predição e explicação através da testagem de teorias e hipóteses; *o quantitativo correlacional*, voltada mais para a compreensão e a predição dos fenómenos através da formulação de hipóteses sobre as relações entre variáveis; e *a qualitativa* mais dirigida à compreensão e descrição dos fenómenos globalmente tomados. **Assim, para realização deste trabalho científico, foi utilizado o método de investigação-acção com carácter descritivo seguindo a metodologia qualitativa e complementada com uma abordagem quantitativa na análise estatística.**

O reconhecimento de métodos quantitativos e qualitativos no que se refere à construção do conhecimento nos deu a possibilidade de fazer a conciliação destas duas abordagens (embora que o método quantitativo seja de carácter auxiliar). Optamos assim, por esta técnica de investigação, porque coincide com o objectivo do nosso trabalho, que remete para o conhecimento de uma determinada realidade social do sujeito, que é de desenvolvimento das competências profissionais dos professores do ensino secundário na Guiné-Bissau através da formação profissional. Assim, procuraremos privilegiar a compreensão da perspectiva do sujeito em estudo.

A investigação qualitativa, denominado por naturalista, fenomenológico, etnológico, e descritivo²², permite, “*apreender os fenómenos com base nas experiências dos sujeitos ao modo como interpretam essas experiências*” (Jorge, 2008). Segundo o mesmo autor, os sujeitos são considerados as principais fontes de informação. Para Arnal Rincón e Latorre, (1992), esta abordagem é extremamente importante, permite o investigador “*entrar*” no mundo pessoal do sujeito “*descrevendo e compreendendo o que é único e particular*” (...). Partindo desta mesma concepção, Bogdan e Biklen, (1994: 47), ao fazer referência ao estudo de Psathas, (1973), mostraram que a abordagem qualitativa também permite ao investigador questionar continuamente os sujeitos, com o objectivo de perceber “*aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem*”. Segundo os autores, o

²² Segundo Bogdan e Biklen, a investigação científica por modalidade “**qualitativa**”, é considerado de “**naturalista**”, porque permite o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, comer, etc.

processo de condução da “investigação qualitativa” reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado que, estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra.

Diferentemente da metodologia qualitativa “*os métodos quantitativos, geralmente procuram chegar à explicação que se traduz em leis gerais*” (Frade, 2008: 50). Sendo assim, na nossa perspectiva, optamos por fazer o uso desta abordagem metodológica, porque apresenta inúmeras vantagens: desde a possibilidade de quantificar um grande número de dados e de procedência de diversas análises de correlação; a precisão e o rigor do dispositivo metodológico, permitindo anular quase a intersubjectividade; a facilidade de satisfazer a exigência de representatividade da população em estudo e ainda a clareza dos resultados e dos relatórios de investigação. Para Bogdan e Biklen, (1994: 52), é possível fazer a utilização conjunta destas duas abordagens metodológicas. Assim, alguns autores utilizam-nas conjuntamente (Miles e Huberman, 1984; Reichardt e Cook, 1974). Partindo desta concepção, fazemos uso de método quantitativo para ajudar na parte da recolha, análise e interpretação dos dados. Ainda assim, o uso de método qualitativo para nos ajudar a compreender a importância da ocorrência dos fenómenos a ser estudados.

4.2. As variáveis do estudo

Ao definir objectivos e formular hipóteses o investigador está, no fundo, a identificar as variáveis e definir as suas relações, ou seja, o respectivo papel na investigação (Almeida e Freire, 1997: 49). Segundo os autores, dois sentidos são frequentes em torno da palavra variável em educação. Eles estão directamente associados aos dois modelos tradicionais de investigação: “o experimental e o correlacional”. No primeiro a preocupação está nas variáveis de ocorrência do comportamento (meio, organismo, condições) e na sua capacidade explicativa do mesmo comportamento. No segundo, o objectivo está em quantificar e relacionar as dimensões educativas. Assim, em função do seu papel numa investigação científica, as variáveis podem ser designadas, em primeiro lugar, como variável independente ou como variável dependente (Idem, p. 51). Para Tuckman, (1994: 121-122), a variável independente - é o factor que é medido, manipulado e seleccionado pelo investigador, para determinar a sua relação com um fenómeno observado. A variável

independente é a causa pressuposta de uma modificação do resultado - e a variável **dependente** - é o factor observado e medido, para determinar o efeito da variável independente - ou seja, o factor que se manifesta, desaparece ou varia, à medida que o investigador introduz, remove, ou faz variar a variável independente. “*Elas dividem-se em qualitativas e quantitativas e ainda subdividem-se em dicotómicas (apenas duas categorias) ou politómicas (três ou mais categorias), dependendo de cada tipo de estudo em causa*” (Almeida e Freire, 1997: 57). Na perspectiva do nosso estudo, optamos por não separação das variáveis (independente e dependente). Assim, tomamos como um único factor variável, o nível de formação e grau de competências profissionais dos professores. Consideramos que estas variáveis tem uma relação directa no desenvolvimento das competências dos professores por ser um factor que determina a construção do conhecimento e do desenvolvimento profissional, por isso pretendemos estudá-las para saber até que ponto a formação pode elevar o nível das competências dos sujeitos (os professores) e o conseqüente aumento do seu desempenho profissional.

4.2.1. A amostra do estudo

A análise de qualquer estudo científico seja qualitativo ou quantitativo é necessário ter um determinado elemento que constituirá a amostra do estudo. A totalidade destes elementos ou das “*unidades*” constitutivas do conjunto considerado chama-se “*população*”²³, podendo este termo designar tanto um conjunto de pessoas, como de organizações ou de objecto de qualquer natureza (Quivy e Champenhout, 1992: 161).

Assim, tomamos como população para o nosso estudo os professores do ensino secundário na Guiné-Bissau. Segundo o levantamento do estudo da UNESCO, tem cerca de 1.638²⁴ professores a leccionar no ensino secundário no País (ver anexo 6). A nossa amostra é constituída por 100 professores do ensino secundário, sendo 50% nas zonas urbanas e 50%

²³ Palavra “**população**” é utilizada para indicar o agregado a partir do qual é escolhida a amostra (Cocheira, 1997). Outros autores consideram-na como um conjunto de elementos entre os quais serão escolhidos aqueles sobre quem se afectarão as observações (Redon, 1986; Vessereau, 1986; Aktouf, 1987 e Deshaies, 1992).

²⁴ Número extraído de base de dados de estudo realizado pelo UNESCO “**Projet Unesco-Breda pour l'Education en Guinée-Bissau - Plan d'évaluation des professeurs des enseignements de base et secondaire général – Avril, 2010**” UNESCO / GUINÉ-BISSAU.

nas zonas rurais. Optamos por esta amostra reduzida do universo dos professores, dado que se trata da mesma realidade educativa e ainda sim, optamos por não seguir a base criteriosa e técnica de selecção, recorreremos a selecção natural com base na disponibilidade e vontade dos sujeitos em colaborar no estudo. A delimitação do estudo poderá ajudar a compreender melhor a razão por esta escolha de número reduzido do sujeito a ser estudado.

Quadro 6 – Apresentação de amostra de estudo

| Zonas | Regiões | Cidades | Escolas | Nº Prof. | Amostra | % Amostra |
|--|---------|-----------|---------------------------------|------------|------------|----------------|
| Centro Urbano | SAB | Bissau | Liceu Nacional Kwame N´Krumah | 10 | 50 | 50,00% |
| | | | Liceu Agostinho Neto | 10 | | |
| | | | Liceu Dr. Rui Barcelos da Cunha | 10 | | |
| | | | Liceu Samora Moisés Machel | 10 | | |
| | | | Liceu 23 de Janeiro | 10 | | |
| Zonas Rurais | Biombo | Quinhamel | Liceu Regional de Quinhamel | 10 | 10 | 10,00% |
| | Cacheu | Bula | Liceu Sectorial de Bula | 10 | 20 | 20,00% |
| | | Canchungo | Liceu Regional de Canchungo | 10 | | |
| | Oio | Mansoa | Liceu Sectorial de Mansoa | 10 | 20 | 20,00% |
| | | Bissorã | Liceu Regional de Bissorã | 10 | | |
| Total de Professores Inquiridos | | | | 100 | 100 | 100,00% |

4.3. Instrumento de recolha de dados

No plano da orientação e estruturação do processo de recolha de dados para o nosso trabalho, optamos por utilização dois instrumentos de recolha de dados no terreno: *o questionário e a entrevista*, sendo esta última utilizada, de maneira muito limitada e como um mero carácter auxiliar na parte explicativa dos resultados obtidos por inquérito.

4.3.1. O questionário e Tratamento dos Dados

O questionário consiste numa interrogação sistemática de um conjunto de indivíduos de uma população global, com o objectivo de proceder a inferências e generalizações²⁵.

²⁵ Frade, João Carlos. 2008 p. 51 ; Sobre este assunto ver com maior detalhe, Tuckman, 1999 p. 315-346.

Apesar de algumas limitações próprias deste instrumento (Tuckman, 1994: 315), nomeadamente o risco de ausência de algumas respostas e a notória dificuldade de verificação das informações, a opção por ele impôs-se como a mais adequada, considerados, sobretudo, o tamanho do universo que se pretende auscultar e o nível de liberdade de emissão de opiniões por parte de cada um dos integrantes daquele mesmo universo (Pardal, 1991: 26). Assim sendo, Tuckman considera que a primeira etapa para a elaboração do questionário, é especificar as designações adequada das variáveis. Assim sendo, segundo o mesmo autor, estas variáveis devem constituir os conteúdos que se pretende medir (Tuckman, 1994: 320). Com isto, poderemos obter a orientação por onde começar. Para o nosso estudo, o questionário elaborado (ver anexo 2) é constituído por duas partes:

- Uma primeira parte (Parte I), constituído por 14 itens, de identificação e caracterização bibliográfica, com o qual pretendemos obter informações que caracterizam a população estudada.
- Uma segunda parte (Parte II), com 29 itens, é constituída pelas motivações e competências profissionais dos professores do ensino secundário; cada item/competência apresenta o seguinte escala: 1 – Nenhum ou menos fraco domínio; 2 – Algum ou mais ou menos; 3 – Bom domínio; 4 – Muito bom domínio e por ultimo 5 – Excelente domínio.

Antes de qualquer tratamento dos dados obtidos com a aplicação do inquérito (questionário) no terreno, é necessário, primeiramente, construir o modelo de análise. Segundo Quivy e Champenhout, (2003:109), “*este constitui a charmeira entre a problemática fixada pelo investigador, por um lado, e o seu trabalho de elucidação sobre um campo de análise forçosamente restrito e preciso, por outro*”. Diferentemente destes, Bryman e Cramer, (2003:63), fazem uma alusão à construção conceptual do modelo de análise, mostrando que esta representa um aspecto fundamental na investigação social. Assim sendo, “*a definição do conceito é nada mais do que tornar real e prático o imaginário teórico, ou seja, especificação do conceito em várias dimensões, selecção dos indicadores e formação de escalas ou índices para ser testados*”. Para tal, o nosso modelo conceptual de análise dos resultados obtidos está organizado nas seguintes dimensões e categorias de competências, como demonstra o quadro a seguir apresentado.

Quadro 7 – Dimensões e categorias de competências do questionário.

| Dimensões | Categorias ou Indicadores |
|---|---|
| 1. Competência: (Relacionada com o conhecimento <u>científico e pedagógico</u> do ensino). | 1.1. Conhecimento científico da (s) disciplina (s) que lecciona |
| | 1.2. Conhecimento dos objectivos curricular do ensino secundário |
| | 1.3. Conhecimento e domínio de técnicas pedagógicas do ensino |
| | 1.4. Domínio da pratica de pesquisa e investigação enquanto professor |
| | 1.5. Domínio de observação e avaliação de aprendizagem dos alunos |
| | 1.6. Capacidade de incentivar a prática de pesquisa e investigação junto dos alunos |
| | 1.7. Conhecimento específico da língua portuguesa (oral e escrita) |
| 2. Competência: (Relacionada com a capacidade <u>organizacional e comportamental</u>). | 2.1. Gosto de trabalhar em equipa com os colegas de profissão (professores) |
| | 2.2. Trabalho com a comunidade e outras entidades onde fica a sua escola |
| | 2.3. Participação na administração da escola e outras actividades extra-escolares |
| | 2.4. Gerir situações de conflitos e relacionamento interpessoais dentro da escola |
| | 2.5. Participação no programa e reuniões de coordenação das disciplinas |
| | 2.6. Trabalho com associação dos pais e encarregados da educação |
| | 2.7. Capacidade de envolvimento dos pais no processo de aprendizagem |
| | 2.8. Domínio e técnicas de envolvimento da sociedade no processo de aprendizagem |
| 3. Competência: (Relacionada com os aspectos de <u>avaliação e de processos de realização de auto-formação</u>). | 3.1. Grau de participação em debates de ideias futuras para a pratica da docência |
| | 3.2. Capacidade de auto-avaliar a sua própria competência profissional |
| | 3.3. Engajamento e participação nos projectos de formação contínua dos professores |
| | 3.4. Participação em projectos de desenvolvimento educacional na sua escola |
| | 3.5. Análise do trabalho desenvolvido pelos professores na sua escola |
| | 3.6. Como avalia o trabalho desenvolvido pelos professores no seu país |
| 4. Competência: (Relacionada com a resolução de diversos <u>dilemas éticos e de características motivacionais</u>). | 4.1. Domínio e capacidade de prevenção de violência dentro da escola |
| | 4.2. Engajamento na luta contra o preconceito e discriminação social na escola |
| | 4.3. Capacidade de desenvolver nos alunos o sentido de responsabilidade e justiça |
| | 4.4. Gosto da profissão de ser professor |
| | 4.5. Grau de satisfação pessoal com o trabalho desenvolvido na sua escola |
| | 4.6. Satisfação com o material didáctico de trabalho disponível na sua escola |
| | 4.7. Satisfação com os rendimentos salariais da profissão de professor |

4.1.1. Validação do questionário

O questionário foi validado após o desenvolvimento de duas fases: 1ª fase - Teste do Questionário e a 2ª fase - Fiabilidade Interna do Questionário (Alpha de Cronbach).

1ª Fase – Teste do Questionário: A pré-teste do questionário decorreu muito antes da aplicação do mesmo no terreno, Por isso, com vista a testar o questionário realizámos uma aplicação a um pequeno grupo restrito de quatro ex-professores do ensino secundário da Guiné-Bissau que se encontram no presente momento na situação de imigrantes radicados em Portugal. Todos os pré-testados apresentam características semelhantes aos dos professores das escolas em estudo (que à partida se supunha que estavam a responder inquiridos relativamente as suas características formativas e domínio das suas competências profissionais) em iguais condições às dos futuros inquiridos, de forma a obtermos algumas sugestões para uma possível reformulação do questionário, nomeadamente na redacção dos itens. Todos aceitaram preencher o questionário na nossa presença. Tivemos o cuidado de escolher respondentes de ambos os sexos, pertencentes a grupos disciplinares distintos e com idades diferentes, níveis de formação e escolas que leccionam totalmente diferentes. O tempo dispendido para o preenchimento do questionário situou-se em média entre os 15 e os 20 minutos.

2ª Fase – Fiabilidade Interna do Questionário: Para o efeito da análise da fiabilidade interna do questionário, resolvemos escolher o método conhecido como Alfa de Cronbach (α). Segundo Pestana, e Gageiro, “*Alpha de Cronbach é uma das medidas mais usadas para a verificação da consistência interna de um grupo de variáveis (itens), podendo definir-se como a correlação que se espera obter entre a escala usada e outras escalas hipotéticas do mesmo universo, com igual número de itens, que meçam a mesma característica. Varia entre 0 e 1, considerando-se a consistência interna ou fiabilidade interna*”. (Pestana e Gageiro, 2003:542). Este método permite calcular o coeficiente de consistência interna de um questionário utilizando a variância dos itens em seguintes escalas: (**Muito boa**, ($\alpha \geq 0,9$), **Boa**, (α entre 0,8 e 0,9), **Razoável**, (α entre 0,7 e 0,8), **Fraca**, (α entre 0,6 e 0,7) e **Inadmissível** quando ($\alpha < 0,6$). Quanto aos resultados encontrados, foram apresentados no (capítulo 5.5.), relacionado com análise de consistência interna.

4.1.2. A aplicação do questionário no terreno

Os questionários foram autorizados pelo Ministério da Educação Nacional, Cultura e Ciência (MENCC), junto da sua Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário, assinado pelo seu Director Geral no dia 27 de Outubro de 2009. Tendo sido inicialmente enviado uma carta por parte do investigador para o Ministro da Educação no dia 13 de Agosto de 2009 (ver anexo 1). Tendo a referida autorização, dirigimos para cada liceus junto dos seus respectivos directores mostrando-lhes a autorização do estudo e solicitando lhes um data conveniente para aplicação do questionário aos professores. Ao todo, visitamos 10 escolas espalhadas por quatros regiões e seis sectores (ver quadro 6) que consideramos inicialmente acessível para realização do estudo. Começamos a aplicar o questionário no dia 29 de Outubro de 2009 e terminamos no dia 17 de Novembro do mesmo ano. Assim, todos os questionários foram preenchidos na presença do investigador, com alguns receios e contestação por parte dos inquiridos, porque a partida, pensaram que o trabalho estava a ser realizado pelo Ministério da Educação (inspecção de rotina). O tempo de demora para o preenchimento do questionário levou em média 45 minutos por cada professor e 3 horas para cada escola, sendo o tempo de demora para recolher todos os materiais em cada escola visitada eram cerca de 3 a 4 horas respectivamente.

4.1.3. A entrevista

A entrevista pode ser definida como *“uma técnica que o investigador apresenta a frente do investigado e lhe fórmula perguntas, com o objectivo de obtenção dos dados que interessam a investigação”* (Frade, 2008: 52). A entrevista é uma das técnicas de colheita dos dados mais usada nas ciências sociais (Bogdan e Biklen, 1994; Quivy e Champenhout, 1992). Ainda assim, é uma técnica com a melhor possibilidade para questões com resposta-chave (Tuckman, 1994). O carácter flexivo deste tipo de abordagem permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspectiva pessoal, em vez de

terem de moldar as questões previamente elaboradas (Bogdan e Biklen, 1994: 17). A entrevista apresenta diversas vantagens, entre os quais destacamos as seguintes: “a possibilidade de obtenção dos dados e de um maior número de respostas certas, oferece maior flexibilidade e permite captar a expressão corporal do entrevistado”. Ainda assim, como qualquer outro instrumento de recolha de informação, a entrevista também apresenta algumas desvantagens: “a falta de motivação do entrevistado e a influência exercida pelo aspecto pessoal, a inabilidade ou incapacidade do entrevistado de responder adequadamente as perguntas que lhe serão colocados”. Quanto ao campo de “princípios éticos”, que deverão ser estabelecidos para a realização das entrevistas destacam-se (Albarello, 1997; Bolívar, 2001 e Blaxter, 2003 etc.).

Quanto ao tipo, a entrevista pode ser *directiva, semi-directiva e não directiva* (Quivy e Champenhout, 1992), *estruturada e não estruturada* (Bogdam e Biklen, 1994). Quanto à sua elaboração, primeiramente *é preciso definir os objectivos da entrevista e depois a elaboração do guião que serve de base para a sua orientação*. De acordo com este pressuposto, a elaboração do guião da entrevista inicia-se com a fase da legitimação e motivação dos entrevistados, seguida da identificação de aspectos considerados extremamente importante para a concretização do objectivo central do estudo. Assim, na perspectiva da nossa investigação, a elaboração do guião da entrevista (anexo 3), encontra-se organizado em três blocos a seguir apresentados.

- **Bloco A:** Legitimação da entrevista e a motivação dos entrevistados

O objectivo deste bloco baseia-se na legitimação da entrevista e a motivação do entrevistado prestando-lhe alguns esclarecimentos a cerca da finalidade do estudo, bem como assegurar-lhe a confidencialidade e o sigilo das suas informações prestadas.

- **Bloco B:** Diagnóstico da necessidade de formação, na perspectiva de formação inicial e contínua dos professores do ensino secundário na Guiné-Bissau.

Neste bloco pretendemos obter informação sobre o processo de formação inicial e contínua dos professores no País, sobretudo, do ensino secundário. As suas necessidade, as suas

lacunas e limitações formativas que apresentam, bem como a explicitação dos trajectos de formação realizados e o relato de opiniões sobre a formação recebida e desejada, a sua contribuição para a elevação do conhecimento e das práticas pedagógicas.

- **Bloco C:** Descrição das concepções de competências (saber-fazer, saber-ser e saber-estar), na perspectiva do desenvolvimento profissional dos professores.

No bloco, pretendemos que o entrevistado fale das concepções de competências na perspectiva do desenvolvimento profissional dos professores (competências educativas e pedagógicas), também pretendemos obter do entrevistado as informações relativamente as avaliações, as motivações e satisfação dos professores, bem como o contributo das suas competências profissionais relacionados com a qualidade do ensino no país.

Quanto a realização da entrevista (ver anexo 4), escolhemos três personalidades diferentes e todos ligados ao sector da educação, ensino e formação na Guiné-Bissau: um representante do Governo (Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário), um representante da Escola de Formação dos Professores do Ensino Secundário (Tchico Té) e um representante do Instituto Nacional do Desenvolvimento em Educação (INDE). As entrevistas foram marcadas segundo a disponibilidade dos entrevistados, todas realizadas em condições idênticas, após a explicitação dos objectivos, a garantia da confidencialidade e solicitação para gravar as mesmas, o que foi aceite por todos. As entrevistas decorreram num clima agradável, com a duração em média de 1 hora e 52 minutos, sem registo de qualquer problema por parte dos entrevistados.

5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS

Neste capítulo iremos apresentar e discutir os resultados obtidos com a aplicação do questionário junto dos professores do ensino secundário das escolas públicas na Guiné-Bissau (ver amostra do estudo no quadro 3). Esta apresentação ira ter a ordem seguinte:

1) Caracterização da amostra de estudo:

- a. Por idade, por género e habilitação literária;
- b. Pela área de formação e disciplina que lecciona;
- c. Pela situação no trabalho e anos de experiências como docente.

2) Caracterização da amostra face à formação dos professores:

- d. Formação inicial e formação contínua;
- e. Formação em informática e recursos tecnológicos;
- f. Lacunas formativas e processos de avaliação dos professores.

3) Estatísticas distributivas da amostra de estudo:

- g. Por item do questionário (Parte – II);
- h. Pela dimensão das competências dos professores.

4) Análise por domínios das competências dos professores:

- i. Pontos de domínio (Fraco, Regular, Bom, Muito bom e Excelente);

5) Análise de consistência interna (Alfa de Cronbach):

- j. Consistência interna por cada dimensão das competências;

6) Identificação das competências profissionais dos professores:

7) Determinação das necessidades de formação dos professores:

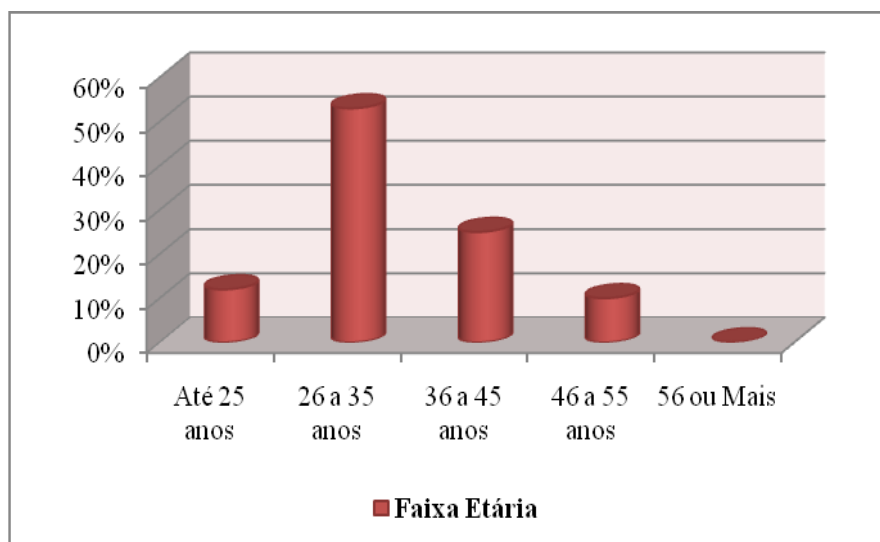
8) Análise de clusters e sua interpretação em função dos grupos homogéneos:

9) Breve análise das entrevistas realizadas no terreno

5.1. Caracterização da amostra de estudo

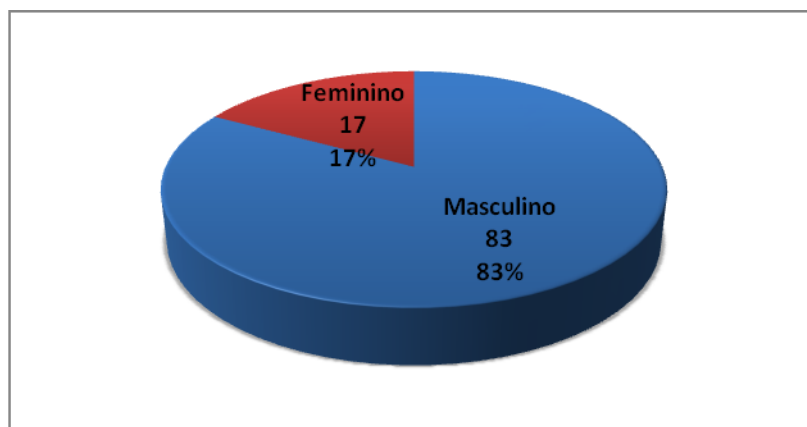
O estudo foi realizado em 10 escolas públicas do ensino secundário na Guiné-Bissau, das escolas estudadas, seleccionamos 100 professores para responderem ao inquérito, tendo todos acedido a preencher o questionário. Assim sendo, a população das escolas estudadas representa 6,11% (100 / 1638) do total da população do universo em estudo. Essa percentagem é significativa dado que se trata da mesma realidade escolar. A escolha dos docentes para serem inquiridos no nosso estudo teve em consideração a sua vontade e disponibilidade para participar no estudo. A delimitação do nosso estudo na parte da conclusão e algumas recomendações do estudo, poderá ajudar a compreender melhor a razão por esta escolha de número reduzido dos professores a serem estudados.

Gráfico 1: Distribuição dos professores da amostra por idade



A classe etária predominante na nossa amostra de estudo é o grupo dos professores com **26 a 35 anos**, com uma representação de 53% dos professores inquiridos, seguido do grupo dos **36 a 45 anos**, com 25% dos professores inquiridos. Os grupos menos representados são as classes dos professores mais jovens, com idade **até 25 anos**, e dos mais velhos, com idade entre os **46 e aos 55 anos**, sendo representando por 12% e 10% respectivamente. Quanto ao grupo de **56 ou mais anos** de idade, não têm nenhuma representação nos professores inquiridos no nosso estudo.

Gráfico 2: Distribuição dos professores da amostra por género



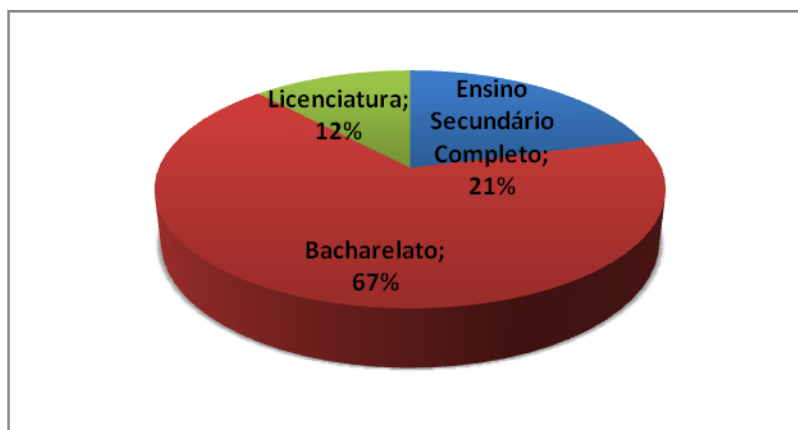
Quanto ao gênero, a maioria parte dos professores inquiridos são do sexo masculino, tendo a sua representatividade em torno dos 83% da amostra, contra 17% dos professores do sexo feminino. Assim, essa distribuição dos professores por gênero em relação às zonas geográficas é ainda muito mais grave, chegando a ter uma distribuição de 100 professores/homens para 7 cada professor/mulheres nas zonas rurais.

Tabela 1: Distribuição dos professores da amostra Pelas áreas de formação

| Especialidades | Frequências | Percentagens | Frequências Válidas | Percentagem Acumuladas |
|------------------------------------|-------------|--------------|---------------------|------------------------|
| 11º Ano de Liceu | 21 | 21,0 | 21,0 | 21,0 |
| História / Geografia | 21 | 21,0 | 21,0 | 42,0 |
| Português | 13 | 13,0 | 13,0 | 55,0 |
| Física / Matemática | 8 | 8,0 | 8,0 | 63,0 |
| Inglês | 7 | 7,0 | 7,0 | 7,0 |
| Francês | 7 | 7,0 | 7,0 | 77,0 |
| Biologia / Química | 7 | 7,0 | 7,0 | 84,0 |
| Sociologia | 2 | 2,0 | 2,0 | 86,0 |
| Economia | 2 | 2,0 | 2,0 | 88,0 |
| Educação Física | 2 | 2,0 | 2,0 | 90,0 |
| Contabilidade | 2 | 2,0 | 2,0 | 92,0 |
| Ciências da Educação | 1 | 1,0 | 1,0 | 93,0 |
| Educação Social | 1 | 1,0 | 1,0 | 94,0 |
| Administração | 1 | 1,0 | 1,0 | 95,0 |
| Gestão de Empresas | 1 | 1,0 | 1,0 | 96,0 |
| Direito | 1 | 1,0 | 1,0 | 97,0 |
| Eng. ^a Construção Civil | 1 | 1,0 | 1,0 | 98,0 |
| Literatura | 1 | 1,0 | 1,0 | 99,0 |
| Omissos | 1 | 1,0 | 1,0 | 100,0 |
| Total | 100 | 100,0 | 100,0 | |

Esta tabela mostra grande número de professores inquiridos sem formação para docência.

Gráfico 3: Distribuição de professores da amostra por nível de Habilitação Literária



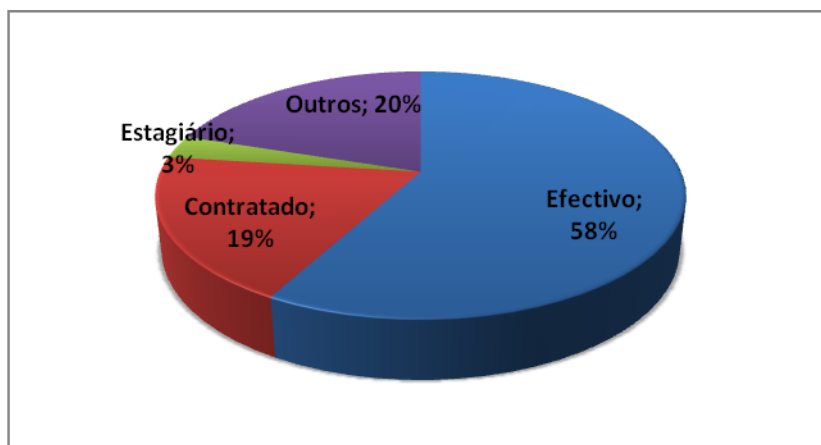
Quanto ao nível de formação profissional, na amostra a maior parte dos professores inquiridos tem pelo menos o nível de bacharelato, representando significativamente 67% da amostra, seguido dos professores com o nível do ensino secundário completo, com 21% e menos representado o grupo de licenciados, com 12% do total.

Tabela 2: Distribuição dos professores da amostra por Disciplina que ensina na escola

| | Frequência | Porcentagem | Porcentagem válida | Porcentagem acumulada |
|-------------------|------------|--------------|--------------------|-----------------------|
| História | 16 | 16.0 | 16.2 | 16.2 |
| Português | 15 | 15.0 | 15.1 | 31.3 |
| Matemática | 10 | 10.0 | 10.1 | 41.4 |
| Inglês | 9 | 9.0 | 9.1 | 50.5 |
| Francês | 9 | 9.0 | 9.1 | 59.6 |
| Biologia | 8 | 8.0 | 8.1 | 67.7 |
| Geografia | 8 | 8.0 | 8.1 | 75.8 |
| Física | 7 | 7.0 | 7.1 | 82.9 |
| Química | 5 | 5.0 | 5.1 | 88.0 |
| Educação Social | 4 | 4.0 | 4.0 | 92.0 |
| Desenho | 3 | 3.0 | 3.0 | 95.0 |
| Educação Física | 3 | 3.0 | 3.0 | 98.0 |
| Filosofia | 1 | 1.0 | 1.0 | 99.0 |
| Ciências Naturais | 1 | 1.0 | 1.0 | 100.0 |
| Total | 99 | 99.0 | 100.0 | |
| Omissos | 1 | 1.0 | | |
| Total | 100 | 100.0 | | |

Na amostra, a disciplina com maior número dos professores inquiridos é História, com 16%, seguida do Português, com 15% e de Matemática com 10%. As disciplinas menos representadas são as Ciências Naturais e a Filosofia, com 1% respectivamente.

Gráfico 4: Distribuição dos professores da amostra pela Situação no Trabalho



A situação laboral revela uma distribuição muito diferente, a maior parte dos professores inquiridos pertencem ao grupo dos efectivos, com 58% de representação, seguido de novos ingressos, com 20% e Contratados, com 19% respectivamente. Com menos representação aparece o grupo dos estagiários, com 3% dos professores a leccionar no ensino secundário na Guiné-Bissau.

Tabela 3: Média dos Anos de Experiência como professor

| | N | Média | Desvio Padrão | Coef. Variação | Mínimo | Máximo |
|-----------------------------------|-----|-------|---------------|----------------|--------|--------|
| Ano de Experiencia como Professor | 100 | 9,10 | 5,792 | 64% | 1 | 26 |

Os anos de experiência como professor apresentam um valor médio de 9 anos, com uma dispersão aproximado de 64%. Os valores, mínimos e máximos, são respectivamente, 1 e 26 anos. Para compreendermos a importância dos anos de experiência como professor em relação ao desenvolvimento da competência profissional de professores, decidimos fazer uso do estudo de Huberman (1992), estudo pioneiro na área do ciclo de vida profissional dos professores. Segundo este autor, *“a carreira docente comporta uma sequência de fases cuja ordem obedece ao tempo de serviço como professor. Tendo assim, dividido o ciclo de vida docente em 5 fases distinta”* (Nóvoa, 1992: 47). O quadro a seguir apresentado servirá de auxílio para a percepção de carreiras docentes e ciclo de vida dos professores.

Tabela 4 – Ciclo de vida profissional dos professores

| Anos de Carreira | Fases | Tema da Carreira |
|------------------|---------------------|--|
| 1 - 3 Anos | Entrada na Carreira | Exploração (sobrevivência e descoberta) |
| 4 - 6 Anos | Estabilização | Compromisso e Afirmação (Responsabilidade) |
| 7 - 25 Anos | Diversificação | Activismo e Questionamento |
| 25 - 35 Anos | Serenidade | Conservadorismo e Lamentações |
| 35 - 40 Anos | Final da Carreira | Desinvestimento Amargo e Sereno |

Fonte: Adaptado no estudo de Huberman, in: Nóvoa, A. "Vida de Professores", 1992: p. 47

O estudo de Huberman (Nóvoa, 1992), pretendia inicialmente responder a algumas questões de suma importância em relação ao ciclo de vida dos professores, como por exemplo:

- Se as necessidades formativas dos professores diferem em relação ao seu estágio ou a fases da carreira em que se encontram situados;
- Se os professores conseguem tornar-se mais ou menos competentes com o decorrer dos anos de serviço como docentes;
- Se os professores conseguem desenvolver a mesma capacidades técnica (pedagógica) em termos de competências profissionais quando estão na mesma fase ou em diferente período das suas carreiras.

Assim, procuramos inicialmente perceber em qual fase da carreira segundo Huberman está situada os professores inquiridos no nosso estudo. Por isso resolvemos fazer uma análise agrupando-os de 5 em 5 anos de carreira respectivamente.

Gráfico 5: Distribuição da variável anos de experiência por grupos de 5 em 5 anos



A variável ano de experiência como professor foi recodificada na sua base de dados, fazendo agrupamento de 5 anos. Assim, a amostra apresenta uma simetria relativamente ao

seu valor médio, estando **39%** dos professores concentrados na **2ª fase da carreira de Huberman**, - fase designada pelo estágio do comprometimento definitivo com a escolha de uma identidade profissional. Do ponto de vista da formação profissional, os professores nesta fase estarão maduros e responsáveis, predispostos a integrar-se nos projectos de formação contínua com o objectivo de melhorar o seu desempenho profissional. Segundo grupo mais representado, com **33%** dos professores concentrados na **3ª fase da carreira de Huberman**, - fase no qual os professores se sentem mais motivados, mais dinâmicos e mais empenhados nas comissões de reformas na escola (Nóvoa, 1992: 42). Assim, do ponto de vista das competências profissionais, os professores nesta fase estão predispostos a experimentar as novas metodologias do ensino e novos desafios educacionais. O grupo menos rerepresentados, com **7,5%** dos professores concentrados na **4ª fase da carreira de Huberman**, - nesta fase os professores já estarão menos disponíveis em participarem nos projectos de formação contínua e de inovação educacional, apresentando um comportamento mais conservador e crítico face à mudança.

5.2. Caracterização da amostra face à formação dos professores

Na primeira parte do questionário colocamos algumas questões que consideramos serem muito importante para compreendermos qual é a situação real dos professores no que respeita às suas formações profissionais (lacunas formativas). Todas as perguntas são directas com respostas do tipo “**sim**” ou “**não**”, a fim de podermos evidenciar as suas suficiências formativas. Ainda assim, existe uma outra pergunta relacionado com as dificuldades sentidas pelos professores dentro das escolas, pergunta do tipo indirecta com as respostas de livre escolha consoante as necessidades manifestadas para cada respondente. Essas perguntas serão tratadas posteriormente. Assim, os quadros a seguir apresentados ilustram as distribuições das respostas em função da formação profissional e das dificuldades sentidas por cada respondente no nosso estudo.

Tabela 5: Distribuição dos professores por formação profissional

| Formação Profissional | Sim | Não | NS/NR | % Resp. Afirmativas |
|------------------------------|------------|------------|--------------|----------------------------|
| Formação Inicial | 85% | 14% | 1% | 85,9% |
| Formação Contínua | 45% | 55% | - | 45,0% |

Relativamente à formação inicial o quadro acima referido está a demonstrar uma distribuição relativamente tendenciosa dado que aproximadamente 85% dos professores inquiridos consideram ter formação inicial, referindo-se essencialmente à formação técnica específica da área em que lecciona. Se olharmos para (gráfico 4 – habilitação literária), percebemos que apenas 79% dos professores inquiridos responderam que têm formação pedagógica inicial e 21% responderam que não tem formação pedagógica inicial para dar aulas. Em relação à formação contínua, cerca de 45% dos professores inquiridos consideram ter frequentado pelo menos um curso de formação contínua nos últimos 5 anos, contra 55% dos inquiridos que nunca frequentaram algum curso de formação contínua.

Tabela 6: Distribuição dos docentes por formação em informática

| Formação Profissional | Sim | Não | NS/NR | % Resp. Afirmativas |
|---|------------|------------|--------------|----------------------------|
| Formação em Informática Básica | 49% | 51% | 1% | 49,0% |
| Formação em Redes Educativas (Internet) | 9% | 91% | - | 9,0% |

Quanto à formação em informática básica 49% dos professores acordaram ter recebido formação de informática dentro e/ou fora da escola, contra 51% dos inquiridos que responderam nunca ter frequentado algum curso de informática ao longo das suas carreiras profissionais. No que refere à formação e uso de internet na escola, a situação é ainda mais preocupante, sendo que 91% dos professores não têm nenhum tipo formação e acesso a rede de internet dentro da escola, contra somente 9% destes que consideram possuir formação e acesso a rede de internet nas escolas.

Tabela 7: Distribuição dos professores pelas suas avaliações

| Formação Profissional | Sim | Não | NS/NR | % Resp. Afirmativas |
|------------------------------|------------|------------|--------------|----------------------------|
| Suficiências Formativas | 62% | 34% | 4% | 64,6% |
| Avaliação dos Professores | 43% | 56% | 1% | 43,4% |

Na amostra, uma maioria relativa dos professores consideram as suas formações suficientes (62%) para dar aulas e 34% discorda das suas formações. Quanto à existência

de programas de avaliação de professores nas escolas, 43% dos inquiridos afirmaram ter recebido avaliação e 56% dos inquiridos acordaram não ter recebido qualquer avaliação nem pelo Ministério da Educação nem pelas suas escolas

5.2.1. Maiores dificuldades sentidas na escola

Para análise desta questão (nº 12 da primeira parte do nosso questionário), optamos por um tratamento diferenciado, dado que não se trata de uma pergunta directa (tipo sim ou não), mas sim, pede-se para os respondentes (os professores) escolherem três das seis opções considerada dificuldade. O quadro a seguir ilustra as distribuições das respostas relacionadas com as maiores dificuldades sentidas pelos docentes dentro da escola.

Tabela 8: As dificuldades mais sentidas dentro da escola

| Maiores Dificuldades | (%) Respostas Afirmativas |
|--|----------------------------------|
| 1 - Falta de Conhecimento Científico | 0,78% |
| 2 - Falta de Material Didáctico | <u>28,52%</u> |
| 3 - Falta de Incentivos (Motivação) | <u>22,26%</u> |
| 4 - Condições da Vida | 14,45% |
| 5 - Falta dos Livros | <u>29,30%</u> |
| 6 - Outras Dificuldades | 4,69% |
| Total Geral das Dificuldades | 100% |

As respostas apontam a falta dos livros como maior dificuldade sentidas pelos docentes dentro da escola, com 29,30%, seguida de falta de materiais didácticos e de incentivos, ambas com 28,52% e 22,26% respectivamente. Também há um número muito reduzido dos professores inquiridos que alegaram existências de outras dificuldades que são de extrema relevância para o estudo, quase (4,69%), como por exemplo isolamento, excesso de carga horária, falta de casa de banhos e distanciamento das escolas para as cidades etc.

5.3. Estatística distributiva das dimensões de competências dos professores

Os valores encontrados na análise de estatística distributiva foram determinados a partir do cálculo da média das categorias e das dimensões de competências dos professores, onde **1** *é o valor mínimo possível e 5 o valor máximo* possível da escala de medidas.

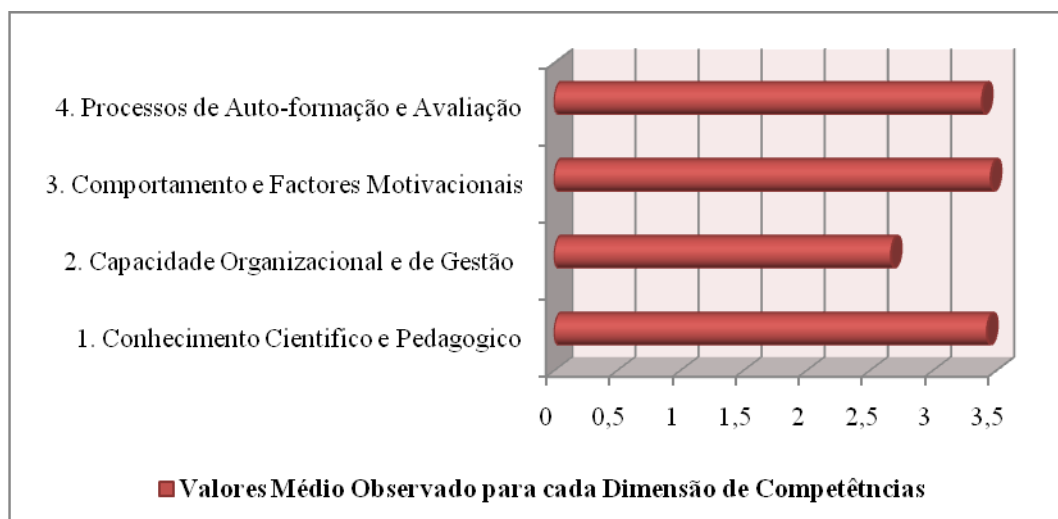
Quadro 8 - Medida de estatística distributiva da escala de competências

| Dimensões e Categorias de Competências | N | Média | Desvio Padrão | Coefic. Variação | Mim. | Max. |
|--|------------|--------------|----------------------|-------------------------|-------------|-------------|
| 1. Conhecimento Científico e Pedagógico | 100 | 3,43 | 1,17 | 34% | 1 | 5 |
| Conhecimento científico da (s) disciplina (s) que lecciona | 100 | 3,49 | 1,17 | 34% | 1 | 5 |
| Conhecimento dos objectivos curricular do ensino secundário | 100 | 3,14 | 1,23 | 39% | 1 | 5 |
| Conhecimento e domínio de técnicas pedagógicas do ensino | 100 | 3,31 | 1,14 | 35% | 1 | 5 |
| Domínio da pratica de pesquisa e investigação enquanto professor | 100 | 3,14 | 1,28 | 41% | 1 | 5 |
| Domínio de observação e avaliação de aprendizagem dos alunos | 100 | 3,80 | 1,08 | 28% | 1 | 5 |
| Capacidade de incentivo prático de pesquisa e investigação junto dos alunos | 100 | 3,45 | 1,24 | 36% | 1 | 5 |
| Conhecimento específico da língua portuguesa (oral e escrita) | 100 | 3,69 | 1,07 | 29% | 1 | 5 |
| 2. Capacidade Organizacional e Gestão Escolar | 100 | 2,67 | 1,43 | 54% | 1 | 5 |
| Trabalho com a comunidade e outras entidades onde fica a sua escola | 100 | 2,58 | 1,56 | 60% | 1 | 5 |
| Participação na administração da escola e outras actividades extra-escolares | 100 | 2,72 | 1,49 | 55% | 1 | 5 |
| Gerir situação de conflitos e relacionamentos interpessoais dentro da escola | 100 | 3,20 | 1,43 | 45% | 1 | 5 |
| Trabalho com a associação dos pais e encarregados de educação | 100 | 2,53 | 1,60 | 63% | 1 | 5 |
| Capacidade de envolvimento dos pais no processo de aprendizagem | 100 | 2,38 | 1,31 | 55% | 1 | 5 |
| Domínio técnico de envolvimento da sociedade no processo de aprendizagem | 100 | 2,58 | 1,21 | 47% | 1 | 5 |
| 3. Comportamentos e Factores Motivacionais | 100 | 3,46 | 1,45 | 42% | 1 | 5 |
| Gosto de trabalhar em equipa com os colegas de profissão (professores) | 100 | 4,16 | 1,35 | 32% | 1 | 5 |
| Participação no programa e reuniões de coordenação das disciplinas | 100 | 3,70 | 1,82 | 49% | 1 | 5 |
| Domínio e capacidade de prevenção de violência dentro da escola | 100 | 3,70 | 1,75 | 47% | 1 | 5 |
| Engajamento na luta contra o preconceito e discriminação social na escola | 100 | 3,71 | 1,63 | 44% | 1 | 5 |
| Capacidade de desenvolver nos alunos sentido de responsabilidade e justiça | 100 | 3,81 | 1,40 | 37% | 1 | 5 |
| Gosto da profissão de ser professor | 100 | 4,39 | 1,02 | 23% | 1 | 5 |
| Grau de satisfação pessoal com o trabalho desenvolvido na sua escola | 100 | 3,87 | 1,27 | 33% | 1 | 5 |
| Satisfação com o material didáctico de trabalho disponível na sua escola | 100 | 2,11 | 1,56 | 74% | 1 | 5 |
| Satisfação com os rendimentos salariais da profissão de professor | 100 | 1,66 | 1,23 | 74% | 1 | 5 |
| 4. Processos de Auto-formação e de Auto-avaliação | 100 | 3,39 | 1,24 | 37% | 1 | 5 |
| Grau de participação em debates de ideias futuras para a pratica da docência | 100 | 2,71 | 1,31 | 48% | 1 | 5 |
| Frequência de prática e uso permanente da língua portuguesa na escola | 100 | 3,58 | 1,26 | 35% | 1 | 5 |
| Capacidade de auto-avaliar a sua própria competência profissional | 100 | 3,76 | 1,09 | 29% | 1 | 5 |
| Engajamento e participação nos projectos de formação contínua dos docentes | 100 | 3,21 | 1,31 | 41% | 1 | 5 |
| Participação em projectos de desenvolvimento educacional na sua escola | 100 | 3,69 | 1,36 | 37% | 1 | 5 |
| Análise do trabalho desenvolvido pelos professores na sua escola | 100 | 3,05 | 1,16 | 38% | 1 | 5 |
| Como avalia o trabalho desenvolvido pelos professores no seu País | 100 | 3,73 | 1,21 | 32% | 1 | 5 |

Ao Compararmos os coeficientes de variação das quatros dimensões de competências verificamos que a dispersão das respostas aumenta quando passamos de competência científica e pedagógica (34%) para a competência organizacional (54%) e diminui quando

passamos para as competências comportamentais e motivacionais (42%) e competências de auto-formação e avaliação (37%). A seguir ilustramos graficamente os valores médios observados e as suas respectivas distribuições em relação à média.

Gráfico 6 - Valores médios observados para quatro dimensões de competência



A média da escala é **3,24** ($3,43+2,67+3,46+3,39/4$), assim, se tomarmos os valores da média²⁶ como indicador para avaliar as competências dos professores entre as dimensões e considerando o ponto (3 - Bom) da escala de medida como o ponto de referências²⁷ do nível de competências dos professores, observamos que na 2ª dimensão de competências: Capacidade Organizacional e de Gestão Escolar (2,66), os professores apresentam um nível de competências relativamente abaixo da média da escala e nas restantes dimensões de competências, os professores apresentam um nível relativamente acima da média aceitável da escala de medida.

5.1. Análise por domínio das competências profissionais dos professores

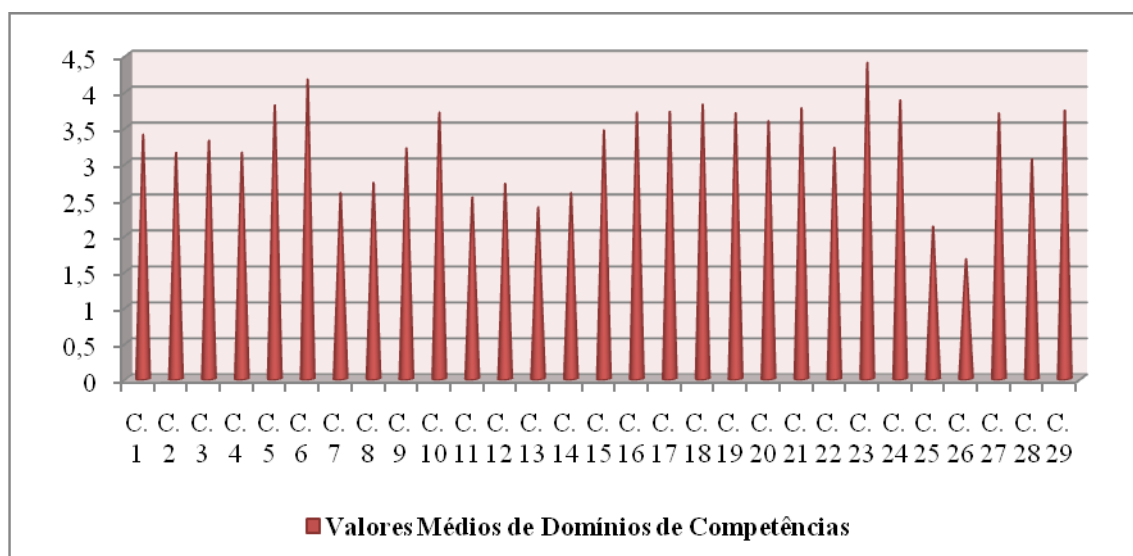
²⁶ Na estatística a Média é considerada como a mais importantes e mais utilizadas medidas de localização de tendência central, sendo por vezes usada para representar toda uma amostra (Dionísio, A. 2007:04).

²⁷ O ponto de referência é o ponto entre o baixo nível de competências e o elevado nível de competências. Neste ponto quando o nível de competências dos professores é inferior, diz-se que a competência é baixa e quando é superior, a competência dos professores é considerada elevada e aceitável.

A técnica de domínio é um instrumento muito utilizado na análise de dados em Psicologia e Educação. Assim sendo, esta técnica permite-nos reportar as respostas relacionadas com a força e a fraqueza do sujeito da amostra (os professores). Também ela nos permite distinguir as categorias em que os professores inquiridos consideram ter menor ou maior domínio de competências para dar aulas.

A análise da técnica de domínio teve 100 respondentes, tendo todo respondido cada um a 29 categorias/questões (II – PARTE do Questionário), perfazendo aproximadamente um total de 2.900 respostas. Para apresentação dos resultados da análise por domínio agrupamos e recodificamos na base de dados as questões em cada categoria (C. 1 a C. 29). O gráfico a seguir apresentado reporta os valores médios observados (média descritiva) à escala de medida por domínios de competências: (*1-Fraco; 2-Regular; 3-Bom; 4-Muito Bom e 5- Excelente*). A tabela de frequência das respostas na escala utilizada por categorias para a análise de domínio é apresentado no (Anexo 9).

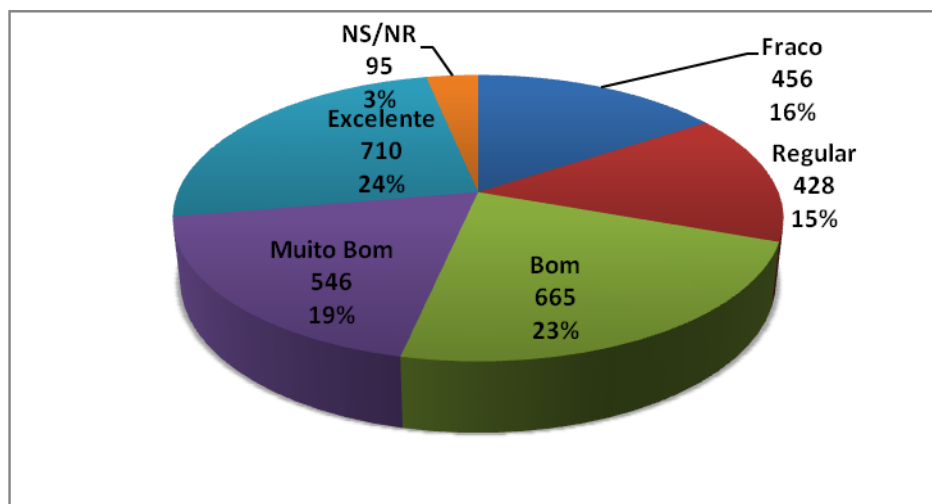
Gráfico 7 – Valores médios de domínios competências por cada categoria da escala



O gráfico acima mencionado de valores médios apresenta algumas simetrias relativamente ao ponto médio aceitável (3,24), para medir o domínio das competências dos docentes. Assim, alguns valores médios foram encontrados muito baixo do ponto médio tomado como referência (C. 2, 3, 4, 7, 8, 22, 25, 26, 28) e outros valores acima do ponto médio (C. 1, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 27, e 29). A seguir

apresentamos o gráfico de globalidade das respostas por domínios das competências dos professores em função de cada ponto da escala de medidas.

Gráfico 8 – Domínios das competências dos professores na sua globalidade



Se consideramos o ponto (3 – **Bom**) da escala de medidas utilizada como o ponto de referência aceitável para medir o domínio das competências dos professores, o grande número de professores inquiridos no nosso estudo consideram as suas competências relativamente acima da média da escala **43%** (24% + 19%). Por outro lado, uma minoria significativa de professores considera os seus domínios de competências relativamente abaixo da média **31%** (16% + 15%). Cerca de **23%** dos professores acham as suas competências satisfatórias ou na média aceitável de domínio das competências que um professor deverá possuir para o bom exercício da função docente.

Todos os professores inquiridos no nosso estudo que consideram os seus domínios de competências inferior ao ponto de referência aceitável da escala utilizada neste exercício (**Ponto 3: Bom**), sentem a necessidade de formação. Todos os professores inquiridos que consideram os domínios de competências na média aceitável também, sentem a necessidade de formação e todos os que consideram os seus domínios acima da média satisfatórias ou aceitável, precisam de programa de reforço das capacidades técnicas e formativas.

5.2. Análise de consistência interna (coeficiente de fiabilidade)

Escolhemos o coeficiente Alfa de Cronbach (α), para testar a fiabilidade interna do nosso questionário, dado que este coeficiente é considerado o mais popular e de maior valor em relação aos outros coeficiente de fiabilidade interna (Hill e Hill, 2002:148). A análise feita por 29 itens do questionário (II – Parte), foi realizado com ajuda de programa estatístico SPSS for Windows, e apresenta os seguintes resultados:

Quadro 9 - Consistência interna por cada item do questionário (α)

| Nº Ord. | Items do Questionário | Alpha de Cronbach`s |
|----------------|---|----------------------------|
| 1 | Conhecimento científico da (s) disciplina (s) que lecciona | 0,909 |
| 2 | Conhecimento dos objectivos curricular do ensino secundário | 0,908 |
| 3 | Conhecimento e domínio de técnicas pedagógicas do ensino | 0,908 |
| 4 | Domínio da prática de pesquisa e investigação enquanto professor | 0,909 |
| 5 | Domínio de observação e avaliação de aprendizagem dos alunos | 0,906 |
| 6 | Gosto de trabalhar em equipa com os colegas de profissão (professores) | 0,906 |
| 7 | Trabalho com a comunidade e outras entidades onde fica a sua escola | 0,904 |
| 8 | Participação na administração da escola e outras actividades extra-escolares | 0,907 |
| 9 | Gerir situações de conflitos e relacionamento interpessoais dentro da escola | 0,908 |
| 10 | Participação no programa e reuniões de coordenação das disciplinas | 0,907 |
| 11 | Trabalho com associações dos pais e encarregados da educação dos alunos | 0,909 |
| 12 | Grau de participação em debates de ideias futuras para a prática da docência | 0,907 |
| 13 | Capacidade de envolvimento dos pais no processo de aprendizagem | 0,907 |
| 14 | Domínio e técnicas de envolvimento da sociedade no processo de aprendizagem | 0,905 |
| 15 | Capacidade de incentivar a prática de pesquisa e investigação junto dos alunos | 0,909 |
| 16 | Domínio e capacidade de prevenção de violência dentro da escola | 0,906 |
| 17 | Engajamento na luta contra o preconceito e discriminação social na escola | 0,905 |
| 18 | Capacidade de desenvolver nos alunos o sentido de responsabilidade e de justiça | 0,906 |
| 19 | Conhecimento específico da língua portuguesa (oral e escrita) | 0,907 |
| 20 | Frequência de prática e uso permanente da língua portuguesa na escola | 0,906 |
| 21 | Capacidade de auto-avaliar a sua própria competência profissional | 0,905 |
| 22 | Engajamento e participação nos projectos de formação contínua dos professores | 0,906 |
| 23 | Gosto da profissão de ser professor | 0,906 |
| 24 | Grau de satisfação com o trabalho desenvolvida na sua escola | 0,907 |
| 25 | Satisfação com o material didáctico de trabalho disponível na sua escola | 0,910 |
| 26 | Grau de satisfação com os rendimentos salariais da profissão professor | 0,913 |
| 27 | Participação em projectos de desenvolvimento educacional na sua escola | 0,908 |
| 28 | Análise de trabalho desenvolvido pelos professores na sua escola | 0,907 |
| 29 | Como avalia o trabalho desenvolvido pelos professores no seu País | 0,909 |

Se partimos do princípio de que a escala de avaliação do valor de medida de fiabilidade interna feita pelos estudos de Pestana e Gageiro, (2003) servirá de base para a avaliação do

nosso questionário, podemos concluir que existem boas garantias quanto ao grau de consistência interna em função de cada item do questionário, dado que, o valor de Alfa de Cronbach é superior ao valor de 0,90 para todos os 29 itens do questionário.

Tabela 9 – Consistência interna das Dimensões de Competências e sua Globalidade

| Nº Ordem | Dimensão de Competências | Alpha de Cronbach (α) | Nº de Itens |
|---|--|--|--------------------|
| 1ª | Conhecimento Científico e Pedagógico | 0,957 | 7 |
| 2ª | Capacidade Organizacional e de Gestão Escolar | 0,903 | 6 |
| 3ª | Aspectos Comportamental e Factores Motivacionais | 0,814 | 9 |
| 4ª | Processos de Auto-formação e de Auto-avaliação | 0,895 | 7 |
| Fiabilidade Interna na sua Globalidade | | 0,930 | 29 |

Para obtermos os resultados de fiabilidade interna por dimensão, agrupamos e recodificamos todos os itens para cada uma das dimensões conceptuais (Quadro 8). Também, usamos a mesma técnica, mas com a mesma codificação, para calcular o resultado global do questionário. Com ajuda de SPSS for Windows e o recurso do coeficiente de Alfa de Cronbach (α), conseguimos obter todos os resultados do quadro 8. Assim sendo, concluímos que os valores encontrados são superiores aos valores de 0,80 (Boa) e 0,90 (Muito boa), conforme a escala de medida referenciado no estudo de Pestana e Gageiro (2003). Assim, para este exercício, consideramos os dados adequados para medir todos os conceitos associados às dimensões de competências e sim, considerá-los adequados para medir a sua consistência interna na sua totalidade (globalidade do questionário), dado que os valores encontrados são superiores aos de 0,9 (Muito boa).

5.3. Identificação das competências profissionais dos professores

Para identificarmos as competências dos professores, recorreremos aos recursos de análise de dados estatísticos *SPSS for Windows 16.0*, onde agrupamos e recodificamos todas as categorias das dimensões de competências para encontrarmos os seguintes resultados.

Quadro 10 – A escala de dimensões e categorias das competências dos professores

| DIMENSÕES E CATEGORIAS DE COMPETÊNCIAS | BAIXA (De 1 a 3) | | ELEVADA (Entre 3 e 5) | | NS/N R |
|---|---------------------|-------------|--------------------------|-------------|-----------|
| | N | % | N | % | |
| 1. Conhecimento Científico e Pedagógico | 50 | 50,6 | 48 | 49,4 | 2 |
| 1.1. Conhecimento científico da (s) disciplina (s) que lecciona | 44 | 45,4 | 53 | 54,6 | 3 |
| 1.2. Conhecimento dos objectivos curricular do ensino secundário | 63 | 63,6 | 36 | 36,4 | 1 |
| 1.3. Conhecimento e domínio de técnicas pedagógicas do ensino | 54 | 55,1 | 44 | 44,9 | 2 |
| 1.4. Domínio da pratica de pesquisa e investigação enquanto professor | 52 | 53,6 | 45 | 46,4 | 3 |
| 1.5. Domínio de observação e avaliação de aprendizagem dos alunos | 43 | 44,3 | 54 | 55,7 | 3 |
| 1.6. Capacidade de incentivar à prática de pesquisa junto dos alunos | 49 | 49,5 | 50 | 50,5 | 1 |
| 1.7. Conhecimento específico da língua portuguesa (oral e escrita) | 42 | 42,4 | 57 | 57,6 | 1 |
| 2. Capacidade Organizacional e Gestão Escolar | 68 | 71,2 | 28 | 28,8 | 4 |
| 2.1 Trabalho com a comunidade e outras entidades onde fica a sua escola | 68 | 69,4 | 30 | 30,6 | 2 |
| 2.2. Participação na administração da escola e outras actividades extra-escolares | 68 | 70,8 | 28 | 29,2 | 4 |
| 2.3. Gerir situação de conflitos e relacionamentos interpessoais dentro da escola | 56 | 58,3 | 40 | 41,7 | 4 |
| 2.4. Trabalho com a associação dos pais e encarregados de educação | 67 | 69,8 | 29 | 30,2 | 4 |
| 2.5. Capacidade de envolvimento dos pais no processo de aprendizagem | 78 | 80,4 | 19 | 19,6 | 3 |
| 2.6. Domínio técnico de envolvimento da sociedade no processo aprendizagem | 73 | 78,5 | 20 | 21,5 | 7 |
| 3. Comportamentos e Factores Motivacionais | 45 | 46,3 | 52 | 53,7 | 3 |
| 3.1. Gosto de trabalhar em equipa com os colegas de profissão (professores) | 24 | 24,0 | 76 | 76,0 | 0 |
| 3.2. Participação no programa e reuniões de coordenação das disciplinas | 38 | 38,8 | 60 | 61,2 | 2 |
| 3.3. Domínio e capacidade de prevenção de violência dentro da escola | 36 | 37,1 | 61 | 62,9 | 3 |
| 3.4. Engajamento na luta contra o preconceito e discriminação social na escola | 45 | 45,9 | 53 | 54,1 | 2 |
| 3.5. Capacidade de desenvolver nos alunos sentido de responsabilidade e justiça | 39 | 39,8 | 59 | 60,1 | 2 |
| 3.6. Gosto da profissão de ser professor | 18 | 18,2 | 81 | 81,8 | 1 |
| 3.7. Grau de satisfação pessoal com o trabalho desenvolvido na sua escola | 33 | 35,1 | 61 | 64,9 | 6 |
| 3.8. Satisfação com o material didáctico de trabalho disponível na sua escola | 80 | 85,1 | 14 | 14,9 | 6 |
| 3.9. Satisfação com os rendimentos salariais da profissão de professor | 90 | 92,8 | 7 | 7,2 | 3 |
| 4. Processos de Auto-formação e de Auto-avaliação | 57 | 59,1 | 39 | 40,9 | 4 |
| 4.1. Grau de participação em debates de ideias futuras para a prática docência | 68 | 71,6 | 27 | 28,4 | 5 |
| 4.2. Frequência de prática e uso permanente da língua portuguesa na escola | 46 | 46,9 | 52 | 53,1 | 2 |
| 4.3. Capacidade de auto-avaliar a sua própria competência profissional | 38 | 39,6 | 58 | 60,4 | 4 |
| 4.4. Engajamento e participação nos projectos de formação contínua docentes | 55 | 57,9 | 40 | 42,1 | 5 |
| 4.5. Participação em projectos de desenvolvimento educacional na sua escola | 67 | 72,0 | 26 | 28,0 | 7 |
| 4.6. Análise do trabalho desenvolvido pelos professores na sua escola | 64 | 66,7 | 32 | 33,3 | 4 |
| 4.7. Como avalia o trabalho desenvolvido pelos professores no seu País | 58 | 59,2 | 40 | 40,8 | 2 |

Com o quadro acima apresentado, conseguimos identificar alguns itens por cada dimensão de competências onde os inquiridos apresentam competências inferiores ao nível médio

aceitável para dar aulas. Assim, na 1ª Dimensão - **Conhecimento Científico e Pedagógico**, identificamos 3 pontos: 1.2 – Conhecimento dos objectivos curricular do ensino secundário (64% de respondentes), 1.3 – Conhecimento e domínio de técnicas pedagógicas do ensino (55%), 1.4 - Domínio da prática de pesquisa e investigação enquanto professor (54% dos sujeitos).

Na 2ª Dimensão - **Capacidade Organizacional e Gestão Escolar**, identificamos todos os pontos ou itens de competências, onde encontramos num dos itens (2.5 - Capacidade de envolvimento dos pais no processo de aprendizagem), quase 81% das respostas certas.

Na 3ª Dimensão - **Comportamentos e Factores Motivacionais**, identificamos 2 pontos ou itens de competências, 3.8 - Satisfação com o material didáctico de trabalho disponível na sua escola (85% dos inquiridos) e 3.9 - Satisfação com os rendimentos salariais da profissão de professor (93% das respostas certas).

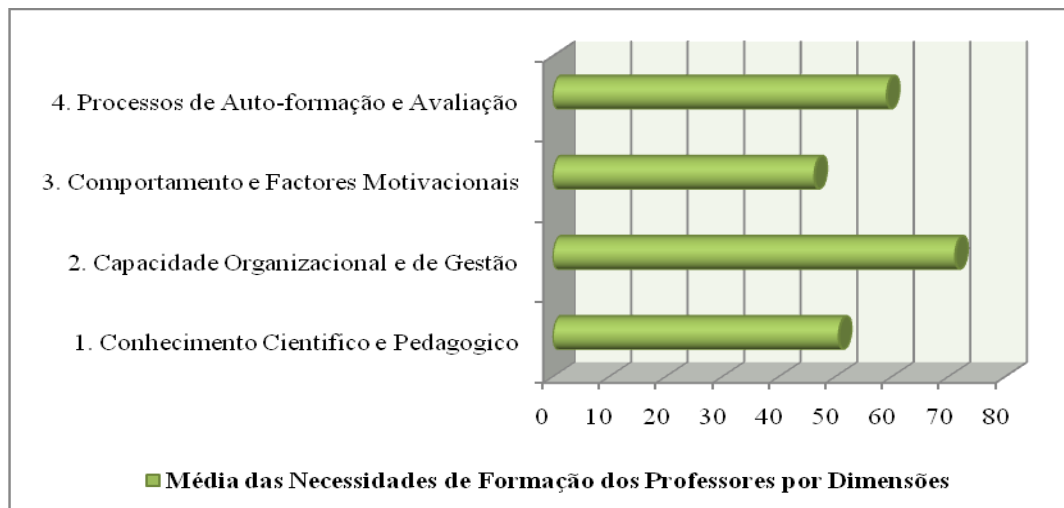
Na 4ª Dimensão - **Processos de Auto-formação e de Auto-avaliação**, identificamos 5 pontos ou itens de competências que os nossos inquiridos consideram ter insuficientes para leccionarem no ensino secundário, 4.1 – Grau de participação em debates de ideias futuras para a prática docência (72% dos sujeitos inquiridos), 4.4 – Engajamento e participação nos projectos de formação contínua docentes (58%), 4.5 – Participação em projectos de desenvolvimento educacional na sua escola (72%), 4.6 – Análise do trabalho desenvolvido pelos professores na sua escola (67%), 4.7 - Como avalia o trabalho desenvolvido pelos professores no seu País (59% das respostas certas).

Para melhor compreensão do quadro acima referido, ilustramos a seguir o gráfico das respostas global sobre identificação das competências docentes em termos percentuais.

5.4. Determinação das necessidades de formação dos professores

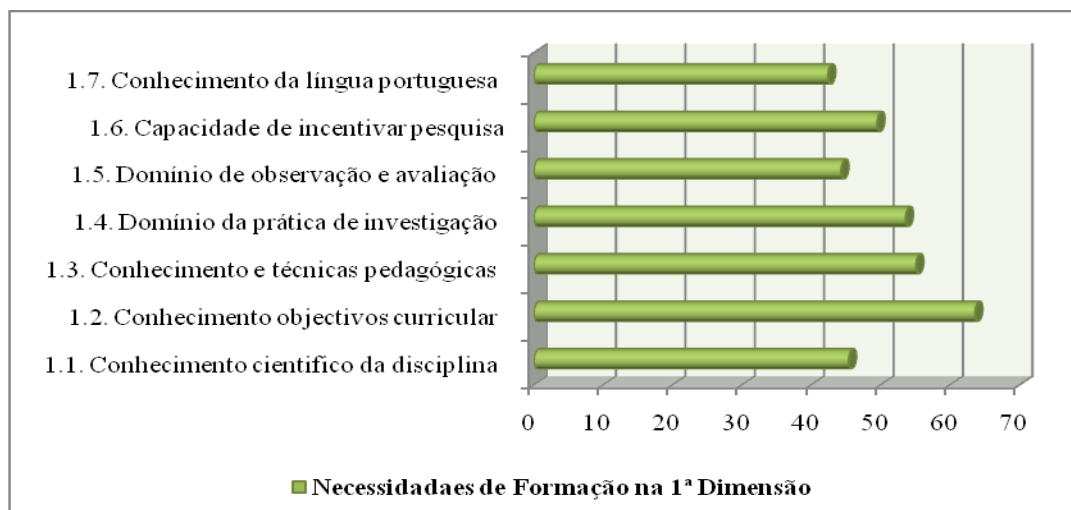
Para determinarmos a necessidade de formação dos professores, recorremos a recodificação anteriormente apresentada, para identificarmos através da escala (1 a 3) a percentagem dos professores que possuem o baixo nível de competências profissionais.

Gráfico 9 – Distribuição dos professores com a necessidade de formação por dimensões



Em todas as dimensões de competências, a necessidade de formação dos professores é elevada (gráfico 1). Sendo assim, a 2ª dimensão apresenta maior necessidade de formação, com 71%. Seguida da 4ª e a 1ª dimensão de competências, ambas com 59% e 51% respectivamente. A 3ª dimensão apresenta menor necessidade de formação, com um valor de 46% em relação aos restantes dimensões. Assim sendo, a seguir apresentamos as distribuições das necessidades de formação dos professores por categorias.

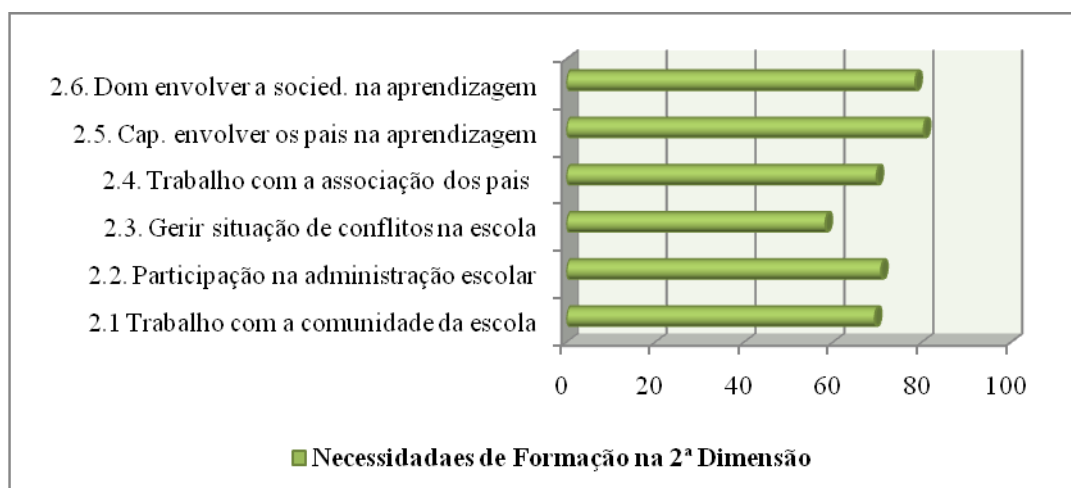
Gráfico 10 – Distribuição dos professores com necessidade de formação na 1ª dimensão



Nesta dimensão (Conhecimento Científico e Pedagógico), cerca de 64% dos professores apresentaram necessidades de formação relativamente à categoria 1.2. Conhecimento dos objectivos curricular do ensino secundário. Seguida das categorias 1.3. Conhecimento das técnicas pedagógicas do ensino, 1.4. Domínio da prática de pesquisa e investigação

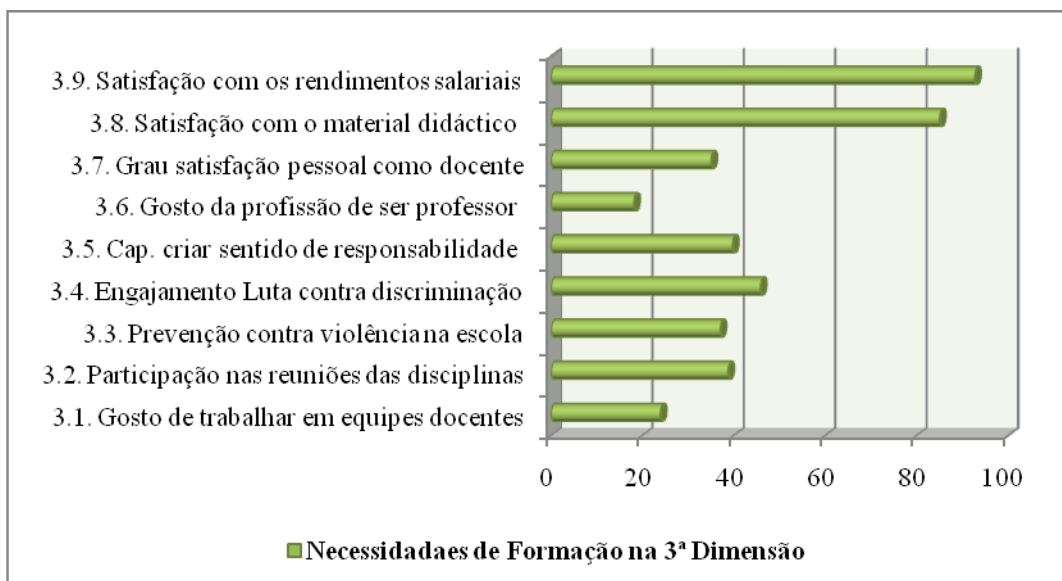
enquanto professor e 1.6. Capacidade de incentivar a prática de pesquisa junto dos alunos, ambos com 55%, 54% e 50% de necessidade de formação respectivamente. Nas restantes categorias, os professores apresentaram valores inferiores, ainda sim, um pouco menos de 45% das necessidades de formação.

Gráfico 11 – Distribuição dos professores com necessidade de formação na 2ª dimensão



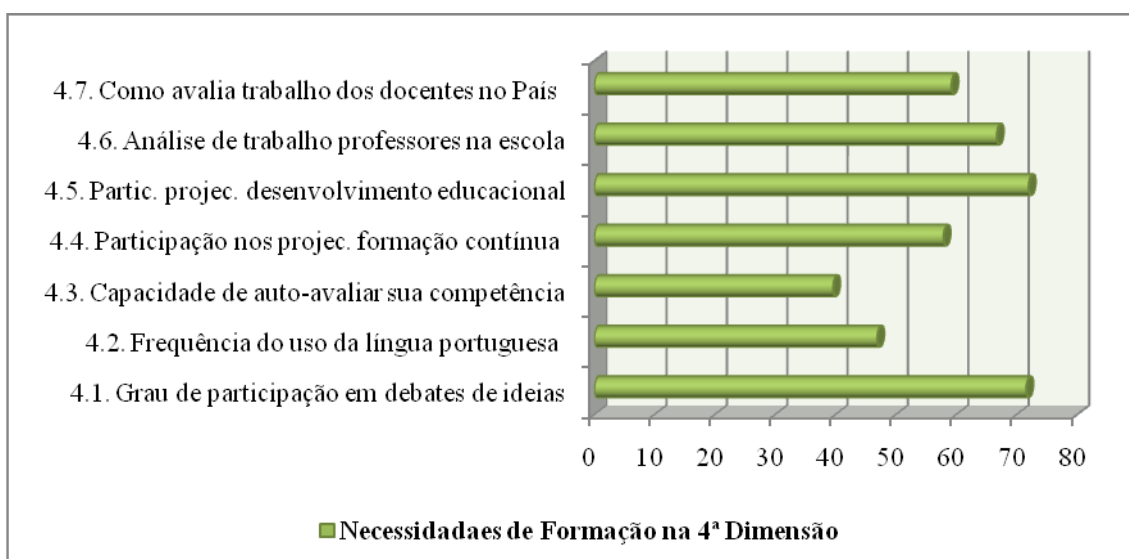
Nesta dimensão (Capacidade Organizacional e de Gestão Escolar), todas as categorias apresentam necessidades de formação bastante elevadas. Assim as categorias que apresentam maiores necessidades de formação são: 2.5. Capacidade de envolver os pais e encarregados de educação no processo de aprendizagem dos alunos, com 80% e 2.6. Domínio e técnicas de envolvimento das sociedades no processo de aprendizagem dos alunos, com 79%. Seguida das categorias mais ou menos apresentadas que são 2.2. Participação na administração da escola e outras actividades extra-escolares e 2.4. Trabalho com a associação dos pais e encarregados de educação dos alunos, ambos com uma necessidade de formação em torno de 70% respectivamente. As categorias menos apresentadas, mas com uma percentagem superior a 50% de necessidades de formação são: 2.1. Trabalho com a comunidade e outras entidades onde fica a sua escola e 2.3. Gerir situações de conflitos e de relacionamentos interpessoais dentro da escola, ambos com 69% e 58% respectivamente.

Gráfico 12 – Distribuição dos professores com necessidade de formação na 3ª dimensão



Nesta dimensão (Comportamentos e Factores Motivacionais), somente nas duas categorias, os professores manifestaram uma extrema necessidade de formação ou de motivação bastante elevada. Sendo assim, as duas categorias são 3.9. Satisfação com os rendimentos salariais da profissão de professor e 3.8. Satisfação com material didáctico disponível na escola, ambos com 93% e 85% respectivamente. As restantes categorias apresentam um pouco menos de 50% de necessidade de formação ou de motivação.

Gráfico 13 – Distribuição dos professores com necessidade de formação na 4ª dimensão



Nesta dimensão (Processos de Auto-formação e Avaliação), os professores apresentaram necessidades de formação muito elevada na maioria parte das categorias.

As categorias com maiores necessidades de formação dos professores são 4.5. Participação em projectos de desenvolvimento educacional na escola e 4.1. Grau de participação em debates de ideias futuras para a prática da docência, ambos com cerca de 72% respectivamente. Seguida de categoria 4.6. Análise de trabalho desenvolvido pelos professores dentro da sua escola, com uma necessidade de formação apresentada em torno de 67% dos professores. Ainda sim, a categoria 4.7 Como avalia o trabalho desenvolvidos pelos professores no seu País e 4.4. Engajamento e participação nos projectos de formação contínua dos professores, apresentam uma necessidade de formação dos professores em torno de 59% e 58% respectivamente. Os restantes categorias foram menos apresentadas e com valores inferiores a 50%.

5.5. Análise de competências e de formação por grupos de clusters

Para caracterizarmos os grupos homogêneos de sujeito da nossa amostra, recorreremos a técnica de análise de clusters²⁸ para criar através de métodos não hierárquico²⁹ de agrupamento de clusters (k – means), três grupos de professores bastantes homogêneos. Assim sendo, a sua caracterização comporta os seguintes aspectos divisional:

O primeiro grupo (**grupo misto**), com 37 elementos, tem uma característica especificamente reservada na sua formação, inclui os professores do campo e da cidade simultaneamente. O segundo grupo (**grupo de campo**), com 29 elementos, tem como característica o agrupamento formada somente pelos professores das zonas rural (campo). O terceiro e último grupo (**grupo da cidade**), com 26 elementos, sendo que no seu agrupamento está formada somente com os professores das zonas urbanas. Com esta formação de “Clusters”, a seguir apresentamos em gráficos os resultados obtidos.

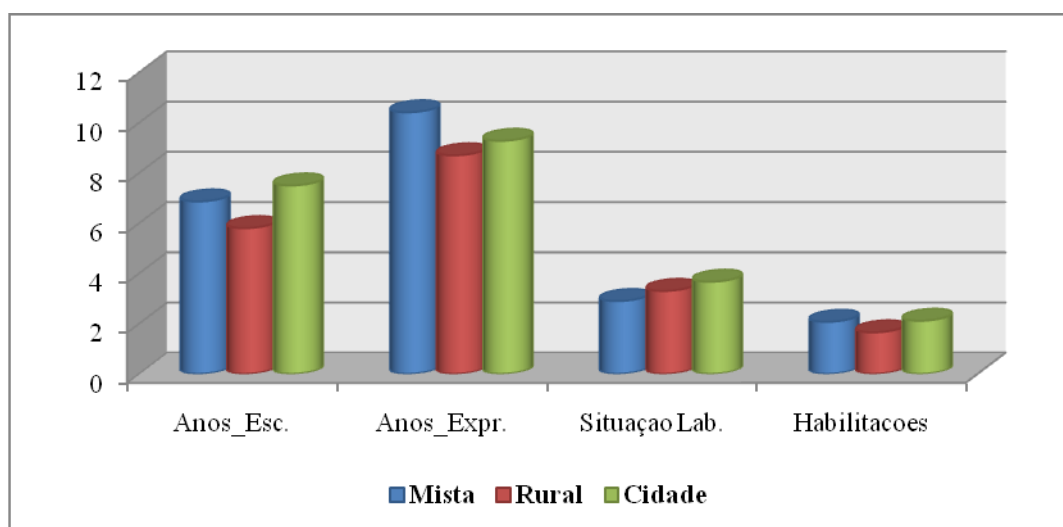
5.5.1. Resultados obtidos a partir das respostas de grupos de professores

²⁸ Análise de clusters é uma técnica exploratória de análise multivariada que permite agrupar sujeitos ou variáveis em grupos homogêneos ou compactos relativamente a uma ou mais características comuns (Maroco, 2003: 295).

²⁹ Segundo o mesmo autor, este método destinam-se a agrupar sujeitos ou itens (e não variáveis) num conjunto de clusters cujo número é definido à partida pelo analista (Maroco, 2003: 321).

Para análise de clusters dos professores, iniciamos com as respostas encontradas nas variáveis (anos de escolaridade, anos de experiências, situação profissional, habilitação literária e idade dos docentes). Assim, para uma das variáveis seleccionadas existe um nível médio de competências esperado ou que os professores deveriam apresentar. O gráfico a seguir ilustrado permite-nos avaliar as competências e necessidades dos professores em relação ao valor médio de cada cluster.

Gráfico 14 – Competências profissionais dos docentes por grupos homogêneos

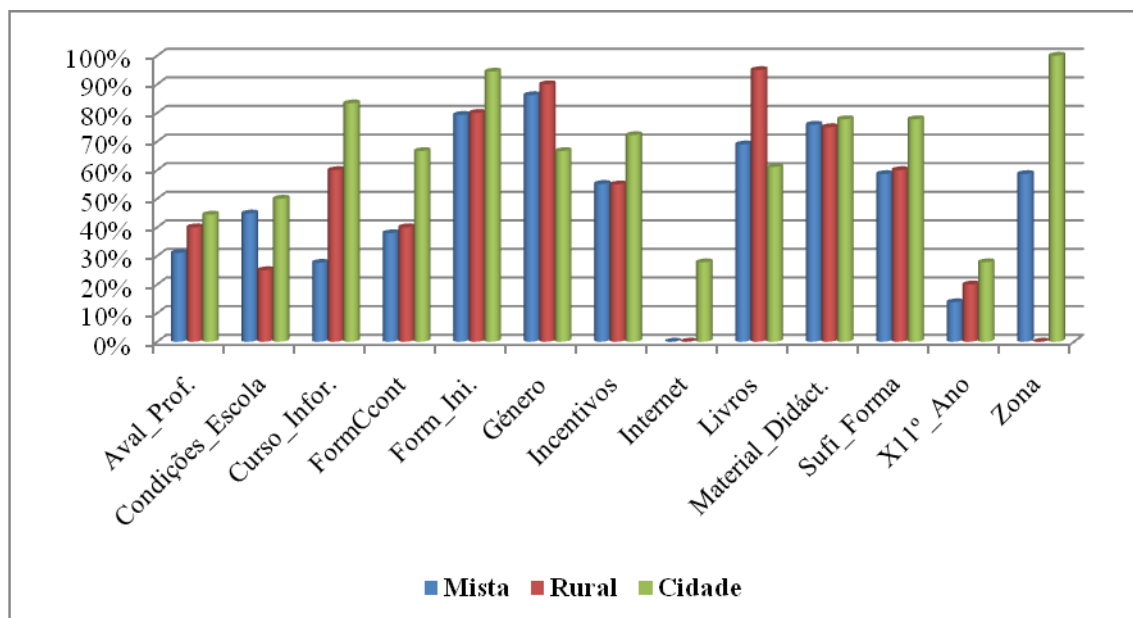


Com relação ao gráfico podemos observar que na variável anos de escolaridade, o grupo de professores da cidade, apresenta melhor resultado ou seja tem mais professores na cidade a leccionar o ensino secundário complementar (com média de 7 turmas por professor) do que os restantes dois grupos. Seguido de grupo 1 (mistura entre professores da cidade com os de campo), cujo resultado seria melhor ainda que o grupo de professores de campo. A variável anos de experiência como professor apresenta resultado diferente da primeira variável. Sendo que, o grupo misto apresenta uma média de 10,4 anos superior aos restantes grupos e o grupo de campo apresenta em média (8,7 anos), muito inferior a média global de 9 anos calculada para análise de ciclo de vida profissional da carreira de Huberman.

Quanto as outras três variáveis não apresentaram diferenças muito significantes. Assim, o grupo de professores da cidade em geral apresenta melhores resultados na variável situação profissional no trabalho e variável habilitação literária em relação aos dois grupos. Por sua

vez, o grupo misto também apresenta melhores resultados nas três variáveis restantes em relação ao grupo de professores das zonas rurais (campo).

Gráfico 15 – Competências profissionais dos professores por grupos homogêneos



Neste segundo gráfico podemos observar as variáveis cujos resultados são significativos para a nossa avaliação: (suficiências formativas, formação contínua, género, acesso à internet, livros, zonas geográficas de afectação).

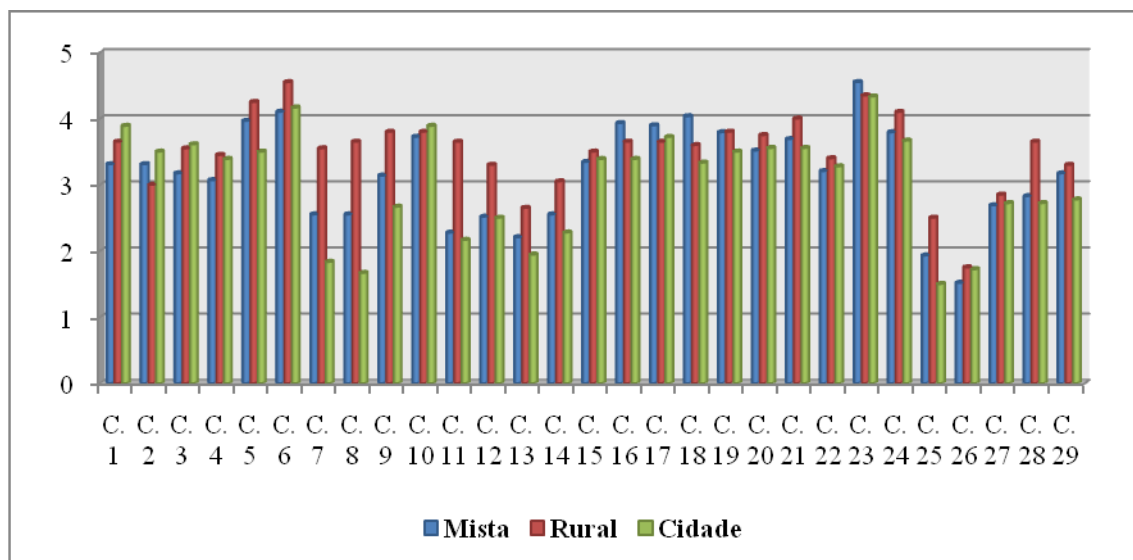
O grupo de professores da cidade apresentam resultados satisfatórias quanto as suas suficiências formativas e a frequência de cursos de formação contínua. Seguida de professores do campo e grupo de professores misturados apresentam resultados pouco satisfatórios. Quanto ao género vamos ver que em média quase 90% dos professores do grupo de campo são do sexo masculino contra 67% dos professores (homens) pertencente ao grupo de professores da cidade.

Quanto ao acesso a rede de internet, o grupo de professores da cidade tem em média 28% dos professores com acesso a internet. Os outros dois grupos de professores não têm nenhum valor percentual de professores com acesso a rede de internet na escola.

Em relação aos livros, o grupo de professores de campo tem maior dificuldade em encontrar livros para fazer uso de acompanhamento das matérias juntamente com alunos

em relação ao grupo de professores da cidade. Por último as zonas de afectação, quase 100% dos professores são da cidade e foram deslocados para trabalhar no campo.

Gráfico 16 – Competências e motivações dos professores por grupos de clusters



Este gráfico está relacionado com as competências e motivações de grupo de professores numa escala de 1 a 5, onde o 3 é o valor médio da escala considerado satisfatório para avaliar as competências e motivações dos grupos de professores. Para nossa análise tomaremos como referências as categorias com os pontos críticos em relação a média, ou seja pontos em que o valor de um grupo seja muito superior a média e valores muito inferior a média da escala.

Em média geral, para todas as categorias os três grupos apresentaram competências relativamente superiores a média da escala. Assim em algumas categorias os três grupos apresentaram competências e motivações muito superior a média da escala como caso de categorias (1, 5, 6, 10, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23 e 24). Enquanto nas outras categorias apresentaram valores em média muito inferior a média da escala de medida (7, 8, 11, 12, 13, 14, 25, 26, 27, e 28). Em geral podemos dizer que a avaliação das competências por método de cluster apresenta três grupos relativamente homogêneos com diferenças pouco significativas em termos de competências profissionais e de necessidades de formação. As suas diferenças encontram-se num mínimo detalhes que podemos considerar de ordem motivacional onde os professores de campo apresentam menos satisfação em relação aos professores da cidade.

5.9. Breve análise e interpretação das entrevistas realizadas no terreno

A análise do conteúdo das entrevistas é feita com base nos seguintes parâmetros que consideramos ser importantes para evidenciar as necessidades de formação e competências profissionais dos professores em estudo: formações recebidas e desejadas, conhecimentos científicos e pedagógicos, factores motivacionais e avaliação do desempenho dos docentes.

Partindo de princípio segundo Formosinho, (1991), de que a necessidade de formação dos professores deve basear-se na expectativa de aperfeiçoamento dos saberes (saber-ser e saber-estar), das técnicas, das actividades necessárias para ao exercício da profissão professor. Neste contexto, consideramos que para ser professor é necessário ter pelo menos a formação pedagógica inicial para conseguir desenvolver a aprendizagem nos alunos. Atendendo as palavras do primeiro entrevistado (ENT - 1):

“Actualmente contamos com um número insuficiente dos professores formados a leccionarem nas nossas escolas”

Apesar dos três entrevistados ter respondido de forma explícita, a existência de programas e cursos de formação inicial e contínua dos professores no País mas, a falta de docentes qualificados deve-se segundo os três, ao resultado do conflito político-militar de Junho de 1998, originando a fuga intensa dos professores formados na escola Tchico Té, para o exterior a procura de melhores condições de vida e de trabalho. Assim, concluímos que o quadro dos docentes a leccionar no ensino secundário na Guiné-Bissau, necessitam de reforços formativos para o desenvolvimento das suas competências profissionais.

Assim, do ponto de vista político-administrativo, concluímos que o Ministério da Educação da Guiné-Bissau precisa fazer um levantamento completo de todos os professores de modo a conhecer quantos professores no ensino secundário estão a leccionar sem formação pedagógica inicial? Quantos professores apresentam lacunas e insuficiências formativas? E qual é a necessidade geral do sector em termos de competências profissionais docentes necessárias para fazer face a esta questão de “formação” que é considerado por todos os entrevistados no nosso estudo e ainda, por quase todos os estudos à nível sectorial como o factor principal do estrangulamento da educação na Guiné-Bissau.

6. CONCLUSÕES FINAIS, LIMITAÇÕES DO ESTUDO E INVESTIGAÇÃO FUTURA

O presente estudo de investigação científica permitiu pesquisar o contributo das necessidades de formação face ao desenvolvimento das competências profissionais e motivacionais dos professores do ensino secundário na Guiné-Bissau. Com base na análise das respostas ao questionário que submetemos, foi possível contribuir para clarificar e tirar dúvidas quanto ao grau de formação e o nível das competências profissionais dos professores. Também contribuiu para criar pistas e sugestões relevantes que poderão servir no futuro de apoio para o planeamento de um processo de formação e de desenvolvimento das capacidades profissionais (saber-fazer, saber-ser e saber estar) dos professores, com vista a dar respostas directas sobre as crescentes necessidades de formação docente que o sector educativo na Guiné-Bissau apresenta.

Tivemos como objectivo: identificar as formações recebidas e desejadas pelos professores, suas lacunas e limitações em termos de conhecimentos (domínios) técnicos, científicos e de práticas pedagógicas; identificar as competências profissionais dos professores do ensino secundário e determinar com base nas suas necessidades de formação uma estratégia para o desenvolvimento das suas capacidades profissionais. Para tal, definiu-se como questão de partida para a investigação: (a) quais as suas formações, que tipo de insuficiências formativas apresentam? (b) quais são as suas competências profissionais e motivacionais? (c) quais as concepções de formação e competências em relação ao desenvolvimento profissional dos professores e a qualidade da educação oferecida aos alunos.

Tentou-se responder às questões deste estudo procurando verificar como a formação contribui para o desenvolvimento das competências dos professores e nas suas motivações profissionais.

Em relação à primeira questão, o estudo permitiu-nos verificar que, no caso concreto dos professores inquiridos no nosso estudo, 85% mencionaram que possuem formação pedagógica inicial para ser professor (cerca de 67% dos professores da amostra responderam já teve alguma formação inicial pelo menos ao nível da pedagogia do ensino). Quanto as suficiências formativas, cerca de 65% dos inquiridos consideram as suas formações insuficientes para professor do ensino secundário na Guiné-Bissau. As suas

necessidades de formação são elevadas em todas as dimensões, a 2ª dimensão (competências organizacionais) apresentou maior necessidade de formação, com 71% dos professores, seguida da 4ª dimensão (auto-formação) e 1ª dimensão (conhecimento científico e pedagógico), ambas com 59% e 51% respectivamente. A 3ª dimensão teve menos necessidade de formação, com 46% dos professores inquiridos.

Em relação a segunda pergunta, o estudo permitiu-nos verificar as competências profissionais apresentadas pelos sujeitos em causa (os professores). A análise geral mostra-nos que as competências apresentadas pelos nossos inquiridos são relativamente fracas ao nível da 2ª dimensão de competências (capacidade organizacional), com 29% dos professores, seguida da 1ª dimensão (conhecimento científico e pedagógico) e a 4ª dimensão (auto-formação), ambas com 49% e 41% respectivamente. Somente na 3ª dimensão (factores motivacionais) que os nossos inquiridos apresentaram competências relativamente satisfatória para o bom exercício da função do professorado.

É sabido segundo a opinião de Vieira, que *“a competência não se reproduz, não se limita, não se copia. Ela deverá ser formada ao longo da vida do trabalhador”* (Vieira, 2005: 60). Nesta ordem de ideias a formação e as competências relacionam-se directamente com o desenvolvimento profissional e com a qualidade da educação. Um professor competente segundo Le Bofter, (2005: 35) *“é aquele que sabe agir com competências e sabe desfrutar ou capaz de construir e adaptar o elo “combinatório dos recursos do meio – com as actividades – e visando o resultado esperado” em qualquer ambiente de trabalho ou contexto prescritivo”*.

Dois contributos positivos foram obtidos da amostra que podem sustentar um adequado desenvolvimento de um plano de formação e de desenvolvimento das competências profissionais dos professores no País: 1º) existem cerca de 72% dos professores inquiridos com idades compreendidos entre 25 a 45 anos, atravessando uma fase de estabilização e de afirmação na carreira segundo (Huberman), sentindo-se cada vez mais motivados e dinâmicos a experimentar novas metodologias do ensino e novos desafios educacionais; 2º) uma maioria significativa dos professores inquiridos considera das 29 categorias de competências propostas como base para uma formação adequado dos professores do ensino secundário, 16 categorias como sendo de prioridade elevada e urgentes para as suas formações, fazendo representar quase 56% das questões enunciadas para melhorar as competências dos professores.

Por outro lado o factor social e motivacional também mereceu uma atenção especial da nossa parte, a perda dos prestígios social é frequentemente mencionada, os professores sentem-se cada vez mais angustiados e desvalorizados com o desprestígio acentuado, quer por parte dos alunos quer por parte do governo e quer por parte de toda a comunidade educativa. A escolha de algumas categorias como por exemplo “*o gosto da profissão professor, satisfação com material didáctico e satisfação com os salários dos professores*” é retrato da nossa preocupação com o factor social no sector educativo.

Em síntese os resultados obtidos não permitirão fazer uma análise generalizada dada a limitação metodológica (distanciamento das escolas estudadas, sujeitos sem motivação para responder os inquéritos e alto custo de maneiio e pouco tempo para realização da recolha de informação no terreno), que terá que ser tido em consideração mas compreender a concepção dos fenómenos que determinam as necessidades de formação e de desenvolvimento de competências profissionais dos professores do ensino secundário de um determinado País ou Região.

Esperamos ter alcançado os objectivos propostos, uma vez que podemos através do questionário, observar como os docentes de um determinado País, sentem ou manifestam as suas lacunas e necessidades formativas. Além disso, podemos também mostrar como as competências profissionais podem influenciar a qualidade educativa.

Antes de encermos as considerações finais, gostaríamos de deixar algumas sugestões para possíveis estudos científicos no âmbito da Guiné-Bissau que nos parecem interessantes:

- ✓ Investigar uma amostra representativa dos professores do ensino básico na Guiné-Bissau sobre o contributo da formação inicial para a prática da docência.
- ✓ Investigar uma amostra representativa dos formadores de professores da escola de formação do ensino secundário na Guiné-Bissau “Tchico Té”, sobre o contributo da formação contínua à luz das mudanças curriculares.
- ✓ Fazer um estudo sobre política de formação dos professores para a prevenção do abandono escolar, de repetências e insucessos escolares em diferentes níveis do ensino na Guiné-Bissau.

7. BIBLIOGRAFIA

- Abreu, M. “Acerca da Formação Psicopedagógico dos Professores do Ensino Secundário”, Separata da Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano VIII, 3-54, Coimbra 1974.
- Afonso, Maria M. Magalhães, Maria J. Ribeiro, Mário. Monteiro, H. “Avaliação de Três Intervenções no Sector da Educação na Guiné-Bissau (2000-2007) ”. IPAD, Março de 2008.
- Almeida, L. A. Freire, T. “Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação”, APPORT, Coimbra, 1997.
- Antunes, F. Políticas Educativas Nacionais e Globalização, Novas Instituições e Processos Educativos: O Subsistema de Escolas Profissionais em Portugal (1987-1988), Universidade de Minho/IEP, Braga 2004.
- Arnal, J. del Rincón. La Torre, A. “Investigação Educativa: Fundamentos y Metodología”, Editorial Lapor, Barcelona, 1992.
- ASDI-GB. “Apoio Sueco ao Sector da Educação na Guiné-Bissau, período entre 1992-1996”, Sida Evaluation 96/97, Department for Democracy and Social Development, SIDA/DDSD, 1997.
- Auguel, Moema Parente. “Desafios do Ensino Superior na África e no Brasil: A Situação do Ensino Universitário na Guiné-Bissau e a Construção da Guineidade”, Revista de Estudo de Sociologia, v. 15, nº 2, UFPE, Recife, 2009. p. 137-159.
- Banco Mundial (BM). “República da Guiné-Bissau: Prestação de Serviços Sociais Básicos num Contexto de Fragilidade Estatal e de Transição Social”. Doc. Nº 444427 – GW, Banco Mundial/DHII/ RA, 27 de Junho de 2008.
- Bogdan, R. C. Biklen, S. K. “Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos”, Porto Editora, Porto, 1994.
- Boterf, Guy Le. “Desenvolvendo a Competência dos Profissionais”, 3ª Edição Revista e Ampliada, Artmed Editora, 2003.
- _____ . “Construir as Competências Individuais e Colectivas: Resposta a 80 Questão”, Edições Asa, 2005.

- Bryman, A. Cramer, D. “Análise de Dados em Ciências Sociais – Introdução às Técnicas Utilizando o SPSS para Windows, Celta Edt^a, 3^a Edição, Oeiras, 2003.
- Bull, Benjamin Pinto. “O crioulo da Guiné-Bissau, Filosofia e Sabedoria”, INEP, Bissau, 1989.
- Cá, Lourenço Ocuni. “A Contribuição de Paulo Freire na Organização do Sistema Educacional da Guiné-Bissau”. CAPES/Editora da UFMT/PUBLIT Soluções Editoriais, Brasil, 2007.
- Cabral, Amílcar. “P.A.I.G.C. - Unidade e Luta”, Nova Aurora, Lisboa, 1974.
- Caetano, António. Vala, Jorge. “Gestão de Recursos Humanos: Contextos, Processos e Técnicas, 3^a Edições, Editora RH, 2007.
- Candé, Fátima. “A Língua Portuguesa na Formação de Professores do Ensino Básico da Região de Bafatá, na Guiné-Bissau”, Tese de Mestrado, DEP/FCSH/UNL, Lisboa, 2008.
- Cardoso, Carlos. “A Ideologia e a Prática da Colonização Portuguesa na Guiné-Bissau e o seu Impacto na Estrutura Social 1926-1973”, Revista Soronda, INEP/GB, Nº 14, Julho de 1992. p. 29-64.
- _____. “Educação e Endogenidade: O Caso da Guiné-Bissau”. Revista Soronda, INEP/GB, Nº 12, Junho de 1991, pp 147 à 154.
- Ceitíl, Mario. “Gestão e Desenvolvimento de Competências”, 1^a Edição, Edições Sílabas, Lisboa, 2006.
- _____. “O Papel da Formação no Desenvolvimento de Novas Competências”, in: Caetano, António e Vala, Jorge. “Gestão de Recursos Humanos: Contextos, Processos e Técnicas”, Editora RH, 3^a Edições, 2007.
- Constituição da República da Guiné-Bissau, Assembleia Nacional Popular, Dezembro de 2006.
- Cruz, Jorge Manuel A. L. da. “Programa de Ajustamento Estrutural na República da Guiné-Bissau”. Tese de Mestrado, ISCTE, Lisboa, 2007.
- Cunha, Pedro R. da. “As trajectórias formativas dos professores”, Associação dos professores de Sintra (APS), 2000.

- Dâmaso, Maria F. R. “Educação e Formação de Quadros na Guiné-Bissau”. Tese de Mestrado, ISCTE, Lisboa, 1997.
- DENARP – Documento de Estratégia Nacional de Redução da Pobreza, Versão Corrigida em Outubro de 2005, República da Guiné-Bissau.
- Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, Academia das Ciências de Lisboa, Volume I e II (A-F e G-Z), Editora Verbo, Lisboa, 2001.
- Dionísio, A. “Análise de Dados – Manual de Apoio” Universidade de Évora, 2008.
- Dionísio, Andreia. Análise de Clusters: Manual de Acompanhamento de Análise de Dados para Negócios I, Mestrado em Gestão, Universidade de Évora, 2008/2009.
- Duarte, Carina S. B. “Análise das Necessidades de Formação Contínua de Professores dos Cursos de Educação e Formação”, Tese de Mestrado, FPCE-UL, Lisboa, 2009.
- Educação e Ensino. Dados Informativos, Lisboa, nº 04, 1968. p.17-25.
- Esteves, Maria M. “Investigação Enquanto Estratégia de Formação de Professores: Um Estudo”, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 2002.
- Estrela, A. Esteves, M. Rodrigues, A. “Síntese da Investigação Sobre Formação Inicial de Professores em Portugal (1990 – 2000) ”, Porto Editora, 2002.
- Estrela, A. Pinto, M. Silva, I. Rodrigues, A. Pinto, P. “Formação de Professores por Competência – Projecto Foco – (Uma Experiencia de Formação Continua) ”, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, Janeiro de 1991.
- Estrela, M. Estrela, A. “IRA – Investigação Reflexão, Acção e Formação de Professores: Estudos de Caso”, Porto Editora, Porto, 2001.
- Formosinho, J. Formação Contínua de Professores: Realidades e perspectivas. Universidade de Aveiro, Aveiro, 1991.
- Frade, João C. “Formação Inicial e Desenvolvimento de Competências Profissionais dos Futuros Oficiais de Pilotagem da Marinha Mercante”, Tese de Mestrado, FPCE-UL, Lisboa, 2008.
- Freire, Paulo. “Carta à Guiné-Bissau: Registo de uma Experiência em Processo”. 2ª Edição, Paz e Terra, 1997.
- Furtado, Alexandre. “Projecto de Investigação Sobre a História do Ensino na Guiné-Bissau”. Revista Soronda, INEP/GB, Nº 01, Janeiro de 1986. p. 125-142.

- Gil, António Carlos. “Como Elaborar um Projecto de Pesquisa”, 3ª Edição, São Paulo, Atlas, 1996.
- Greenwood, Ernest. “Métodos de Investigação Empírica em Sociologia”, in: *Análise Social – Revista Trimestral*, Nº 11, Vol III, Julho de 1965. p. 313-345.
- Grilo, Eduardo Marçal. *Intervenções 96/99 – Política e Acção na Área Educativa*. Ministério da Educação, 1ª Edição, Lisboa, Outubro de 1999.
- Guterres, A. Grilo, E. M. Lamas, L. Carneiro, R. “A Educação na República da Guiné-Bissau: Análise Sectorial”. Fundação Calouste Gulbenkian, Março/Abril de 1985.
- Hill, M. Hill, A. “Investigação por Questionário”, Edições Sílabo, 2ª Edição – *Revista e Corrigida*, Lisboa, Abril de 2002.
- Houaiss, António. Mauro de Salles Villar. “Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa”, 1 vol, Objectiva, Rio de Janeiro, 2001,
- Huberman, M. “O Ciclo de Vida Profissional dos Professores”. In: Nóvoa, A. “Vida dos Professores”, Porto Editora, Lisboa, 1992.
- ILAP – Inquérito Ligeiro para a Avaliação da Pobreza na Guiné-Bissau, República da Guiné-Bissau/Ministério da Economia e Finanças/Instituto Nacional de Estatística e Censo, Bissau, Dezembro de 2002.
- INEC-GB. *Dados Estatísticos “Guiné-Bissau em Números”* Instituto Nacional de Estatística e Censo, República da Guiné-Bissau, Setembro de 2005.
- Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD). “Avaliação de Três Intervenções no Sector da Educação na Guiné-Bissau (2000-2007) ”, IPAD/GB, Março de 2008.
- Jorge, Bernardino. “Necessidade de Formação Contínua dos Professores de uma Escola Secundária na Utilização Pedagógica das Tecnologias de Informação e Comunicação, Tese de Mestrado em Ciências da Educação, Área de Tecnologia Educativa, UL/FPCE, 2008.
- Knight, Peter T. Wasty, Suleiman S., *Desenvolvimento de Recursos Humanos: Tendência na Alocação de Recursos na América Latina, Ásia e Europa*, *Revista de Economia Política*, Vol. 11, N.º 4 (44), Outubro-Dezembro/1991.

- Koudawo, Fafali. “Educação e Sociedade na África Pré-colonial”. Revista Soronda, INEP/ GB, Nº 12, Junho de 1991, pp 61 à 89.
- _____ “Educação e Teoria de Desenvolvimento: O que há de novo?” Revista Soronda, INEP/GB, Nº 19, Janeiro de 1995, pp 89 à 122.
- Lepri, Jean Pierre. “Contribuição para a Análise Sociológica da Guiné-Bissau Actual”. Revista Soronda, INEP/GB, Nº 01, Janeiro de 1986. p. 143-168.
- Martins, Gilberto Andrade. “ Manual para Elaboração de Monografia”, São Paulo, Atlas, 1992.
- Mesquita, L. “Educação e Desenvolvimento Económico: Contribuição para o Estudo da Natureza Presente de Uma Relação”. Políticas de Educação – 8, Instituto de Inovação Educacional, 1ª Edição, Lisboa, Setembro de 2000.
- Mialaret, Gaston. “A Formação dos Professores” Livraria Almedina, Coimbra, 1991.
- MICS, 2000 – Multiple Indicator Cluster Survey, RGB/UNICEF, Bissau, Dezembro de 2000.
- MICS, 2006 – Multiple Indicator Cluster Survey, RGB/UNICEF, Bissau, Dezembro de 2006.
- Monteiro, Huco. “A Educação na Guiné-Bissau – Bases para uma Estratégia Sectorial Renovada”, PAEB / FIRKIDJA / MEN, Bissau, 2005.
- Monteiro, João José da S. Silva, Fernando Delfim.”Exame Longitudinal dos Indicadores do Sistema Educativo Durante o Programa de Ajustamento Estrutural”. In: Imbali, Faustino. Os Efeitos Socioeconómicos do Programa de Ajustamento Estrutural na Guiné-Bissau. INEP/CESE/RGB, 1993.
- Monteiro, João José da Silva. “Alfabetismo na Guiné-Bissau: Kamiñu Lunju Inda”. INEP/ Nova Serie Vol. I Nº 1. Janeiro de 1997. Pp 31 à 59.
- Moreira, Margarida M. “Escolas Populares: Resposta da Sociedade às Influências do Estado da Guiné-Bissau no Domínio da Educação”. Tese de Mestrado, ISCTE, Lisboa, 1997.
- Mota, A. Teixeira. Guiné Portuguesa, II Volume, Agência Geral do Ultramar, 1954. p.109-110.

- Nações Unidas (NU). “Balanço Comum do País (Common Country Assessment): Guiné-Bissau”, Dezembro de 2006.
- Neto, José A. P. “Relatório de Apoio Institucional: Missão de Avaliação para a educação na Guiné-Bissau”. ASDI/MEN-GB, Fevereiro/Março de 1994.
- Neves, Arminda. Novos modelos e praticas organizacionais nos serviços Públicos: papel dos sistemas de informação e comunicação, Manual de acompanhamento de Mestrado em Gestão, Universidade de Évora, Texto Revisto em Abril de 2000.
- Nóvoa, A. “Concepção e Prática de Formação Contínua de Professores”, In: Formação Contínua dos Professores: Realidade e Perspectivas, Universidade de Aveiro, Aveiro 1991.
- Nóvoa, A. Campos, B. Pontes, J. P. Santos, B. “Ciências da Educação e Mudanças”, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Edições Afrontamento Lda, Porto, 1991.
- Nóvoa, António (Org). Harmeline, D. Sacristán, J. Esteves, J. Woods, P. Cavaco, M. “Profissão Professor” Porto Editora, Porto, 1991.
- Nóvoa, António (Org). Huberman, M. Goodson, Ivor. Holly, M. Miota, M. Gonçalves, J. A. Fontoura, M. Bem-Peretz, Miriam “Vida de Professores” Porto Editora, Porto, 1992.
- Oliveira, Rosiska Darcy de. “Guiné-Bissau: Reinventar a Educação”. Lisboa, Sá da Costa, 1997.
- Pardal, L. A. “A Educação, a Escola, e a Estratificação Social: Elementos de Análise Sociológica”, Universidade de Aveiro, Aveiro, 1991.
- Pereira, A. “Guia Prático de Utilização do SPSS – Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia”, Edição Sílabo, 4ª Edição – Revista e Aumentada, Lisboa, Março de 2003.
- Pereira, A. “Uma Luta, Um Partido, Dois Países: Guiné-Bissau”. Circulo de Leitores, Lisboa, 2003.
- Pereira, Cristina. “Desenvolvimento Psicológico e Mudança Conceptual nos Novos Processos Formativos: Uma Investigação-Ação no Âmbito da Formação Inicial de Educadores - Professores”, FPCE-UC, Coimbra, 2004.

- Perrenoud, Philippe. “Porquê Constituir Competências a partir da Escola? Desenvolvimento da Autonomia e Luta Contra as Desigualdades”, 2ª Edição, Grafiasa, Abril de 2003.
- _____ . “Formação Contínua e Obrigatoriedade de Competências na Profissão de Professor”, Revista Ideias, nº 30, São Paulo, 1998. p. 205-245.
- _____ . “ As Práticas Pedagógicas Mudam e de Que Maneira?”, Revista Impressão Pedagógica, nº 23, Curitiba, Julho-Agosto, 2000. p. 14-15.
- Pestana, Maria Helena. Gageiro, João Nunes. Análise de dados para ciências sociais: A Complementaridade do SPSS. 4ª Edição Revista e Aumentada, Edições Sílabo, Lisboa, 2005.
- PFEEB – Programa de Formação dos Educadores do Ensino Básico na Guiné-Bissau, República da Guiné-Bissau/UNICEF/UNESCO, Bissau, Outubro de 2007.
- Pinto, P. Paulo, M. Duarte. P. “Guiné Nó Pintcha! - Para uma Análise Socioeconómica da Guiné-Bissau”, 1ª Edição, Edição Universitárias Lusófonas, Lisboa, Outubro de 1999.
- Pires, Ana Luiza de Oliveira. “Desenvolvimento Pessoal e Profissional: Um Estudo dos Contextos e Processos de Formação das Novas Competencias “, ME/DEB/NEREE, Janeiro de 2000.
- PNA-EPT/GB – Plano Nacional de Acção – Educação para Todos na Guiné-Bissau, Versão Verdadeira, República da Guiné-Bissau/Ministério da Educação Nacional, Bissau, Fevereiro de 2003.
- PNUAD – Plano Quadro das Nações Unidas de Apoio ao Desenvolvimento na Guiné- Bissau entre 2008 -2012, República da Guiné-Bissau/CSNUGB/ONU-GB, Bissau, 2008.
- Quivy, R. Champenhoudt, L. V. “Manual de Investigação em Ciências Sociais”, Gradiva Editora, 3ª Edição, Outubro de 2003.
- Rapport National sur le Développement Humain en Guiné-Bissau 2006, RGB/PNUD, 2006.
- Reis, Elizabeth. Manuel, A. Ferreira. “Estatística Multivariada Aplicada” 2ª Edição, Edições Sílabo, Lisboa, 2001.
- Relatório Final: Balanço Comum do País: Guiné-Bissau, ONU/RGB, 2008.

- Rodriguês, Ângela & Esteves, Maria. “A Análise de Necessidades na Formação de Professores”, Porto Editora, Porto, 1993.
- Rodriguês, M. Ângela. “Análise de Práticas e de Necessidades de Formação”, DGIDC/ME, 1ª Edição, Lisboa, Dezembro de 2006.
- Rodriguês, Sandra. “A Análise de Necessidades de Formação Contínua dos Professores: Um Contributo para a Prática da Diferenciação Pedagógica, Tese de Mestrado, Área de Formação de Professores, UL/FPCE, 2006.
- Rouque, Anabela M. B. “A Qualificação dos Recursos Humanos como a Estratégia de Desenvolvimento na Guiné-Bissau”. Tese de Mestrado, ISCTE, Lisboa, 1998.
- Silvério, Marta. “Pesquisa de Marketing” Publicações Universidade de Évora, Ciências Económicas e Empresariais, Évora, 2003.
- Trincaz, J. “Colonialisations et Religions en Afrique Noire”, L’Harmattan. In: Lepri, Jean Pierre. “Contribuição para a Análise Sociológica da Guiné-Bissau Actual”. Revista Soronda, INEP/GB, Nº 01, Janeiro de 1986. p. 161.
- Tuckman, B.W. “Manual de Investigação em Educação”, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1994.
- UNESCO - Relatório Mundial sobre a Educação, Educação: Um Tesouro a Descobrir, Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, (Coordenador: Jacques Delors), 10ª Edição, Cotez Editora, São Paulo, 2006.
- UNESCO - Relatório Mundial sobre a Educação, O Direito a Educação: Uma Educação para Todos Durante Toda a Vida, UNESCO, Edições ASA, 1ª Edição, Dezembro de 2000.
- Vieira, A. Rebelo. “Centro de Formação Contínua de Professores: Formação para Aquisição e o Desenvolvimento de Competências Profissionais – Um Estudo de Caso Múltiplo. Tese de Mestrado em Educação, FPCE – UL, 2005.
- Zabalza, M. “Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola, Edições Asa, Lisboa, Abril de 2001.
- Zeichner, Kenneth M. “A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas”, Educa, Lisboa, 1993.