



INSTITUTO  
UNIVERSITÁRIO  
DE LISBOA

---

Formação Inicial de Professores na Guiné-Bissau: Currículo,  
programa e estratégias pedagógicas na formação inicial

Um estudo comparado (Cacheu, Bafatá e Buba)

Mamadú Saliu Djaló

Mestrado em Administração Escolar

Orientadora

Doutora Susana da Cruz Martins, Professora Associada  
Iscte - Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2023



SOCIOLOGIA  
E POLÍTICAS PÚBLICAS

---

Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas

Formação Inicial de Professores na Guiné-Bissau: Currículo,  
programa e estratégias pedagógicas na formação inicial

Um estudo comparado (Cacheu, Bafatá e Buba)

Mamadú Saliu Djaló

Mestrado em Administração Escolar

Orientadora

Doutora Susana da Cruz Martins, Professora Associada  
Iscte - Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2023

## Dedicatória/Agradecimentos

À minha Avó Mariama Djaló e toda a minha família.

Agradeço meu Allah (Deus) por me ter concebido vida e saúde ao longo desse percurso.

À minha orientadora, Dra. Susana da Cruz Martins, meus profundos agradecimentos pela forma como me orientou no decurso deste trabalho. Sua inteligência, profissionalismo e acima de tudo, a sua compreensão, fecharam com enorme gratidão esta etapa da minha vida, pois, impulsionou-me para os novos desafios. A ela, encontrei, um modelo, uma inspiração e uma mãe que sabe cuidar dos seus filhos.

Aos meus fantásticos professores/as pela sapiência e amor com que se ensinam.

À minha esposa, Fatumata Djau Djaló, pelas suas palavras sempre coloridas de amor e compaixão, pela sua compreensão e da forma incondicional como me apoiou nesse processo.

À minha querida tia Mariama Sira Djaló, pelo acolhimento em Lisboa e sem o seu apoio, não vejo a minha vida facilitada nessa cidade.

Aos meus amigos, Infali Conté, Sumaila Jaló, Miguelito Alves, pelos apoios que me deram nesse processo.

Aos meus tios, Eduardo Jaló, Mamadu Iaia Djalo, Lamarana Djaló, Serif A.M. Djaló, Ibraima Djaló, pela força que me deram e confiança que depositaram em mim.

Á todos os que me apoiaram de forma direta ou indireta para a concretização deste objetivo.

## Resumo

O presente trabalho desenvolvido no âmbito do Mestrado em Administração Escolar, tem como problemática a Formação inicial de professores na Guiné-Bissau. Em maio de 2023 foram realizados três estudos de caso nos três centros de formação de professores (Domingos Mendonça-Cacheu, Domingos Ramos-Bafatá e Serifo Fall-Buba). Os três centros de formação estão integrados na Escola Superior da Educação (ESE) e têm como missão a formação de professores para o ensino básico na Guiné-Bissau. Nos referidos centros, procurámos identificar estratégias de formação de professores do primeiro ciclo, isto é, identificar semelhanças e diversidade entre os três centros e, ainda, identificar os princípios definidores essenciais dos currículos e por último, identificar os critérios e processos de acreditação dos cursos de formação de professores, tendo em conta os atores centrais nestes processos.

Foi identificada uma ligeira diferença no que se respeita a concessão dos conteúdos curriculares nos três centros e, por fim, constatamos que os referidos cursos de formação desses centros não são oficialmente acreditados por nenhuma entidade.

**Palavras-Chave:** Currículo, Formação, Professores, Guiné-Bissau, Estratégias pedagógicas

## Abstract

This work, carried out as part of the Master's programme in School Administration, focuses on initial teacher training in Guinea-Bissau. In May 2023, three case studies were carried out at the three teacher training centres (Domingos Mendonça-Cacheu, Domingos Ramos-Bafatá and Serifo Fall-Buba). The three training centres are part of the School of Education (ESE), and their mission is to train teachers for basic education in Guinea Bissau. In these centres, we sought to identify strategies for training primary school teachers, i.e., to identify similarities and differences between the three centres, to identify the essential defining principles of the curricula and, finally, to identify the criteria and processes for accrediting teacher training courses, considering the key players in these processes.

We found that there is a slight difference when it comes to the curriculum content of the three centres and, finally, we found that the training courses in these centres are not officially accredited by anybody.

**Key words:** Curriculum, Training, Teachers, Guinea-Bissau, Pedagogical strategies

## Siglas

**CF-** Centro de Formação

**LESIC-** Lei de Ensino Superior e Investigação Científica

**EESE-** Estatutos da Escola Superior da Educação

**ESE-** Escola Superior da Educação

**MEN-** Ministério da Educação Nacional

**LBSE-** Lei de Base de Sistema Educativo

**INDE-** Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação

**ECD-** Estatutos da Carreira Docente

**CPE-** Carta da Política Educativa

**PSE-** Plano Setorial da Educação

**PAM-** Programa Alimentar Mundial

**INEFD-** Instituto Nacional de Educação Física e Desportos

**ANAAC-** Agência Nacional de Avaliação e Acreditação de Cursos

**CFDM-** Centro de Formação Domingos Mendonça

**CFDR-** Centro de Formação Domingos Rámos

**PAIGC-** Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo-Verde

**CAMES-** Conselho Africano e Malgaxe para o ensino Superior

**ONGs-** Organizações Não Governamentais

## Índice geral

### Índice

|  |     |
|--|-----|
| Dedicatória e Agradecimentos-----  | iii |
| Resumo-----  | iv  |
| Abstract-----  | v   |
| Siglas-----  | vi  |
| Introdução-----  | 1   |
| 1- CAPÍTULO I -CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA E ANALÍTICA-----   | 3   |
| 1.1 Currículo e flexibilidade curricular-----  | 3   |
| 1.2 Políticas curriculares-----  | 5   |
| 1.3 Estratégias pedagógicas na formação-----   | 7   |
| 2- CAPÍTULO II – ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS NA DIFINIÇÃO DOS CURSOS<br>PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES NA GUINÉ-BISSAU-----                    | 11  |
| 2.1 Enquadramento sociopolítico do sistema educativo-----  | 11  |
| 2.2 Estrutura do sistema escolar-----  | 12  |
| 2.3 Política atual de desenvolvimento do sistema educativo-----  | 13  |
| 2.4 Desafios da oferta de ensino para a política docente-----  | 14  |
| 2.5 Formação Inicial de professores do ensino básico-----  | 13  |
| 3- CAPÍTULO III - PRINCÍPIOS ORGANIZADORES E ESTRUTURADORES<br>DOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE ENSINO<br>BÁSICO NA GUINÉ-BISSAU----- | 19  |
| 3.1 Enquadramento legal-----   | 19  |
| 3.1.1 Estatutos da escola superior da educação (EESE)-----   | 19  |
| 3.2 Reforma curricular da escola de formação de professores-----   | 20  |
| 3.3 Lei de bases de sistema educativo-----   | 22  |
| 3.4 Estatutos da carreira docente-----   | 24  |

|  |    |
|--|----|
| 4- CAPÍTULO IV – METODOS DE PESQUISA-----                        | 26 |
| 4.1 Técnica e recolha de informação-----                         | 26 |
| 5- CAPÍTULO V - ANALISE DOS RESULTADOS-----                      | 28 |
| 5.1 Contexto e a caraterização dos três centros de formação----- | 32 |
| 5.1.1 Centro de formação Domingos Mendonça (Cacheu)-----         | 32 |
| 5.1.2 Centro de formação Domingos Ramos (Bafatá)-----            | 33 |
| 5.1.3 Centro de formação Serifo Fall (Buba)-----                 | 34 |
| 6- CONCLUSÕES-----   | 37 |
| BIBLIOGRAFIA-----  | 39 |
| ANEXOS-----  | 41 |

## Introdução

O presente trabalho, redigido no âmbito do desenvolvimento da dissertação do mestrado em Administração Escolar, tem como problemática central a formação inicial dos professores na Guiné-Bissau: Um estudo comparado em três centros formação (Cacheu, Bafatá e Buba).

A ideia-chave inicial por detrás da construção dos três Centros de formação de professores (um por província: Norte em Cacheu, Leste em Bafatá e na província Sul em Buba) era aumentar o número anual de professores diplomados a nível nacional, a fim de fazer face ao crescimento da população escolar no Ensino Básico, desconcentrando ao mesmo tempo os polos de formação. Isto iria permitir uma alocação mais eficaz e eficiente dos professores pelas diferentes regiões do país. No entanto, interessamo-nos, nesse estudo porque trabalhámos num dos centros de formação (Bafatá) durante dois anos como docente e durante estes anos, nunca tivemos uma orientação clara acerca do currículo de formação e das metas a seguir, dos programas para formação, como também das estratégias. Contudo, refere Roldão, (2009, p.15) que “é no modo como se ensina é que podemos encontrar potencialidades que viabilizam, induzem e facilitam a aprendizagem do outro e, é nesse lugar exatamente que se situam as estratégias de ensino”. Por isso, pretendemos saber: Quais são as estratégias educativas na definição dos cursos para a formação inicial dos professores?

Que princípios organizam, estruturam os currículos de formação dos professores de ensino básico?

Estas são as nossas grandes questões de partida e que nos ajudou a chegar a seguintes objetivos:

Identificar estratégias de formação de professores do primeiro ciclo: identificar semelhanças e a diversidade encontrada nesses três centros;

Identificar os princípios e definidores essenciais dos currículos (atores implicados);

Identificar os critérios e processos de acreditação dos cursos de formação de professores.

Em primeiro lugar, discute-se hoje que a descentralização e a diversidade de cursos e abordagens pedagógicas (flexibilidade curricular e diversificação pedagógica) são essenciais para a promoção das aprendizagens e para os resultados escolares. Porém, uma coisa é flexibilidade, outra coisa é disparidades na qualidade dos processos de ensino-aprendizagem. De facto, vias flexíveis podem conduzir a bons resultados, mas a falta de qualidade eventualmente existente num ou em mais do que um centro, pode comprometer a formação dos professores. Assim, é necessário verificar se a criação de um currículo nacional que estabeleça os objetivos comuns a concretizar e as áreas de estudo a trabalhar, e a conceção de um maior poder às escolas para (re)conceberem este currículo nacional, adaptando-o ao contexto de cada escola ou centro de formação, transformando-o num currículo escolar ou no projeto curricular de escola/centro, poderá ajudar a reduzir os problemas relacionados com a qualidade, assim como com a disparidade. Isso vai permitir uma maior atenção as “questões curriculares teóricas, e não apenas tecnicistas associadas ao desenvolvimento curricular” (Roldão, 2009: p.26).

O primeiro capítulo desse trabalho faz referência à contextualização teórica e analítica do tema em questão, assim, destacando o currículo e a flexibilidade curricular; políticas curriculares centralizadas e descentralizadas, assim como as estratégias pedagógicas na formação, com o objetivo de analisar e refletir acerca daquilo que a literatura nos diz sobre itens em questão. No segundo capítulo, abordaremos as estratégias educativas na definição dos cursos para a formação inicial dos professores na Guiné-Bissau.

Em relação ao terceiro capítulo, foi feita um enquadramento sobre os princípios que organizam e estruturam o currículo de formação dos professores, designadamente, os estatutos da ESE, lei de ensino superior, lei de bases do sistema educativo e o estatuto da carreira docente. No quarto capítulo, abordamos sobre os procedimentos metodológicos percorridos para a recolha das informações e conseqüentemente analisados em três dimensões.

No quinto capítulo, foram contextualizados e caracterizados os três centros de formação e por fim destacando os resultados e possíveis conclusões.

## CAPÍTULO I -CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA E ANALÍTICA

### 1.1 - Currículo e flexibilidade curricular

O projeto do sistema escolar expressa-se no seu currículo. Para Perrenoud (2003: pp. 18-20), o currículo existe como um “conjunto de objetivos e de conteúdos de formação”.

Apesar das ideias opostas, Perrenoud (2003), afirma que o currículo está inscrito em textos que têm força de lei e não podem ser inconsequentes, mesmo se subsiste certa margem de interpretação. No entanto, falar em currículo, pressupõe falar na organização do conhecimento em diferentes contextos socioeconómicos e culturais, operacionalizado em diversas formas de educação e formação (Martins, 2017). Por isso argumenta Roldão (2009: p.32), que “currículo é um conceito que admite uma multiplicidade de interpretações e teorizações quanto ao seu processo de construção e mudança”.

Segundo Formosinho, et al. (2010 p. 51) “o currículo nacional estabelece um conjunto de competências essenciais e estruturais de aprendizagem, num processo flexível de procura de respostas diferenciadas às necessidades e às características de cada aluno, escola ou região no sentido de aprender a aprender”. Pacheco (2012) sustenta que o currículo como programa definido em termos nacionais, salvaguarda a legitimidade normativa e a racionalidade técnica no processo de desenvolvimento curricular. Contudo, não apoia a ideia da centralização curricular e defende a descentralização do currículo. No entanto, não existe uma perspetiva única que explique totalmente a realidade curricular (Pacheco, 2012, p.3-4).

Kemmis (1993, citado por Roldão, 2015, p. 9) mostra que, por um lado, os estudos curriculares “unam visão estreita e tecnicista” no que diz respeito à construção e ao desenvolvimento do currículo, que visa encorajar o papel apenas executante e técnico face a um currículo prescrito (nacional), e à conseqüente demissão de as escolas e professores se posicionarem como coautores do currículo. Por outro lado, a teorização do currículo a nível da sua leitura, numa perspetiva sociológica, apela a uma *meta-análise* importante do

conceito e modelos curriculares que a autora designou de “*práxis curricular*”<sup>1</sup>. Contudo, a autora sustenta, ainda, que a tendência para opor estas duas ideias “vem empobrecendo a capacidade dos professores, sobretudo no plano da sua formação, na medida em que a necessária valorização do conhecimento e interpretativo do currículo, numa lógica de racionalidade crítica (...)” (Roldão, 2015, p. 12).

Atualmente, as abordagens feitas neste domínio surgem no sentido de flexibilizar os currículos escolares com o objetivo de atender a diversidade de alunos com necessidades educativas especiais e inclusivas.

Segundo Henrique (2011, p. 170) “a diferenciação pedagógica assume a heterogeneidade como um recurso fundamental da aprendizagem: integra novas formas de tutoria entre alunos, adota a colaboração dos alunos no estudo e as estratégias cooperativas de aprendizagem”. Estratégias estas que vão permitir a gerência das diferenças de um grupo de alunos com dificuldade, dentro do próprio grupo, partindo sempre das capacidades e aptidões que cada aluno apresenta dentro do grupo.

Na verdade, para alcançar o sucesso educativo de cada aluno é necessário o engajamento do professor, ajudando-o assim, a progredir no processo de ensino/aprendizagem.

Neste sentido, o autor supracitado sustenta que a utilização de estratégias diversificadas visa o maior sucesso possível para todos os alunos. E estas estratégias diversificadas devem merecer especial atenção, tendo em conta a sua importância na escola inclusiva, o que constitui um desafio interessante para os professores e não só, como também para os organismos estatais e internacionais.

Segundo Santos (2009), os professores são confrontados cada vez mais com a diversidade de alunos que têm diversidade, não só nas aprendizagens realizadas, mas também na forma de pensar e de apreender, para além das diferenças culturais, valores, e domínios da língua portuguesa. A título de exemplo, os estudantes internacionais, em particular os da Guiné-Bissau, deparam-se com uma dificuldade acrescida ao ingressar no ensino português,

---

<sup>1</sup>Dimensão essencial para uma decisão curricular sustentada.

visto não serem compreendidos pelos professores, por terem uma forma de pensar e de aprender muito diferente do que os colegas da turma.

Assim sendo, hoje em dia, por um lado espera-se muito do trabalho do professor, sobretudo em compreender essas diferenças existentes na sala de aula. Por outro lado, espera-se tanto de um currículo flexível capaz de atender essas diversidades sociais culturais e políticas.

## 1.2 - Políticas curriculares centralizados e descentralizados

A escola continua a ser um espaço onde prevalecem debates sobre políticas curriculares, tendo em conta a definição das suas competências quer no seu aspeto normativo, quer nas suas práticas escolares. Neste sentido refere Pacheco (1999, p. 1) que “o estudo das políticas curriculares contemporâneas se radica fundamentalmente na exploração do binómio centralização/descentralização, que incorpora ideologias e lógicas de ação concretas”. Argumenta este autor que, se a escola de hoje está fundamentada nos princípios de centralização, a escola de amanhã será diferente e este, estará construída na base dos princípios e práticas descentralizadas. Sustenta também que podemos encontrar esta mudança nos “imperativos da eficácia da economia, na responsabilização política dos autores, assim como na valorização curricular dos modelos de aprendizagem próximos dos contextos locais” (Pacheco, 1999, p. 1).

Hoje em dia, no campo da educação, de acordo com Pacheco (1999), os padrões de eficácia, da participação na tomada de decisões, de transparência dos serviços, de delimitação de funções, de valorização dos contextos locais, alinhados com a necessidade de reconstrução do papel do Estado, estão na origem das políticas de descentralização de modo que contribuiu na separação com as práticas centralizadas.

No entanto, num país como a Guiné-Bissau, onde se continua a verificar a prática centralizada do currículo e não só como dos serviços administrativos, segundo este autor, este modelo centralizado, é a forma de silenciar os contextos locais pela administração burocrática, de modo que o estado possa manter o controle do próprio sistema e ao mesmo tempo, manter-se distante dos compromissos com a descentralização, uma vez que consegue ganhos significativos. Neste contexto da abordagem, o nosso posicionamento é a favor da descentralização do currículo, refletindo numa perspetiva integradora e

reconhecidora do contexto educativo, social e económico do aluno, de modo a valorizar o seu processo de construção do conhecimento significativo.

Nos últimos anos, têm-se sido verificados várias mudanças sociais, económicas e políticas de forma acelerada que, de uma certa forma criam pressão, sobretudo, no campo da educação e na própria formação inicial de professores, daí surgem várias questões sobre o domínio e a produção do conhecimento, a função da escola e seu papel social (Felício & Silva, 2017). Por um lado, essas pressões exigem ter professores mais competentes, mais flexíveis e capazes profissionalmente, de modo a responderem a tais exigências. Por outro lado, os decisores políticos devem elaborar políticas direcionadas a estas exigências, de modo a impulsionar uma escola alicerçada no desenvolvimento social, político e económico do país e do mundo. Entretanto, a nossa análise basear-se-á nos modelos básicos propostos pelo Lundgren, (1996, como citado em Pacheco, 1999), para a análise de políticas curriculares onde foram identificados quatro modelos principais:

- a) Modelo A-B (política centralista). Papel determinante da administração central na conceção e operacionalização da política curricular. Trata-se de uma responsabilidade essencialmente política dos órgãos ministeriais já que a responsabilidade profissional do professor reside na implementação de orientações e programas definidos urbi et orbe na base de um complexo quadro normativo.
- b) Modelo D-C (política descentralista). Papel predominante dos territórios locais na contextualização da política curricular mediante a conceção, implementação e avaliação de projetos curriculares, que são recontextualizados em função de orientações políticas que asseguram a igualdade.
- c) Modelo A-D (política centralista e descentralista). Prevalece a perspetiva normativa. Política curricular descentralizada no nível dos discursos, mas recentralizada no nível das práticas. A prática curricular é autónoma no discurso e nos textos, mas é definida e regulada pela administração central através do estabelecimento de referenciais concretos. Os territórios locais têm autonomia para (re)interpretar o currículo em função de projetos curriculares que são administrativamente controlados.
- d) Modelo C-B (política descentralista e centralista). Predominância das componentes profissional dos atores e institucional dos territórios locais. A descentralização se verifica tanto nos discursos como nas práticas curriculares. A administração central define os referenciais da política curricular, mas entrega aos territórios locais a recontextualização, que se realiza pela articulação do que pode ser face ao que deve ser. (Lundgren, 1996, como citado em Pacheco, 1999).

Os quatro modelos propostos pelo Lundgren (1996) procuram analisar e refletir em torno das políticas curriculares. Contudo, de acordo com Pacheco, (1999) a falta de definição de limites das dimensões, quer a nível central quer a

nível local e de responsabilidade política ou profissional “são debates permanentes na concepção da política curricular e que dificilmente merecerá um consenso”. Neste seguimento, vem questionando (Lundgren, 1996 como citado em Pacheco, 1999, p. 2) "como pode funcionar um sistema de avaliação de âmbito nacional definindo as distintas áreas de responsabilidade?".

Por exemplo, nos modelos centralizados do currículo utiliza-se a avaliação como um “poderoso mecanismo de centralização curricular”, (Pacheco, 1999: p. 2). Sustenta o autor que, quem avalia neste caso o “Estado através de órgãos competentes para este efeito”, é quem controla conteúdos disciplinares, objetivos curriculares e atividades a realizar.

Neste contexto, a descentralização curricular deve surgir como alternativa, não porque a escola apresenta uma característica centralizada, mas sim para fazer valer o desenvolvimento curricular que estará alinhado com os objetivos preconizados pela escola (Pacheco, 1999: p. 2).

De facto, para alcançar o sucesso escolar é necessário a participação ativa do professor e de todos atores interessados, sobretudo na construção dos saberes e não ver o professor como um mero cumpridor das regras padronizadas pelo estado regulador. Afirma Pacheco (1999) que essa prática não responde os interesses do estado e nem as expectativas da sociedade. Portanto, é necessário a mudança do paradigma no contexto de conceber mais autonomia às escolas, dando espaço a professores profissionais refletirem a cerca dos saberes a lecionar, isto é, participar na construção do currículo escolar e dos projetos educativos alinhados com as demandas da sociedade.

### 1.3 - Estratégias pedagógicas na formação

O conceito de estratégia parece ser associado e integrado às etapas do desenvolvimento curricular (Roldão, 2009). De acordo com a autora Maria do Céu Roldão (2009), o processo de desenvolvimento do currículo está alinhado com a organização do processo de ensino, que se concretiza através do desenvolvimento de estratégias de ensino. Que em muitos casos são designadas de *atividades, tarefas, experiências de aprendizagem*. Essa designação é recorrente em alguns sistemas de educação até aos dias de hoje.

Segundo Roldão (2009), a estratégia e o seu estudo na formação de futuros professores ao longo dos anos foi associado à técnica *de planificação e avaliação* que dominou os planos de estudo dos cursos de formação inicial dos anos de 1970 e 80 e teve como base da sustentação teórica o modelo behaviourista de aprendizagem associada a caráter técnico e orientado para regular o ensino. (p. 25)

Segundo Machado, (2021) esta regulação está relacionada com a recomposição do Estado. Ainda sustenta que, podemos encontrar esta regulação no “plano da conceção das normas e regras que conduzem a produção legislativa” (Machado, 2021, p. 2), contudo, salienta que ela continua a existir a nível do acompanhamento e monitorização na implementação de tais medidas legislativas

A massificação do ensino ocorrido na década de 90, levou a que as perspetivas educativas e curriculares exigissem uma pedagogia virada para as questões da diversidade, que valorizasse o processo de ensino e aprendizagem dos alunos tão diversos, de modo a torná-lo mais eficaz (Roldão, 2009). Neste sentido, de acordo com a autora, “surge maior necessidade de escolas gerirem os seus próprios projetos curriculares”, de modo a permitir a sua intervenção mais ativa na decisão e gestão do currículo (Roldão, 1999, p. 21). De acordo com Formosinho (2010), o projeto curricular da escola é um elemento importante na autonomia das escolas. Na mesma linha do raciocínio, Roldão (2009: p. 30) sustenta que estes projetos “precisam de reforçar a dimensão das estratégias com que pretendem desenvolver o ensino e aprendizagem de forma a adequada a cada contexto” (2009, p. 30).

Já as estratégias pedagógicas ou de ensino na formação, atualmente, como referimos em várias situações, possuem abordagens mais viradas para as questões da flexibilidade curricular e da diversidade pedagógica, tendo em conta as mudanças ocorridas a nível mundial.

Segundo Roldão (2009), para falar da estratégia de ensino, importa antes de mais clarificar o próprio conceito de ensinar que de certa maneira, está “pouco claro na conceção e o uso que os professores fazem dela”. De acordo com a autora, *ensinar* consiste em desenvolver uma ação especializada, fundada em

conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária. Posto isso, sustenta autora que, permite acionar um conjunto de dispositivos que vão promover a aprendizagem do aluno de forma mais ativa. Contudo, é difícil garantir em absoluto, como refere a autora, que o aluno corresponda com aquilo que aprendeu. Entretanto, a autora refere que é no modo como se ensina que podemos encontrar “potencialidades que viabilizam, induzem e facilitam a aprendizagem do outro”. E afirma que é precisamente nesse lugar que se situam as estratégias de ensino.

Ainda no mesmo trabalho intitulado *Estratégias de Ensino* (Roldão, 2009), defende que as estratégias centralizadas estão associadas à influência dos manuais escolares sobre o currículo real e que, de certa forma, são orientados para substituir o professor através da planificação previamente realizada com tendências uniformizadas. De acordo com a autora, essa prática desvaloriza a competência do professor no sentido de *conceber* e *operacionalizar* cada estratégia de ensino em contextos diferentes. Reconhece que, existe diversas *tipologias* de estratégias de ensino a nível da literatura e propõe um modelo baseado em subestratégias que podem ser tarefas ou atividades.

Assim sendo, segundo o nosso entendimento, as estratégias de ensino podem ser definidas como um conjunto de procedimentos e meios que o professor deve encontrar para responder às necessidades dos seus alunos, independentemente das dificuldades que estes possam apresentar. Assim, trata-se de uma pedagogia mais flexível e diversificada através de tarefas e atividades que possam envolver todos os alunos.

De acordo com Altet (2001), a pedagogia contribui para transformar a informação através das trocas de saberes cognitivos e socio-afetivos, tendo o professor como mediador, que vai facilitar o feedback, ajustes, adaptações interpessoais e aplicações na sala de aula. Neste sentido, a autora veio reforçando a importância de dar oportunidade aos alunos para expressarem o que pensam e sentem, utilizando diálogo como ferramenta para a sua efetivação. A autora

sustenta também que a diferença existente entre a concepção pedagógica *tradicional*<sup>2</sup> e a *atua*<sup>3</sup>, reside na sua prática.

A autora considera essa mudança de paradigma, por um lado, como “passagem do ofício artesanal”, onde continua a ser recorrente as práticas orientadas para a *tecnicidade* e onde as regras continuam a ser o caminho para alcançar os objetivos. Por outro lado, “a uma profissão, em que cada um constrói suas estratégias, apoiando-se em conhecimentos racionais e desenvolvendo sua especialização de ação na própria situação profissional, assim como sua autonomia” (Altet, 2001, p. 25).

Partindo dos pressupostos apresentados, podemos concluir que, atualmente, as estratégias pedagógicas estão mais viradas para o conhecimento do aluno e não meramente para o cumprimento do programa curricular ou os conteúdos previamente programados. Dando especial atenção a uma pedagogia que valoriza os conhecimentos dos alunos, de forma que possam aprender com mais facilidade e ajudá-los a serem cidadãos críticos de modo que isso lhe permitam integrar na sociedade cada vez mais democrática.

---

<sup>2</sup> Colocação de regras preestabelecidas

<sup>3</sup> Estratégias oriundas por objetivos e por uma ética

## 2 CAPÍTULO II – ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS NA DIFINIÇÃO DOS CURSOS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES

### 2.1 Enquadramento sociopolítico do sistema educativo

Guiné-Bissau é um pequeno país situado na África ocidental, com a população estimada até 2009 um pouco mais de um milhão e meio de habitantes (Resens, 2013). Desde a abertura de multipartidarismo na década de 90, e que culminou com as primeiras eleições democráticas, o país viveu, desde então, uma constante instabilidade política e militar caracterizada pela Guerra civil de 1998. Desde, então, sucessivos golpes de estado e assassinatos de políticos, que, de acordo com o relatório acima referenciado, fragilizaram a administração pública, sobretudo no domínio da gestão económica e financeira do país, afetando também o sistema educativo.

Em 2013, à semelhança de outros relatórios sobre o estado do sistema educativo guineense, foi instituída uma equipa nacional de quadros dos Ministérios da Educação, das Finanças e da Economia em parceria com o Pólo de Dakar da UNESCO-BREDA e o Banco Mundial, com objetivo de efetuar um diagnóstico geral do setor educativo, evidenciam as forças e as fraquezas do sistema educativo e identificaram, assim, as estratégias mais eficientes para o melhorar.

Ainda neste relatório, é feito o enquadramento social do sistema educativo através de dados demográficos, são apresentados dados estatísticos referentes à entrada dos alunos no ensino básico, aos fluxos e qualidade do sistema, financiamento e custos do setor educativo, identificação e caracterização dos fatores de disparidade na frequência do ensino, eficiência face ao custo global e eficácia na esfera social.

Segundo este relatório/diagnóstico (Resens, 2013), a Guiné-Bissau está caracterizada pela população jovem, onde os indivíduos com idades entre os 7 e os 17 anos representam mais de um quarto da população total. Quanto às crianças em idade de aceder ao Ensino Básico (7-12 anos) em 2009, representam 16% da população. Assim sendo, a pressão demográfica condiciona fortemente o sistema educativo. Para além disso, segundo os dados disponíveis nesse relatório, 60% da população vive em zonas rurais em 2009, em condições muito difíceis, sem acesso aos serviços e às infraestruturas sociais

de base (escola, saúde, saneamento). Ainda este relatório, mostra que até 2010, 69,3% da população vivia com menos de dois dólares USD por dia. No entanto, estes elementos representam desafios significativos, pois a vida nas *Tabancas* (aldeias) e a pobreza monetária das famílias têm um impacto negativo na escolarização das crianças.

É consensual, no que concerne ao sistema educativo guineense, de uma forma geral, que os principais problemas que apresenta são os seguintes: as questões relacionadas com o acesso, as elevadas percentagens de insucesso e de abandono escolar; a qualidade do ensino-aprendizagem da língua portuguesa; a existência do trabalho por turnos; a falta de materiais de apoio escolar; infraestruturas deficitárias; e muitos professores em exercício com baixos níveis de formação inicial ( Benavente & Varly, 2010; Campos & Furtado, 2009; MENCCJD, 2011; Monteiro, 2005, cit. Silva, 2013).

Segundo Santos et al. (2013), o Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau, PASEG II (2009-2012) trouxe inovações no âmbito da cooperação, da capacitação e da formação de formadores, como também no diálogo institucional, na perspetiva integrada do desenvolvimento educativo, no trabalho em rede, na descentralização e participação dos atores locais nos processos de mudança. Por outro lado, visou orientar todas as ações no âmbito da implementação do Plano Setorial da Educação (PSE), dando o seu contributo, a partir dos contextos, à formação inicial e contínua de professores através da revitalização das práticas educativas.

## 2.2. Estrutura do sistema escolar

A estrutura do sistema educativo da Guiné-Bissau está desenhada na Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada em maio de 2010, este documento, veio colmatar o vazio legislativo, uma vez que o anteprojeto, elaborado em 1994, permaneceu largos anos sem merecer a atenção política (Barreto, 2012). No entanto, esta lei propôs alterações consideráveis no sistema escolar guineense, entre as quais a introdução do 12º ano de escolaridade e a idade para ingresso no Ensino Básico que passou a ser 6 anos de idade.

O Ensino Secundário é reestruturado em três grandes eixos/grupos: ciências médicas, ciências exatas, literatura e ciências sociais. Assim, a Guiné-Bissau comprometeu-se a assegurar a todas as crianças uma educação de

qualidade. “este compromisso foi retomado na lei de bases do sistema educativo e fez da educação um direito”. (MEN, 2017).

Entretanto, “espera-se que a educação catalise a emergência do país, assegure a igualdade de acesso e o sucesso de todos, contribua para o desenvolvimento de cada cidadão, e apoie os esforços em matéria de democracia e de progresso social” (PSE, 2017-2025; p.11).

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), no seu art. 4º, institui-se o seguinte: “o sistema educativo integra a educação não formal e a educação formal” (MEN, 2010). Isto é, o sistema escolar guineense, está organizado em subsectores, compreendendo o subsector da educação formal: Pré-escolar, o ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos), o ensino secundário (10º 11º 12º anos de escolaridade), e o ensino superior, além do ensino geral, o sistema assegura ainda a formação de inserção profissional e o ensino técnico-profissional.

O subsector da educação não-formal abrange a alfabetização, a educação de adultos e outros tipos de educação. Entretanto, é importante destacar que, este subsector tal como outros, está sob a orientação do Ministério da Educação e funciona com a intervenção de diferentes entidades (ONGs, organizações sociais, comunitárias, etc.). Relativamente à educação de adultos e alfabetização, estes são feitos em centros criados pelas comunidades ou por ONGs; não existe nenhum centro de alfabetização criado pelo estado.

Segundo Silva, et al. (2013), este último não concede nenhuma ajuda financeira ou subsídio por parte do estado guineense; por outro lado, encarrega-se da formação dos animadores, da elaboração de materiais, bem como do seguimento deste subsector através do pessoal da Direção Geral de Alfabetização. Além disso, todas as questões educativas estão sob alçada do Ministério da Educação Nacional. E para assegurar as suas funções, este Ministério conta com uma estrutura central e 11 direcções regionais. (MEN, 2017).

### 2.3 Política atual de desenvolvimento do sistema educativo

A situação atual da política docente ao serviço da oferta do ensino na Guiné-Bissau e os desenvolvimentos perspectivados na Carta de Política Educativa desafiam a política docente (Campos & Furtado, 2009). Isso, tendo em conta as exigências quantitativas e qualitativas que aquela oferta lhe impõe.

A carta da política educativa, aprovada pelo governo de IX legislatura, enunciado como um programa de desenvolvimento do setor da educação para o período de 2009-2020, tem como objetivo, fazer com que, de forma progressiva, o Orçamento Geral do Estado reflita sobre os objetivos da estratégia de redução da pobreza e, por outro lado, dinamize a implementação do Programa Educação para Todos (EPT). Contudo, é sublinhado nessa carta que a sua implementação dependerá do engajamento das entidades políticas do país e da própria estabilidade política. (MEN, 2009). Governo tinha proposto ao setor de educação uma carta de política educativa onde é estabelecido as grandes linhas de orientação de política estratégica a longo prazo e, com base nesta orientação, elaborar, aprovar e implementar o plano setorial da educação (PSE).

Para a elaboração destes dois *documentos*<sup>4</sup>, constitui instrumento de base o relatório/diagnóstico do sistema educativo nacional (RESEN) feito em meados de 2009. (Campos & Furtado, 2009) que logo foi aprovada pelo governo da Guiné-Bissau, a carta de política educativa onde são definidos os objetivos para o setor da educação que visam atingir nos períodos de (2009-2020). O documento contém as orientações estratégicas para o sistema educativo, quase na mesma linha com os anteriores documentos orientadores, mas para já de forma genérica, segundo as orientações contidas nesse documento, no que diz respeito ao ensino básico os objetivos incidem em dois eixos principais: aumento de alunos quanto ao acesso a este nível de ensino e o aumento do número de alunos que o concluem o ensino básico. É de recordar que o principal objetivo desse documento era a conclusão universal do ensino básico com serviços de melhor qualidade, na perspetiva inclusiva até 2020.

#### 2.4 Desafios da oferta de ensino para a política docente

Atualmente uma das exigências da política docente nos países desenvolvidos, incidem no seu papel e nas suas competências em termos da sua qualificação. (Conway, et, al. 2009, cit. Mouzinho, et, al. 2015), no entanto, segundo esses autores, essas políticas incluem a “capacidade de responder às necessidades dos estudantes; à valorização da educação; à literacia e numeração; capacidade de utilizar dados de avaliação; capacidade da

---

<sup>4</sup> Carta da Política Educativa e Plano Setorial da Educação

investigação e de reflexão; como também à cooperação com a equipa pedagógica e integração de tecnologias no exercício diário da profissão”.

No caso concreto da Guiné-Bissau, segundo Santos et al. (2013), o sistema educativo deste país enfrenta grandes desafios a nível do acesso, qualidade e equidade. Entretanto, em outubro de 2009, foi realizado um diagnóstico da situação socioprofissional dos professores, financiado pelo Banco Mundial (2009), com objetivo de caracterizar a situação socioprofissional dos professores e dos sistemas de formação no país.

Nesse estudo identificaram os principais pontos críticos que justificam medidas de política docente com vista ao desenvolvimento do sistema educativo. Segundo Campos & Furtado (2009), o estudo é feito tendo como grupo-alvo os educadores de infância, os professores do ensino básico e secundário, a nível da sua formação inicial e em serviço considerando o ensino público e o ensino não público.

Segundo esses consultores, para concretização deste estudo, recorreram a uma pesquisa documental, verificação de base de dados sobre os professores, fizeram inquéritos a formandos de cursos de formação de professores e, por último, entrevistaram os atores que consideram significativos para a martirização deste estudo.

Como referimos anteriormente, nesse estudo foi apresentado os principais condicionantes do sistema educativo, pontos críticos e desafios. Para além do diagnóstico são enunciadas as medidas que os consultores consideraram prioritárias e que como tal exigem tomadas de decisão e concretização: qualificar profissionalmente o número de professores necessários para o alargamento do sistema escolar a nível da formação inicial de professores (consideram ser necessários mais de 500 professores anualmente); qualificar os professores já em exercício pela implementação da formação em serviço; disponibilizar condições para o exercício docente, “que por um lado fomentem a motivação profissional dos professores e, por outro, lhes proporcionem os meios que tornem possível o desempenho promotor da aprendizagem dos alunos; promover a equidade na distribuição dos professores pelas escolas” (MEN, 2009, p. 17).

Importa salientar que, maioria dos desafios preconizados para a oferta do ensino a nível do país não foram concretizados, alias, foi e continua a ser uma das

razões das greves constantes de sindicatos dos professores. Outras razões que podemos apontar, por exemplo, o pagamento e aumento de salários aos professores, implementação da carreira docente etc. por outro lado, a instabilidade política e governamental não tem sido a facilitar a concretização destes objetivos.

## 2.5. Formação inicial de professores para o Ensino Básico

Ultimamente na Guiné-Bissau, com apoio internacional dos parceiros, têm-se evidenciado esforços para a formação inicial de professores de qualidade capaz de responder aos desafios atuais no setor educativo, apesar de se estar longe de atingir os objetivos preconizados a nível nacional. A título de exemplo, o relatório do diagnóstico das escolas de formação de professores do ensino básico (Amílcar Cabral-Bolama e Escola Normal Superior 17 de Fevereiro), publicado em 2008, financiado pelo Unicef, refere que essas escolas são estruturas com falta de regulamentação legal; verifica-se também com pouca clareza nos procedimentos formais e institucionais, com limitações de financiamento, com prevalência de professores contratados sobre os efetivos, com qualificação nível médio ou bacharelato e longe, por exemplo, de atingir nível da licenciatura, e sem apoios governamentais sobretudo no orçamento geral do estado, com instalações degradadas. Além disso, essa realidade não se verifica somente nessas duas escolas, como a nível nacional, contudo, alguns aspetos foram normalizados por exemplo a sua regulamentação legal.

Refere Ribeiro (2012, p. 283) que “a formação de professores pressupõe um desenvolvimento permanente ao longo da vida do professor”, desenvolvimento este que permitirá, que esta adquira competências em vários níveis e dimensões. Desde a formação inicial e contínua, até à formação especializada. Segundo a autora, todos estes pressupostos formativos acima mencionados procuram desenvolver nos (futuros) professores competências reflexivas, profissionais, comunicativas, interventivas e emancipatórias para que consigam realizar uma prática de sucesso, favorecedora de relações interpessoais cidadãs onde todos se empenhem para promover uma educação de qualidade.

Ainda refere que é “através das ofertas formativas que se renova a oportunidade de aprofundar os conhecimentos, de atualização, de aperfeiçoamento de métodos e estratégias, de desenvolvimento de novas atitudes e de produção de novos saberes”. Deste modo, uma das recomendações dadas pelas instituições europeias que é relevante na política da formação de professores contemporânea, sobretudo o de o Conselho Europeu e Comissão de Ministros, grupo de trabalho de peritos, incidem na necessidade de uma estratégia política consistente e abrangente que permitirá uma reconciliação da escola e a formação dos professores no sentido de abranger as fases da carreira docente, levando em conta os papéis dos intervenientes com vista a superar a disparidade de iniciativas. (União Europeia, 2008; 2009, cit. Mouzinho, et, al., 2015).

Voltando ao assunto referente a nossa principal análise nesse trabalho, no caso concreto da Guiné-Bissau, até ano letivo 2016/2017 contava-se apenas com quatro escolas técnico-pedagógico de professores e, atualmente, desde ano letivo 2017/2018 com a abertura mais de três novos centros de formação de professores, um por província, criadas com a finalidade de aumentar o número anual de professores diplomados a nível nacional, a fim de fazer face ao crescimento da população escolar no ensino básico, passa a contar com sete escolas estatais de formação de professores específicas: a Escola Normal 17 de fevereiro e a Escola Normal Amílcar Cabral, Centros de Formação de Professores Domingos Ramos-Bafatá; Domingos Mendonça-Cacheu; e Serifo Fall Camará em Buba, destinadas à formação de professores do ensino básico (1º e 2º ciclo); a Escola Nacional de Educação Física e Desporto (INEFD) e a Escola Normal Superior Tchico Té para a formação de professores do ensino Básico (3º ciclo) contudo, importa salientar que, os professores que saem dessas escolas são colocados<sup>5</sup> nas escolas do ensino básico e secundário, sendo que, o país ainda não despõe se quer de uma escola de formação de professores vocacionada para o ensino secundário (10º, 11º e 12º ano).

De referir que, essas escolas são públicas e estatais, e existem outros cursos de formação dos professores que funcionam nas universidades privadas

---

<sup>5</sup> As colocações são feitas mediante um concurso público e documental através do departamento de recursos humanos do Ministério de Educação.

existentes no país cujo estudantes formados nessas instituições ingressam a função pública através do concurso para ser professor.

### 3- CAPÍTULO III - PRINCÍPIOS ORGANIZADORES E ESTRUTURADORES DOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE ENSINO BÁSICO NA GUINÉ-BISSAU

#### 3.1. Enquadramento legal

##### 3.1.1 Estatutos da escola superior da educação (ESEE)

As *escolas*<sup>6</sup> mencionadas no capítulo anterior, em termos estatutários, são designadas também, segundo o estatuto do ensino superior de maio de 2009, no seu art.5º nº2, pelas unidades orgânicas do ensino universitário público.

As sete escolas, compõem a Escola Superior da Educação (ESE), que, no seu estatuto aprovado em 2010 e publicado no *Boletim Oficial*<sup>7</sup> nº42 do decreto-lei nº 13/2010, promulgado em 17 de setembro do mesmo ano.

Importa referir que há décadas que o ensino superior estava a funcionar sem um quadro legal, das poucas instituições superiores existentes no país, o estado guineense não tem conseguido controlar e estancar a proliferação de cursos que estão sendo lecionados nas instituições públicas e privadas a nível do ensino superior. Por essa razão, decidiu-se criar a lei do ensino superior para “evitar a banalização e o descrédito deste nível do ensino, numa altura da absoluta ausência de garantias mínimas de qualidade pedagógica e científicas” (LESIC<sup>8</sup>, 2009; p. 2).

De recordar que, a LESIC no seu primeiro artigo define os objetivos do ensino superior e diz que este tem como finalidade formar quadros especializados em diversas áreas, estimular a criação cultural através da reflexão crítica e científica, impulsionar trabalhos de pesquisa e da investigação científica, etc.... infelizmente, até então, estes objetivos não foram atingidos.

Retomando abordagem sobre estatutos da escola superior da educação (ESE), no seu art.1º refere que a Escola Superior da Educação *é uma instituição de ensino superior de direito público ao serviço da sociedade e uma comunidade de estudantes e profissionais qualificados e participativos, e tem como missão a formação de professores; o desenvolvimento harmonioso da pessoa humana, a*

---

<sup>6</sup> Tchico Té, 17 de fevereiro, Amílcar Cabral Bolama, INEFD, CF-Domingos Ramos Bafatá, CF-Domingos Mendonça Cacheu, CF-Serifo Fall Buba.

<sup>7</sup> órgão competente para divulgar a literatura dos atos do Governo da Guiné-Bissau.

<sup>8</sup> Lei de Ensino Superior e da Investigação Científica.

*criação e gestão de conhecimentos e da cultura da investigação, da ciência e da arte.*

Além disso, compete ao diretor da ESE, elaborar e apresentar ao conselho do referido órgão as propostas, como, por exemplo, “propor o ministro da educação, a (i) criação, suspensão e extinção de cursos; (ii) a criação das áreas científicas da ESE; (iii) a criação, transformação e extinção das unidades de ensino ou serviços” etc. (art.30º nº1 a, b)).

No que se refere ao perfil de entrada no ensino superior, de acordo com o referido estatuto, “tem acesso ao ensino superior quem for titular de um certificado do ensino secundário completo ou de habilitação legalmente equivalente” e ainda refere que as unidades orgânicas das universidades públicas e privadas podem prever nos respetivos estatutos, requisitos suplementares de ingresso nos referidos cursos, por exemplo “aprovação dos candidatos em provas de admissão; admissão de quem tenha 35 anos de idade, concluído o 9º ano de escolaridade” (art.9º a, c) ou seja portador de uma larga experiência profissional. Deve também ter realizado com aproveitamento o exame extraordinário de avaliação de capacidade.

### 3.2. Reforma Curricular da Escola de Formação de Professores

Em 2010, uma equipa constituída por técnicos nacionais e consultores internacionais, elaboraram propostas curriculares de formação de professores para o ensino básico do 1º ano 9º ano de escolaridade com objetivo de responder à necessidade de atualização pedagógica e científica tendo em conta os resultados dos diagnósticos do sistema educativo realizados em 2009 e as alterações da Lei de Bases do Sistema Educativo. (MEN, 2010). Nesse documento, se consideraram as formações monodisciplinares e bidisciplinares para a formação docente para o terceiro ciclo.

Em relação a toda a formação foram consideradas de forma integrada as vertentes científica e metodológica e foi valorizada a dimensão da prática pedagógica enquanto momento mobilizador e aferidor das aquisições feitas pelo candidato a docente. Em relação aos quatro primeiros anos de escolaridade foram previstos dois cenários de formação: um de nível médio, de forma a responder às propostas da carta política para o setor da educação, outro de nível superior de forma a cumprir o definido pela Lei de Bases do Sistema Educativo. Foram definidos programas disciplinares para toda a formação.

Com a aprovação dos programas, tanto no 1.º como no 2.º ciclo, foram produzidos os conteúdos para os manuais (no caso de disciplinas com programas) e cadernos de atividades (no caso de disciplinas com orientações curriculares), destinados aos alunos, e para os guias destinados a apoiar os professores no desenvolvimento do programa (MEN, 2022).

Ainda no ano letivo 2021-2022, pretendia-se experimentar esses materiais pedagógicos em 10 escolas de cinco regiões, de modo a aferir a sua adequação ao contexto e aos destinatários (alunos e professores) e a recolher dados para eventual melhoria dos mesmos, antes da extensão (em 2022/23) e da generalização (em 2023/24) da Reforma Curricular relativa a estes dois anos de escolaridade.

Para a implementação dessas reformas, está em curso a formação, que envolverá docentes da Universidade do Minho em articulação com o Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDI), e que deve ocorrer a dois níveis: nível pedagógico e nível científico, e abrange todos os professores envolvidos na implementação do novo currículo.

No caso da formação pedagógica, esta deve, desejavelmente, envolver outros atores relevantes no contexto educativo e cuja ação/orientação pode influenciar, positiva ou negativamente, as práticas dos professores, nomeadamente diretores de escola, inspetores, responsáveis pelas comissões de estudo, etc.

Apesar de lentas, tem-se verificado algumas melhorias nos últimos anos, nomeadamente no que diz respeito a reformas com vista a melhorar a qualidade da educação formal e numa perspetiva mais modernizada.

Tal tem sido visível de vários pontos de vista, como a criação de um quadro legal, estatutos de ensino superior e de escola superior da educação (que funcionavam anteriormente sem uma regulamentação estatutária), formação inicial e contínua de professores, currículo do ensino básico, introdução do 12º ano da escolaridade, espaços, recursos e gestão etc. (MEN, 2010).

Por outro lado, encontram-se dificuldades em concretizar os objetivos e desafios apontados na carta da política educativa como também desafios contidos no relatório do diagnóstico do sistema educativo do país feito em 2009,

uma vez que, até então, o acesso à escola ainda não é universal, visto que dos 76% de crianças que entram na escola somente 48% chegam à 6ª classe. (MEN, 2009; MEN, 2022).

A retenção<sup>9</sup> no ensino básico é baixa, com particular incidência nas primeiras classes deste nível de ensino, e não só, é um fato também a nível do terceiro ciclo do ensino básico e no secundário.

Segundo este relatório, os meios pedagógicos são praticamente inexistentes (nenhum ou poucos manuais disponíveis para os alunos). Embora tenham sido elaborados alguns manuais para o ensino básico continuam a existir dificuldades de acesso aos mesmos. A taxa de alfabetização continua, ainda, fraca (apenas 42% da população está alfabetizada), em decorrência da ausência de uma política eficaz de alfabetização. Contudo, o país conta com os apoios do Banco Mundial, Unesco, Unicef, cooperação bilateral, sobretudo Portugal, entre outros parceiros e organismos não governamentais sediados no país.

### 3.3 Lei de bases de sistema educativo

A lei base do sistema educativo (LBSE) constitui um documento fundamental da política educativa da Guiné-Bissau. Nela, foi estabelecida o quadro geral do sistema educativo, a sua estrutura e os seus princípios, visam um desenvolvimento do sistema de ensino nacional.

Já passaram treze anos desde a sua criação em maio de 2010, os compromissos assumidos na altura, que se mantém até hoje, assentou nos princípios da universalidade da pré-escolar das crianças a partir de 6 anos de idade, da gratuidade e da obrigatoriedade do ensino básico, bem como assegurar uma adequada formação orientada para o trabalho, entre outros objetivos. A educação é um direito que qualquer cidadão guineense possui, alias, este direito, está plasmado na constituição da república no seu artigo 49ª. Contudo, nem todos os cidadãos estão a usufruir deste direito, porque até então, “o acesso a escola não é universal” (CPE, 2010; PSE, 2017).

---

<sup>9</sup> política para manter o aluno no sistema, para não abandonar antes de concluir primeiro e o segundo ciclo do ensino básico

Em relação à formação dos professores os princípios incidem em assegurar uma adequada formação orientada para o trabalho tendo em consideração a vocação os interesses e a capacidade de cada um que procura essa oferta do ensino, nomeadamente, a formação inicial que é obrigatório para todos os educadores e professores e formação continua que servirá do complemento e a atualização da formação inicial (LBSE, 2010, artº48). Contudo, este último, não tem sido a ser implementado na prática tendo em conta os constrangimentos motivados pelos fatores políticos, sociais, económicos e financeiros do país.

Para sustentar essa afirmação, é evidente que, de um lado, as constantes instabilidades políticas e governativas no país não permitem a implementação desses princípios, o estado enfrenta dificuldades em mobilizar os seus próprios recursos para o seu financiamento e apresenta um défice orçamental que representa uma média de 2,7% do seu produto interno bruto. (PSE, 2017; p. 8).

Do outro lado, a Guiné-Bissau depende muito da ajuda externa para financiar as suas despesas, os estudos indicam que, em “média 94% das despesas com investimentos no período 2000-2013 são financiadas com recursos externos” (PSE, 2017; p. 10), é de salientar que, depois do golpe de estado em 2012, essas ajudas foram congeladas, de modo que, agravou ainda mais a situação económica e financeira do país.

Essas evidências demonstram a dificuldade do país no que diz respeito ao investimento no setor da educação e da formação profissional, visto que, “as despesas correntes do Estado ao sector da educação representaram apenas 11,4% em média no período 2002-2013. Esta percentagem ascende a 13% em 2013”, que representa uma média muito baixa em relação aos países com nível de riqueza comparável para os quais a média se fixa em 23%.

Assim sendo, é muito difícil, para não dizer impossível, o país resolver problemas por exemplo de greves constantes na educação, da insegurança alimentar, que segundo (PAM, 2013 citado pelo PSE, 2017, p. 8) constitui o risco de vulnerabilidade mais importante que pesa sobre o sistema educativo da Guiné-Bissau, e realça que a maior parte da população (93%) está numa situação de insegurança alimentar. As fortes chuvas, que muitas vezes destroem as débeis infraestruturas escolares construídas com materiais improvisadas, pode constituir um problema, entre outros que o sistema educativo enfrenta.

### 3.4 Estatutos da carreira docente

Antes da aprovação do estatuto da carreira docente em 2010, existia um documento chamado de “Regulamento de carreira docente aprovado em 1988 pelo decreto 61/88 de 30 de dezembro (Furtado, 2005, p. 445). Este regulamento, surgiu tendo em conta a imposição por parte de Associação Internacional de Desenvolvimento. No entanto, as condições postas e ações desencadeadas “não tiveram grande impacto na melhoria do nível profissional dos docentes por falta de uma definição prévia do perfil de competências e de formação do docente guineense” (Furtado, 2005, p.445).

De acordo com Furtado, (2005) o regulamento estava estreitamente orientado para resolver problemas de enquadramento de salário dos professores em exercício no sistema educativo, isso, tendo em conta as pressões que se impõem sobre o mesmo, e apresentava lacunas e incoerências.

Entretanto, dada essas lacunas e, o incumprimento dos seus objetivos, motivou a criação do estatuto de carreira docente em maio de 2010 aprovado pela Assembleia Nacional Popular da Guiné-Bissau.

A presente lei, tem como objeto, os direitos e deveres, a estrutura de cargos, carreiras e salários, o regime disciplinar e regime de aposentação do pessoal docente (ECD, 2010; artigo 2º). Portanto, é definido o pessoal docente como quem “possui as qualificações profissionais adequadas para o exercício de funções de docência ou de ensino, com caráter permanente, sequencial e sistemático” (artg.3º). São entre outros direitos do pessoal docente, apoio técnico, material e documental proporcionando recursos necessários para a sua formação e informação no exercício da sua atividade educativa. (art.13º).

Do outro lado, tem como obrigação, ou seja, dever de contribuir para a formação e realização de forma integral dos alunos, colaborar com todos intervenientes do sistema educativo e gerir o processo de ensino e aprendizagem tendo em conta os programas definidos etc. (art.14º).

Em relação a estrutura de cargos do pessoal docente, de acordo com estatuto, a carreira docente se desenvolve de acordo com as categorias hierarquizadas nomeadamente: (I) categoria superior; (II) categoria intermedio; e (III) categoria normal. Cada uma dessas categorias é integrada por níveis, classes e escalões a que correspondem letras de vencimento (**Quadro-1**).

**Quadro 1** Categorias por níveis e escalões e letras de vencimento dos professores

| Categorias           | Nível             | Classes        | Escalões | Letras de vencimento |
|----------------------|-------------------|----------------|----------|----------------------|
| Categoria superior   | Ensino superior   | Classe exceção | A        |                      |
|                      |                   |                | B        |                      |
|                      |                   |                | C        |                      |
|                      |                   | 1ª classe      | A        | A +5%                |
|                      |                   |                | B        | A                    |
|                      |                   |                | C        | B                    |
|                      |                   | 2ª classe      | A        | C                    |
|                      |                   |                | B        | D                    |
|                      |                   |                | C        | E                    |
|                      |                   | 3ª classe      | A        | F                    |
|                      |                   |                | B        | G                    |
|                      |                   |                | C        | H                    |
| Categoria intermedio | Ensino secundário | Classe exceção | A        |                      |
|                      |                   |                | B        |                      |
|                      |                   |                | C        |                      |
|                      |                   | 1ª classe      | A        | A                    |
|                      |                   |                | B        | B                    |
|                      |                   |                | C        | C                    |
|                      |                   | 2ª classe      | A        | D                    |
|                      |                   |                | B        | E                    |
|                      |                   |                | C        | F                    |
|                      |                   | 3ª classe      | A        | G                    |
|                      |                   |                | B        | H                    |
|                      |                   |                | C        | I                    |
| Categoria Normal     | Ensino básico     | Classe exceção | A        |                      |
|                      |                   |                | B        |                      |
|                      |                   |                | C        |                      |
|                      |                   | 1ª classe      | A        | A                    |
|                      |                   |                | B        | B                    |
|                      |                   |                | C        | C                    |
|                      |                   | 2ª classe      | A        | D                    |
|                      |                   |                | B        | E                    |
|                      |                   |                | C        | F                    |
|                      |                   | 3ª classe      | A        | G                    |
|                      |                   |                | B        | H                    |
|                      |                   |                | C        | I                    |
|                      | Pré-escolar       | Classe exceção | A        |                      |
|                      |                   |                | B        |                      |
|                      |                   |                | C        |                      |
|                      |                   | 1ª classe      | A        | A                    |
|                      |                   |                | B        | B                    |
|                      |                   |                | C        | C                    |
|                      |                   | 2ª classe      | A        | D                    |
|                      |                   |                | B        | E                    |
|                      |                   |                | C        | F                    |
|                      |                   | 3ª classe      | A        | G                    |
|                      |                   |                | B        | H                    |
|                      |                   |                | C        | I                    |

**Fonte:** adaptado a partir de lei de bases do sistema educativo maio 2010

## 4 CAPÍTULO IV -METODOS DE PESQUISA

### 4.1 Técnica e recolha de informações

De acordo com a natureza da nossa pesquisa, utilizámos dois instrumentos da recolha de informações de natureza qualitativa. Isto é, num primeiro momento, optamos por efetuar as pesquisas bibliográficas e, num segundo momento, a realização das entrevistas semiestruturadas com seis diretores.

Segundo Burgess, (1982) “as entrevistas não estruturadas na pesquisa social têm sido consideradas como conversas com um objetivo”. Entretanto, recorreu-se aos meios tecnológicos (telemóvel e computador) na aplicação das metodologias e tratamento de dados.

Para ter acesso aos meus entrevistados, fiz convite de participação via WhatsApp e Messenger. De salientar que as conversas iniciais foram simpáticas e amigáveis com todos os contactados, o que facilitou o acesso a entrevistas realizadas, no período de maio a junho de 2023 nas três províncias<sup>10</sup> e no setor autónomo<sup>11</sup> de Bissau.

Importa referir que, os três centros de formação se encontram em três províncias<sup>12</sup> administrativas da Guiné-Bissau. De facto, a situação geográfica e as infraestruturas rodoviárias<sup>13</sup> não facilitaram o acesso, temos que percorrer cerca de 580 quilómetros de distância para todo o percurso e, com meios próprios (custos de viagem, refeições, etc.).

As entrevistas foram conduzidas de forma semiestruturada funcionando como um guia de intervenção com recurso a gravação de áudio previamente solicitada e com o consentimento dos entrevistados, e tem a duração entre 14 a 55 minutos. As mesmas foram conduzidas na língua crioula sendo esta a mais falada no país. Deste modo, e através dela, comunicamos e entendemos com mais facilidade.

As escolhas dos nossos entrevistados foram baseadas tendo em conta as funções que estes ocupam no desenvolvimento do sistema educativo guineense,

---

<sup>10</sup> **Norte** (Centro de formação de Cacheu); **Leste** (Centro de formação de Bafatá); **Sul** (Centro de formação de Buba).

<sup>11</sup> Denominação administrativa.

<sup>12</sup> Norte, Sul e Leste.

<sup>13</sup> Estradas danificadas com buracos e, em alguns casos, a terra batida.

e as suas experiências profissionais, tendo um conhecimento profundo do caso estudado. Dos seis entrevistados, três são licenciados, dois com magistério primário e apenas um com título do mestrado. As suas idades situam-se entre 35 aos 60 anos.

## 5 CAPÍTULO V- ANÁLISE DOS RESULTADOS

A presente Dissertação incide sobre a problemática “formação inicial dos professores na Guiné-Bissau, um estudo realizado nos três centros de formação, (Cacheu, Bafatá e Buba)”. Assim, como também, nas instituições responsáveis para o desenvolvimento do sistema educativo guineense (ESE, INDE, ANAC<sup>14</sup>).

Este estudo procura identificar estratégias de formação de professores do primeiro ciclo. Isto é, identificar semelhanças e a diversidade encontrada nos três centros, identificar os princípios e definidores essenciais dos currículos (atores implicados), e por último, identificar os critérios e processos de acreditação dos cursos de formação de professores.

No quadro<sup>15</sup> que se segue, analisaram-se as entrevistas realizadas tendo em conta as três dimensões baseadas nos três grandes objetivos do nosso trabalho. Isto é, (Iº) a nível da organização curricular; (IIº) das estratégias de formação; e (IIIº) a nível de acreditação de cursos de formação.

De salientar que, foram várias questões levantadas, mas, em destaque foram analisadas as três questões cruciais: Quais são as estratégias educativas na definição dos cursos para a formação inicial dos professores? Que princípios organizam, estruturam os currículos de formação dos professores de ensino básico? Quais são os critérios para a acreditação dos cursos de formação de professores?

As referidas questões, foram aplicadas ao diretor de ESE<sup>16</sup> de reforma curricular, o diretor de agência nacional de acreditação de cursos de formação, e subdiretores das três unidades orgânicas da ESE, conhecidas como centros de formação de professores (Cacheu, Bafatá e Buba).

---

<sup>14</sup> Agência Nacional de Avaliação e Acreditação

<sup>15</sup> Ver **Quadro-2**

<sup>16</sup> O diretor da ESE, é o diretor geral de todas as escolas que compõem essa instituição das quais os três centros de formação (Cacheu, Bafatá e Buba) fazem parte.

Quadro 2 Análise dos resultados a partir das entrevistas realizadas com os diretores

|   | Organização curricular nos centros de formação  | Estratégias educativas (objetivos de aprendizagens)   | Crítérios e processos de acreditação de cursos de formação  |
|---|---|---|---|
| Ent.1 <sup>17</sup><br>Ex-diretor de escola superior de educação (ESE)    | Quando questionado sobre quem organiza o currículo para a formação de professores, o nosso entrevistado deu-nos conta de que <b>“quem está vocacionado para elaboração e produção dos documentos ou instrumentos pedagógicos é o INDE”</b> . Ainda perguntamos se há currículos e programas para os CFP <sup>18</sup> refere que <b>“Não há especificamente, esses centros partilham programas e currículos que está sendo praticado noutros centros (17 de fevereiro e AC. Bolama)”</b> .  | Em relação as estratégias e finalidades do novo currículo para a formação de professores, segundo o ex-diretor de ESE, é de ter uma formação acelerada tendo em conta a introdução de novas disciplinas, isto é, a educação inclusiva e caligrafia. A primeira visa proporcionar nos futuros professores, novos conhecimentos, onde possam <b>“apreender a língua gestual, braille, e outras metodologias de adaptação precoce, crença e deficiência dentro de sala de aula”</b> . Em relação a segunda, salienta que, os professores enfrentam enormes dificuldades em escrita por isso <b>“Djintís tem ku limpo mon nés”<sup>19</sup></b> . O ex-diretor quer demonstrar o quão importante é a introdução da caligrafia no currículo de formação, por outro, isso revela o fracasso do ensino básico e a falta de qualidade, porque ler e escrever se aprende na tenra idade e é básico no processo de ensino e aprendizagem. |   |
| Ent.2<br>Responsável de reforma curricular                                | Sobre a mesma questão, quando questionado o responsável da reforma curricular, sustenta que <b>“dada a autonomia das escolas de formação, agora o INDE não define currículos de formação para os centros de formação de professores, mas tem poder de orientar e de sugerir como se deve funcionar”</b><br>Em relação a currículo e programas para os CFP, o responsável confirma que <b>“na bardadi, katem currículo específico pa formaçon di pursoris di ensino básico”<sup>20</sup></b> . Quer dizer que, a formação que está sendo desenvolvida nesses centros, funciona sem uma orientação curricular previamente estabelecida. | De acordo com o responsável da reforma curricular, os desafios do novo currículo “é de obter a atualização de todo tipo de competências, atividades e conhecimentos para o ensino básico e secundário para que os alunos estejam atualizados com as competências científicas mundiais, regionais e nacionais”.<br>Assim, aponta como o objetivo principal “Contribuir para a transformação da sociedade guineense a partir da educação de qualidade orientada para o mercado de emprego”.<br>Entretanto, a estratégia principal para o novo currículo consubstancia em atualizar e conformar os conteúdos curriculares tendo em conta os padrões mundiais no campo da educação.   |   |
| Ent.3<br>Diretor de Agência Nacional de Avaliação e Acreditação de Cursos |   |   | No que diz respeito a processos de acreditação de cursos de formação, afirma o diretor de que para já não funcionou a agência de acreditação de cursos criado em 2017 razão pela qual <b>“nin um kursu kata akreditadu nés terra”<sup>21</sup></b> . Ainda, salienta que, não se pode ter um ensino superior onde não há acreditação dos seus cursos, e classifica este fato como uma anarquia total. |
|   |   |   |   |

<sup>17</sup> Entrevista

<sup>18</sup> Centros de Formação de Professores

<sup>19</sup> Os professores têm que aprender escrever bem e terem uma boa caligrafia

<sup>20</sup> Não existe currículo específico para a formação de professores do ensino básico.

<sup>21</sup> Nenhum curso é acreditado nesse país

|   | Organização curricular nos centros de formação  | Estratégias educativas (objetivos de aprendizagens)   | Critérios e processos de acreditação de cursos de formação |
|---|---|---|--|
| <b>Ent.4</b><br><b>Diretor de Centro de formação Domingos Mendonça (Cacheu)</b> | Em relação a primeira dimensão, quando questionado o referido diretor, afirma que <b>“és i garandi problema ku nó tene nós centro”<sup>22</sup></b> , contudo, ressalta que, no presente ano letivo, receberam apoio do INDE em obter programas e conteúdos curriculares. Contudo, esses programas não são para todas disciplinas. Ainda refere que, os professores procuram os conteúdos com os seus meios para o resto de disciplinas.  | No que se refere a segunda dimensão, entende que as estratégias pedagógicas <b>“são maneiras como se utilizam as tarefas para atingir os objetivos pedagógicos”</b> . Portanto, afirma que, o objetivo é de formar professores fortes e com a competência para lecionar no primeiro e segundo ciclo do ensino básico.   |  |
| <b>Ent.5</b><br><b>Diretor de Centro de formação Domingos Rámos (Bafatá)</b>    | Quando questionado o diretor sobre a primeira dimensão, este confirmou a existência de currículo e programas para todas as disciplinas com o apoio da FEC <sup>23</sup> que concedeu cerca de 95% de manuais e os restantes são produzidos pelos professores das disciplinas. Ainda, salienta que “do ponto de vista legal, este programa curricular não é um documento despachado legalmente pelas entidades competentes para o efeito”.   | Relativamente a essa dimensão, refere o diretor <sup>5</sup> que <b>“o objetivo é que o professor adquira fundamentalmente o conhecimento pedagógico e científico”</b> .<br>No domínio científico, se pretende que o professor apreenda os conhecimentos diversificados do currículo.<br>E, no domínio pedagógico, se pretende que este apreenda os métodos e as estratégias pedagógicas adequadas para a formação.   |  |
| <b>Ent.6</b><br><b>Diretor de Centro de formação Sirifo Fall (Buba)</b>         | Para o diretor <sup>6</sup> a primeira dimensão constitui um problema. Quando lhe questionamos sobre a existência de materiais didáticos no referido centro, refere que <b>“este, é o maior problema que enfrentamos...”</b> .<br>Do outro lado, confirma a cedência de manuais escolares por parte do ministério de educação no passado ano letivo (2022/23), que, no entanto, recusados pelos professores que por sua vez optaram pela utilização dos conteúdos retirados na internet de forma isolada. | O diretor disse que desconhece dos objetivos da formação de professores porque são aspetos que não foram clarificados, ou seja, <b>“não debruçamos isso. Mas digo que é necessário trabalhar no domínio da caligrafia e da retórica para quem vai trabalhar com as crianças”</b> .<br>De facto, a resposta do diretor <sup>6</sup> relativamente a essa dimensão, confirma a inexistência de um projeto educativo, de um currículo standardizado e o seu conhecimento prévio. |  |

De acordo com a análise feita das entrevistas, percebe-se que há uma certa discrepância no que se refere as informações quer por parte da organização curricular, quer na clarificação dos seus objetivos, se não vejamos, quando questionamos o ex-diretor da ESE sobre a existência do currículo e programas para a formação, este por sua vez, admite que **“não há currículo em específico e nem programas”** para os referidos centros de formação, segundo este diretor, essa competência é do INDE.

Para o subdiretor do INDE (o responsável da reforma curricular), afirma que, tendo em conta a autonomia da ESE, os currículos para a formação de professores deixaram de ser definidos pelo INDE, não obstante, ressalta ter fornecido programas curriculares para o centro de formação Domingos Mendonça (Cacheu)

<sup>22</sup> Este constitui grande problema que temos no centro

<sup>23</sup> Fundação Fé e Cooperação

*“Nas escolas de formação existentes na GB, não existe nenhuma escola para o ensino secundário, desde a criação da ESE em 2011 onde foi feita a reestruturação, daí todas as escolas passaram a formar até 3º ciclo do ensino básico sobretudo com a concordância com a LBSE. Ideal é que, o novo currículo seja orientado na base do currículo do ensino básico, mas que na verdade, não tem sido a acontecer e, com a exceção de algumas escolas, por ex. Centro de formação de Cacheu”. (ent.2).*

Para os subdiretores (4 e 6), o currículo e programas, constitui “*grande problema*”, pelo que, não há uma orientação clara sobre os mesmos. Contudo, admitem que, receberam apoios materiais (conteúdos curriculares) no ano letivo findo (2022/23), vindos da parte do INDE e MEN.

Do outro lado, encontra-se uma ideia controversa por parte do *subdiretor5*, que admite a existência de um currículo e programas para maioria das disciplinas (unidades curriculares). Contudo, salienta que, “*do ponto de vista legal este programa curricular não é um documento despachado legalmente pelas entidades competentes para o efeito, neste caso o governo através do MEN*”. Afirma que o seu centro, tem recebido apoios materiais da FEC. Perante essas afirmações, demonstra a descoordenação entre subdireções dos centros e a direção da ESE enquanto instituição com a autonomia administrativa (art.5º do seu estatuto), e tem entre outras atribuições, “*a produção e difusão do conhecimento e da cultura*” (art.2º, i do seu estatuto). Ainda na mesma legislação (estatuto de ESE), uma das atribuições do seu conselho científico estabelecidos no seu artº41 (alínea b, e c) é de *definir as linhas gerais de política e de estratégia da área científica, tendo em conta a política global da ESE; elaborar o plano de desenvolvimento e estratégico da área científica.*

Perante essas atribuições legais, e se a lei for tão clara nessa matéria, o porquê dessa discrepância toda no que se refere aos programas curriculares? De facto, para um bom funcionamento desta instituição (ESE), é fundamental a observância da lei caso contrário, pode-se esperar de tudo, além da qualidade na formação dos futuros professores nos referidos centros de formação e, nunca a ESE cumprirá a sua missão de formar professores para um desenvolvimento harmonioso do ser humano.

## 5.1 Contexto e a caracterização dos três centros de formação

Os referidos centros, são instituições públicas, criados em 2017, foram legalmente integrados a ESE pelo despacho nº 5 MENES/GM/2020 e determina, que todos os dirigentes dessas instituições passam a ser designados de subdiretores de acordo com o artº43 do estatuto da ESE.

A missão principal desses centros é de formar professores para o ensino básico, e o curso tem duração de três anos para obter um grau de bacharel.

### 5.1.1 Centro de formação Domingos Mendonça (Cacheu)

Centro de formação Domingos Mendonça (CFDM) situado na cidade de Cacheu, norte da Guiné-Bissau, é uma instituição pública integrada legalmente na ESE em 2020 pelo despacho do Ministro de Educação da décima legislatura do governo de PAIGC<sup>24</sup>, desde então, o seu diretor passou a ser designado de subdiretor tendo em conta o novo regime jurídico da autonomia da ESE. (estatutos da ESE, art.º 3º. 5º e 43º).

De acordo com a entrevista realizada com o seu subdiretor, deu-nos conta de que, o *Currículo*, continua a ser um “*grande problema*” nesse centro de formação, porque, desde a sua abertura está funcionando sem que haja uma orientação clara em relação aos conteúdos curriculares, razão pela o qual, o professor de cada disciplina procura os seus conteúdos para transmitir aos seus alunos. Contudo, refere que, desde ano letivo 2022/2023, o centro teve apoios do INDE em relação aos materiais didáticos (conteúdos curriculares) para maioria das disciplinas. (subdiretor3).

Este centro, tem como missão a formação de professores do ensino básico (1º a 3º ciclo). Entretanto, importa referir que, o referido centro já tinha abrindo as suas portas desde o ano letivo 2018/2019 e que foi posteriormente suspenso no ano letivo 2019/2020 devido a propagação do Covid19<sup>25</sup> que abalou o mundo, e reaberto no ano letivo 2020/2021. Neste momento, o centro já conta com o seu primeiro grupo de finalistas, cerca de 300 estudantes foram formados para dar aulas no primeiro e no segundo ciclo do ensino básico, mas que, até então,

---

<sup>24</sup> Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo-Verde

<sup>25</sup> Pandemia da doença por coronavírus 2019

ficaram por aguardar a sua colocação para as diferentes escolas que compõem essa província.

O referido centro de formação, atualmente conta com 55 professores<sup>26</sup>, sendo que, a maioria são licenciados (41), dez bacharéis e apenas quatro são mestrados. Tem poucos efetivos e um grande número são novos ingressos sem uma experiência anterior da docência.

#### 5.1.2 Centro de formação Domingos Ramos (Bafatá)

Centro de formação Domingos Ramos situa-se na cidade de Bafatá, leste da Guiné-Bissau, inaugurado em 2017 e começou a funcionar no ano letivo 1018/2019. Neste momento, a semelhança do CFDM, já conta com cerca de 300 estudantes finalizados sendo o primeiro grupo para o efeito. Este centro, conta com 704 estudantes no ano letivo 2022/2023, 47 professores, 9 de pessoal não docente e a maioria dos professores são novos ingressos. Tem 10 salas de aula e 22 turmas, e funcionam em três períodos.

Ainda segundo o seu subdiretor, o centro funciona sem recursos e por isso realiza as atividades de formação com poucos materiais didáticos.

*“...temos alguns livros na biblioteca que são insuficientes, e não temos corrente elétrica e nem internet que podia permitir, mesmo não tendo livros suficientes, poderíamos ter acesso a vários livros através de internet. Isto, criou de facto insuficiência em termos de materiais didáticos”. (ent.5).*

---

<sup>26</sup> Dados fornecidos pelo estatístico do centro.

### 5.1.3 Centro de formação Serifo Fall (Buba)

O centro de formação Serifo Fall, situado na cidade de Buba sul da Guiné-Bissau, foi aberto oficialmente em 2017 e só no ano letivo 2018/2019 começou a funcionar, à semelhança dos anteriores centros, contando já com o seu primeiro grupo de finalistas, onde formou mais de 300 estudantes que também ficaram por aguardar a sua colocação.

Importa salientar, que não tivemos acesso a todos os dados no que respeita a esse centro, porque, segundo o nosso entrevistado, o centro dispõe de um estatístico que tem todos dados guardados no seu computador e na altura que fomos fazer o trabalho, este encontrava-se em Bissau não facilitando o acesso dos mesmos.

O corpo docente neste centro diz respeito, na sua maioria a novos ingressos, sem nenhuma experiência anterior da docência. Na entrevista que tivemos com o seu subdiretor, este deu conta de que o centro não dispõe de professores que respondam às necessidades.

*“...não temos professores a altura do centro, acho que tem a ver com a falta da experiência, porque saem de formação, sem a experiência, são colocados aqui...”* (ent.6).

Essa constatação é consensual ao nível dos nossos entrevistados, ainda, há quem admita a ausência de professores com habilitação própria para lecionar no ensino superior, para o diretor da ANAAC,

*“não existem professores com habilitação própria para lecionar no ensino superior, essa é a grande verdade que se vive. Se fomos ver no aspeto de qualidade e da avaliação, é um desastre, mesmo na faculdade de direito, o ensino superior é uma anarquia total, às pessoas são entregues diplomas, mas se fomos ver em jeito de conhecimento o significado é zero. Isso vai criar problemas para o país posteriormente”* (Ent.3).

Esse responsável, afirma que, a *“formação de professores na Guiné-Bissau, para além dos currículos não serem acreditados, os professores sem habilitações próprias a lecionar no ensino superior, enfrenta outro problema, é*

*frequente ver um recém-formado a ser concedido guia para ser formador de formadores sem nenhuma experiência” (Ent.3).*

Segundo o responsável da reforma curricular, as escolas de formação estão sendo alvo da mercantilização e os desafios apontados no PSE, não têm tido em consideração no que se respeita a perfil de saída dos alunos.

*“...não tem sido considerado nas estratégias do plano setorial da educação, daquilo que deve ser feito, ter em consideração perfil de saída dos alunos, dos mecanismos de formação, de planificação etc. por exemplo, se é necessário formar 500 professores por ano, o numero de alunos que saem do sistema é mais de 1000 formandos, e depois não há colocação para todos, algumas escolas criam até 20 turmas só para o primeiro ano, que podiam ter no máximo dois ou três turmas, isso não é rentável, porque depois, esses formandos não vão ter por onde colocar e enquadrar no mercado de trabalho. Podemos dizer que essas escolas estão sendo mercantilizadas”. (ent2).*

Portando, *“Os professores são formados sem ter um conhecimento prévio do currículo que irão lecionar no ensino básico, e quando forem para o terreno, o professor que encontrarão na escola, tendo ou não uma formação pedagógica é o mesmo que será o seu tutor” (ent.3).*

De referir que o curso de formação de professores para o ensino básico que está sendo administrado nos referidos centros, segundo a entrevista que tivemos com diretor da ANAAC, não está acreditado. Contudo, de acordo com documentos que consultamos, sobretudo o novo plano curricular que está sendo implementado atualmente nos referidos centros, fez uma menção em relação a horas e créditos para o curso de formação de professores, constata que, o curso tem duração de três anos, são 3000 horas de aula correspondente a 250 créditos (ver quadro.3).

**Quadro 3** *Resumo de horas e créditos de formação*

| <b>Níveis</b> | <b>Total de horas</b> | <b>Créditos</b> |
|---------------|-----------------------|-----------------|
| 1º ano        | 990                   | 82.5            |
| 2º ano        | 1005                  | 83.75           |
| 3º ano        | 1005                  | 83.75           |
| <b>TOTAL</b>  | <b>3000</b>           | <b>250</b>      |

*Fonte: adaptado a partir de novo plano curricular*

De facto, é de reconhecer que, tivemos dificuldade em encontrar documentos legislativos que regulamentam creditações de cursos de formação na Guiné-Bissau. Apesar das tentativas feitas em relação a criação da ANAAC e consequentemente o seu funcionamento, algo que até então, não aconteceu, razão pela o qual o seu diretor deu nos conta do seu não funcionamento.

*“Uma das razões do seu não funcionamento é que não foi criado um espaço onde se podia funcionar, segundo aspeto, foi nomeado seu presidente sem a nomeação de restantes membros, assim, podemos dizer sem espaço e membros não pode funcionar essa agência..., uma das condições que motivou a criação da agencia de acreditação dos cursos de formação é a pressão do conselho africano e malgaxe para o ensino superior (CAMES), juntamente com o Unesco, devido a circulação de quadros superiores a nível da África e do mundo, não se pode ter um ensino superior onde não há acreditação dos cursos, então em jeito de CAMES reconhecer os cursos do ensino superior da Guiné-Bissau, solicitou a criação da agencia de acreditação”. (ent.3).*

## 6 Conclusões

De acordo com o estudo realizado no mês de maio de 2023 e dos documentos consultados no decurso deste processo, concluímos que, a razão principal da criação dos três centros de formação de professores (um por província) é de descentralizar a oferta formativa a nível das regiões administrativas da Guiné-Bissau de modo a permitir o aumento do número anual de professores formados para, assim, poder responder às necessidades educativas do país tendo em conta a pressão demográfica que tem sido constatada ultimamente.

Em relação aos centros de formação Domingos Mendonça (Cacheu), e Serifo Fall (Buba), identificámos que o currículo e programas curriculares continuam a ser uma utopia e os seus recursos humanos não participam na criação dos currículos.

As suas direções apresentam-se como gestores dos mesmos e professores como executores das propostas curriculares concebidas pela entidade como INDE<sup>27</sup>. Contudo, o INDE, sendo uma instituição cuja missão é de desenvolver a educação através das ações concretas, isto é desencadear estudos, diagnósticos do sistema educativo, elaborar propostas curriculares e programas para o ensino básico e secundário, continua a apoiar estes centros de formação no que refere aos programas e conteúdos curriculares.

Identificamos que existe uma ligeira diferença destes centros (Cacheu e Buba), com o de Domingos Ramos (Bafatá). Isto porque, neste centro de formação, mais de 90% de conteúdos curriculares são concebidos pela fundação fé e cooperação (FEC), uma organização portuguesa que atua na Guiné-Bissau há mais de 15 anos, através de um programa de cooperação, e tem um gabinete de apoio a ensino primário na região de Bafatá. Este facto, acaba por dar uma vantagem no domínio da formação e apoios tanto pedagógicos como materiais para o desenvolvimento do sistema de educação.

Ainda, constatámos que, todos os responsáveis desses três centros de formação, confirmaram a receção do novo currículo de formação que tem uma

---

<sup>27</sup> que era entidade responsável para elaboração dos currículos para a formação de professores e que, depois da criação de ESE em 2010, dada a autonomia administrativa e pedagógica dessa instituição, deixou de o fazer.

inovação em termos das disciplinas (unidades curriculares), nele podemos ver a introdução da “educação ambiental, educação para a cidadania, História e Geografia da Guiné-Bissau, são algumas inovações introduzidas no novo plano curricular (ver anexo1).

Em relação a acreditação de cursos de formação, identificamos que, desde a criação da ANAAC em 2017, esta agência não funcionou devido vários constrangimentos, sobretudo, políticos e administrativos. Assim sendo, os cursos de formação oficialmente não são acreditados, apesar de ser constatável que nos documentos como por exemplo, no seu plano curricular, as menções de créditos para referido curso. Mas isso, não garante a oficialização do mesmo.

Portando, é necessário e urgente a normalização dos cursos de formação para, assim, proporcionar a credibilidade da formação no país.

Por outro lado, é necessário um investimento sério no sistema educativo, dado que os 11% da fatia que o estado concede a setor da educação, é insignificante para responder a todos os desafios que o nosso sistema educativo enfrenta.

Por isso, o país não pode erradicar a pobreza e fome sem uma educação de qualidade, e para chegar a qualidade é necessário um investimento em todos os aspetos que concerne a setor educativo.

## Bibliografia

- ALTET, Marguerite. (2001). As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L., PERRENOUD, P., ALTET, M. & CHARLIER, E. (orgs). Formando Professores Profissionais. Quais estratégias? Quais competências? Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2a. ed, Ver, Porto Alegre: Artmed, p. 23-35.
- Barreto, M. A. (2012). Reformas recentes no sistema educativo da Guiné-Bissau: compromisso entre a identidade e a dependência. ICT-Instituto de Investigação Científica Tropical e ISCSP. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa UTL. Lisboa.;
- Formosinho, J. (2010). A autonomia das escolas em Portugal—1987-2007. FORMOSINHO, J.; SOUSA, A.; MACHADO, J.; HENRIQUE, F. Autonomia da Escolas Pública em Portugal. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 43-56;
- Freire-Ribeiro, Ilda (2012). Professores, formação e cidadania: entre conceções e práticas. In III Encontro Nacional de Educação Básica: Formação de Educadores e de Professores do 1.º e 2.º CEB. Aveiro; Ed. (Universidade de Aveiro), disponível em: URI: <http://hdl.handle.net/10198/11035>;
- Furtado, A. B. R. (2005). Administração e gestão da educação na Guiné-Bissau: Incoerências e descontinuidades, tese de doutoramento, Universidade de Aveiro (Portugal);
- Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da teoria à prática. Ed. Edições Universitárias Lusófonas, disponível em: URI: <http://hdl.handle.net/10437/6377>;
- INDEQUE, Geraldo Raul. Políticas Educativas na Guiné-Bissau In: COOPEDU IV — Cooperação e Educação de Qualidade: Livro de Atas Lisboa: Centro de Estudos Internacionais;
- Machado, J. (2021). Autonomia da escola: génese e evolução de uma “política nacional”. EduSer, 13(2);
- Martins, D. (2017). Currículo, envolvimento escolar e profissional. Uma análise às práticas curriculares em centros educativos portugueses. Revista de Estudos Curriculares, 8(1), 23-34;
- Moreira, A. F. B. (2020). “Formação de professores e currículo: questões em debate”. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 29, 35-50;
- Mouzinho, A., Caena, F., & Valle, J. (2015). Formação de professores: tendências e desafios. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos;
- Mouzinho, A., Caena, F., & Valle, J. (2015). Formação de professores: tendências e desafios. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.;
- Pacheco, J. A. (1999). Políticas curriculares: a decisão (re) centralizada. Universidade do Minho Braga. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt>;
- Pacheco, J. A., & Freire, J. C. D. S. (2012). Políticas de Diferenciação do Currículo: da organização do conhecimento às práticas pedagógicas;
- Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! Cadernos de pesquisa, 09-27;

- ROLDÃO, Maria do Céu. Gestão flexível do currículo. Fundamentos e práticas. Lisboa: DEB/ME, 199;
- Roldão, M. Maria do Céu (2009). Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor;
- Roldão, M. D. C. (2015). Distâncias na educação e no currículo: professores, discurso e escola. *Educa-International Catholic Journal of Education*, (1), 57-71;
- Santos, J. G. D., Silva, R. D., & Mendes, C. (2013). Culturas de apoio a Professores em Contexto de Fragilidade Educativa: Algumas reflexões e lições da Guiné-Bissau. II Coopedu–África e o Mundo (Livro de Atas), 64-77.;
- Santos, L. (2009). Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar. *Noesis*, 79, 52-57.

### **Documentos institucionais**

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO e UNICEF. 2008. *Relatório Diagnóstico das escolas de formação de professores do ensino básico*. Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL (MEN), 2010a Lei de Bases do Sistema Educativo;
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL (MEN), 2013 GUINÉ-BISSAU Relatório da Situação do Sistema Educativo (Resens) Margens de manobra para o desenvolvimento do sistema educativo numa perspetiva de universalização do Ensino Básico e de redução da pobreza;
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL (MEN), 2017 Plano Sectorial de Educação;
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL (MEN), 2022 Reforma Curricular do Ensino Básico da Guiné-Bissau (RECEB) formação pedagógica para a experimentação do novo currículo do 1º e 3º anos;
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL (MEN). 2009. Elementos do Diagnóstico do Sistema Educativo da Guiné-Bissau.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL (MEN). 2010b Carta da Política Educativa;
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL (MEN). 2010c. Escola Superior de Educação diploma de criação e estatutos.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL e UNICEF. 2010d. *Revisão curricular do ensino básico*.
- GOVERNO DA GUINÉ-BISSAU: Ministério da Educação Nacional e do Ensino Superior, despacho nº05/MENES/GM/2020

## ANEXOS

## **Guiões de Entrevista aos Dirigentes das instituições responsáveis pela formação e o currículo, na formação inicial dos professores na Guiné-Bissau**

O presente trabalho, redigido no âmbito da dissertação do mestrado em Administração Escolar, tem como problemática formação inicial dos professores na Guiné-Bissau: Um estudo comparado nos três centros, (Cacheu, Bafatá e Buba).

### **Pretendemos saber o seguinte:**

Quais são as estratégias educativas na definição dos cursos para a formação inicial dos professores?

Que princípios organizam, estruturam os currículos de formação dos professores de ensino básico?

### **Objetivos:**

Identificar estratégias de formação de professores do primeiro ciclo: identificar semelhanças e a diversidade encontrada nesses três centros;

Identificar os principais definidores essenciais dos currículos (atores implicados);

Identificar os critérios e processos de acreditação dos cursos de formação de professores.

## **Ent.1**

### **Entrevista ao Diretor do Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE) Dr. Jorge Sanca**

#### **O responsável da revisão curricular Mr. Alende Samori**

**Objetivo:** Identificar os princípios e definidores essenciais dos currículos.

#### **Questões:**

- 1- Como está organizado o currículo da formação dos professores?
- 2- Existe um currículo específico para a formação de professores?
- 3- Quais são os principais desafios da reforma curricular?
- 4- Quais são os princípios que o orienta?
- 5- Quais são atores que participam na sua organização/elaboração?
- 6- Como se caracteriza a formação de professores na Guiné-Bissau?
- 7- O que se pretende que os futuros professores aprendam no final do curso?
- 8- Qual é a missão, visão e valores nos três centros?

## **Ent.2**

### **Entrevista ao Ex-Diretor de Escola Superior da Educação (ESE) Dr. Malam Djafuno**

1. Quem é que organiza aquilo que os professores aprendam nos centros de formação?
- 1- O que se pretende que os futuros professores aprendam no final do curso?
- 2- Há projetos educativos nos centros de Cacheu, Bafatá e Buba?
- 3- Qual é a missão, visão e valores nos três centros?
- 4- Há programas e currículos para a formação desses professores?
- 5- Na sua opinião quais metodologias de ensino que considera adequado para a formação de professores nos dias de hoje?
- 6- Que métodos/critérios de seleção para o acesso à formação inicial dos professores?
- 7- Estás satisfeito com qualidade dos serviços prestados pela escola? Porquê?

### **Ent.3**

#### **Entrevista ao Diretor da Agência Nacional de Avaliação e Acreditação (ANAC) Dr. Alfredo Gomes**

**Objetivo:** Identificar os critérios e processos de acreditação dos cursos de formação de professores.

**Questões:**

1. Quais são os critérios para à acreditação dos cursos de formação de professores?
- 2- Existe algum regulamento para este efeito?
- 3 O que é preciso fazer para um funcionamento pleno da agência da acreditação dos cursos de formação?
- 4 O que se pretende que os futuros professores aprendam no final do curso?
- 5- Qual é a missão, visão e valores nos três centros?

## Ent. 4,5 e 6

### Entrevista aos Diretores dos Centros de Formação dos Professores: Dr. Maliqui Ly- (DG Cacheu-Norte)

Dr. José sanha (DG Bafatá-Leste)

Dr. Bacar Sanha (DG Buba-Sul)

**Objetivo:** Identificar estratégias de formação de professores do primeiro ciclo: identificar semelhanças e a diversidade encontrada nos três centros (Bafatá, Cacheu, Buba).

- 1- Que métodos/critérios de seleção para o acesso à formação inicial dos professores?
- 2- Há materiais didáticos e manuais para os alunos? Como são usados?
- 3- Os programas e currículos contribuem para promover o sucesso escolar? Porquê?
- 4- Há boa colaboração entre professores em termos pedagógicos?
- 4- Como estão organizadas as turmas? 6- Como estão organizados os espaços?
- 7- Qual é a forma como se selecionam as tarefas para à aprendizagem dos alunos?
- 8- Como estão organizadas as salas de aula?
- 8- Na sua opinião o que entende por estratégias pedagógicas?

10-Na sua opinião quais procedimentos de ensino que considera adequado para a formação de professores nos dias de hoje?

11-Estás satisfeito com qualidade dos serviços prestados pela escola? Porquê?

12- O que se pretende que os futuros professores aprendam no final do curso?

13- Qual é a missão, visão e valores nos três centros?

### **Novo Plano Curricular**

#### **Plano curricular 1º Ano**

| <b>DISCIPLINAS</b>                           | <b>Horas/semana</b> | <b>Horas/total</b> | <b>Regime</b>             | <b>Créditos</b> |
|--|---------------------|--------------------|---------------------------|-----------------|
| Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem | <b>3h</b>           | <b>90</b>          | <b>Anual</b>              | <b>7,5</b>      |
| Educação Inclusiva                           | <b>3h</b>           | <b>90</b>          | <b>Anual</b>              | <b>7,5</b>      |
| História e Geografia da Guiné–Bissau I       | <b>3h</b>           | <b>90</b>          | <b>Anual</b>              | <b>7,5</b>      |
| Meio Físico e Social                         | <b>3h</b>           | <b>90</b>          | <b>Anual</b>              | <b>7,5</b>      |
| História de Educação I                       | <b>3h</b>           | <b>45</b>          | <b>Semestral<br/>(1º)</b> | <b>3,75</b>     |
| Expressões I                                 | <b>3h</b>           | <b>90</b>          | <b>Anual</b>              | <b>7,5</b>      |
| Língua Francesa I                            | <b>3h</b>           | <b>90</b>          | <b>Anual</b>              | <b>7,5</b>      |
| Língua Portuguesa I                          | <b>4h</b>           | <b>120</b>         | <b>Anual</b>              | <b>10</b>       |
| Educação Literária                           | <b>4h</b>           | <b>60</b>          | <b>Semestral<br/>(1º)</b> | <b>5</b>        |
| Matemática I                                 | <b>4h</b>           | <b>120</b>         | <b>Anual</b>              | <b>10</b>       |
| Prática pedagógica (observação)              | <b>4h</b>           | <b>60</b>          | <b>Semestral<br/>(2º)</b> | <b>5</b>        |
| Introdução a novas tecnologias               | <b>3h</b>           | <b>45</b>          | <b>Semestral<br/>(2º)</b> | <b>3,75</b>     |
| <b>Total</b>                                 | <b>40h</b>          | <b>990</b>         |                           | <b>82.5</b>     |

*Fonte: adaptado pelo autor a partir do documento fornecido pelo centro de formação*

### Plano curricular 2º Ano

| <b>Disciplinas</b>                                     | <b>Horas/semana</b> | <b>Horas/total</b> | <b>Regime</b>  | <b>Créditos</b> |
|--|---------------------|--------------------|----------------|-----------------|
| Educação para Cidadania I                              | 4h                  | 60                 | Semestral (2º) | 5               |
| Didática do Meio Físico e Social/ Ciências da Natureza | 3h                  | 90                 | Anual          | 7,5             |
| Expressões II  | 3h                  | 90                 | Anual          | 7,5             |
| Didática das Expressões I                              | 2h                  | 60                 | Anual          | 5               |
| Organização e Desenvolvimento Curricular               | 3h                  | 45                 | Semestral (1º) | 3,75            |
| Língua Francesa II                                     | 3h                  | 90                 | Anual          | 7,5             |
| Pedagogia  | 2h                  | 60                 | Anual          | 5               |
| Língua Portuguesa II                                   | 4h                  | 120                | Anual          | 10              |
| Didática da Língua Portuguesa I                        | 3h                  | 90                 | Anual          | 7,5             |
| Matemática II  | 3h                  | 90                 | Anual          | 7,5             |
| Didática da Matemática I                               | 3h                  | 90                 | Anual          | 7,5             |
| <b>TOTAL</b>   | <b>37horas</b>      | <b>1005</b>        |                | <b>83.75</b>    |

Fonte: adaptado pelo autor a partir do documento fornecido pelo centro de formação

### Plano curricular 3º Ano

| <b>Disciplinas</b>                                     | <b>Horas/semana</b> | <b>Horas/total</b> | <b>Regime</b>  | <b>Créditos</b> |
|--|---------------------|--------------------|----------------|-----------------|
| Educação para Cidadania II                             | 3h                  | 45                 | Semestral (1º) | 3,74            |
| Didática de História e Geografia da Guiné–Bissau       | 4h                  | 60                 | Semestral (2º) | 5               |
| Didática do Meio Físico e Social/ Ciências da Natureza | 3h                  | 60                 | Semestral (1º) | 5               |
| História e Geografia da Guiné–Bissau II                | 3h                  | 45                 | Semestral (2º) | 3,75            |
| Ciências da Natureza                                   | 3h                  | 45                 | Semestral (1º) | 3,75            |
| Didática das Expressões II                             | 4h                  | 60                 | Semestral (2º) | 5               |
| Administração e Gestão Escolar                         | 4h                  | 60                 | Semestral (2º) | 5               |
| Ética e Deontologia Profissional                       | 3h                  | 45                 | Semestral (1º) | 3,75            |

|                                  |                |             |                       |              |
|----------------------------------|----------------|-------------|-----------------------|--------------|
| Sociologia da Educação           | <b>4h</b>      | <b>60</b>   | <b>Semestral (1º)</b> | <b>5</b>     |
| Língua Portuguesa III            | <b>4h</b>      | <b>120</b>  | <b>Anual</b>          | <b>10</b>    |
| Didática da Língua Portuguesa II | <b>4h</b>      | <b>60</b>   | <b>Semestral (1º)</b> | <b>5</b>     |
| Matemática III                   | <b>4h</b>      | <b>120</b>  | <b>Anual</b>          | <b>10</b>    |
| Didática da Matemática II        | <b>4h</b>      | <b>60</b>   | <b>Semestral (1º)</b> | <b>5</b>     |
| Prática Pedagógica (2º CEB)      | <b>4h</b>      | <b>120</b>  | <b>Anual</b>          | <b>10</b>    |
| Tecnologia e Aprendizagem        | <b>3h</b>      | <b>45</b>   | <b>Semestral (2º)</b> | <b>3,75</b>  |
| <b>TOTAL</b>                     | <b>51horas</b> | <b>1005</b> |                       | <b>83.75</b> |

Fonte: adaptado pelo autor a partir do documento fornecido pelo centro de formação